

UnilaSalle
Editora

E-book
quality

UnilaSalle
Editora



SABERES EM DIÁLOGO

EDUCAÇÃO BÁSICA, UNIVERSIDADE E PESQUISA

Juliana Aquino Machado
Rejane Reckziegel Ledur
Gilberto Ferreira da Silva
Organizadores



Programa de
Pós-graduação em
Educação

UNIVERSIDADE
LaSalle

CANOAS
Criar, construir e viver

Secretaria Municipal da Educação

Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitora de Graduação: *Miguel do Nascimento Costa*

Pró-Reitor de Administração: *Renaldo Vieira de Souza*

Conselho da Editora Unilasalle

*Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Lúcia Regina Lucas da Rosa,
Miguel do Nascimento Costa, Patrícia Kayser Vargas Mangan,
Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília Karawejczyk, Zilá Bernd*

Projeto gráfico, capa e diagramação: *Ricardo Neujahr*

Revisão final: *Gilberto Ferreira da Silva*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes em diálogos [recurso eletrônico] : educação básica, universidade e pesquisa / Juliana Aquino Machado, Rejane Reckziegel Ledur, Gilberto Ferreira da Silva, organizadores. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2018.

ISBN 978-85-89177-81-8

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<https://goo.gl/Uw4m28>>.

1. Educação. 2. Professores – Formação continuada. 3. Educação básica. 4. Universidade. 5. Pesquisa. I. Machado, Juliana Aquino. II. Ledur, Rejane Reckziegel. III. Silva, Gilberto Ferreira da.

CDU: 371.14

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

+55 51 3476.8603

editora@unilasalle.edu.br

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

Juliana Aquino Machado

Rejane Reckziegel Ledur

Gilberto Ferreira da Silva

Organizadores



Canoas, 2018

Universidade La Salle

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE PARA FORMAR PROFESSORES NO DIÁLOGO DE SABERES: A PESQUISA PARA QUEM, DESDE ONDE E COM QUE OBJETIVOS?	11
DE VOLTA À EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	20
A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA	24
TUDO AINDA É UMA QUESTÃO POLÍTICA	28
O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO	32
CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRENÇAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	37
CONSELHOS ESCOLARES COMO ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	42
A ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DESTA PRIMEIRA RELAÇÃO SOCIAL PARA A CRIANÇA:UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	47
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	51
EM BUSCA DOS SENTIDOS DE PERTENCIMENTO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA	56
A PRÁTICA DO SUPERVISOR ESCOLAR DIRECIONADA À PRODUÇÃO DE SENTIDO E AO BEM-ESTAR DOCENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL	61
APRENDENDO A EMPREENDER	66
ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS-RS	69
BEM-ESTAR DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR	75
TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE ENTRE DUAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS A PARTIR DAS FALAS DAS CRIANÇAS	80
LIÇÕES SOBRE CORPOS E ESTILOS DE VIDA NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DE ACADEMIAS DE GINÁSTICA	86
ARTE CONTEMPORÂNEA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO DA ARTE	90
BIBLIOTECA ESCOLAR COMO FERRAMENTA DO FAZER PEDAGÓGICO	95
DOS LIMITES DA EXISTÊNCIA: O EXISTENCIALISMO EM A PAIXÃO SEGUNDO G.H., DE CLARICE LISPECTOR	98

COM LICENÇA (POÉTICA): A OBRA DE RENATO RUSSO NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL – A REPRESENTAÇÃO DO SISTEMA AUTORITÁRIO BRASILEIRO	101
JOGOS DE RPG DE MESA, LITERATURA E ENSINO: POSSÍVEIS CORRELAÇÕES	107
CONCEPÇÕES DE CORPOREIDADE EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS - RS	111
ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS - RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM RESPOSTAS A QUESTÕES DE LIVROS DIDÁTICOS	114
WILLIAM FAULKNER E PONTO DE VISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	119
O FERVO TAMBÉM É LUTA: OS JOVENS E O FUNK NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	124
ALFABETIZAÇÃO VISUAL: LEITURA DE IMAGENS A PARTIR DAS ILUSTRAÇÕES DE ANDRÉ NEVES	127
EQUAÇÕES DO 1º GRAU: UMA EXPERIÊNCIA UTILIZANDO ENGENHARIA DIDÁTICA	134
INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS: UMA ATIVIDADE QUE PODE AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO AUTÔNOMO	140
A INFLUÊNCIA DA FEIRA DE CIÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	146
A CONSTRUÇÃO DE UMA DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA DA UFRGS: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA EMEF PERNAMBUCO	150
DISCALCULIA: UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM SALA DE AULA	155
AS HISTÓRIAS INFANTIS PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS LÓGICAS MATEMÁTICA? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CANOAS	160
EDUCAÇÃO PARENTAL INSERIDA NO CONTEXTO DE AÇÕES PÚBLICAS PARA UMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	164
AS TRANSFORMAÇÕES NAS DIRETRIZES DO PCB E A DECLARAÇÃO POLÍTICA DE MARÇO DE 1958	168
AS RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA SEXUAL E BULLYING: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES ESCOLARES	172
MULHERES SUL-RIO-GRANDENSES NOS JOGOS PARALÍMPICOS (1984-1992)	177
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA JOVENS DE PERIFERIAS URBANAS: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS?	182
AFROTEOFOBIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA	188

EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA	193
A ACEITAÇÃO E CUIDADO DOS ALUNOS DE ESCOLAS REGULARES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NEE NELAS INCLUÍDOS	197
ESCOLA INCLUSIVA	201
CONSTRUINDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O PNAIC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	207
UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE A SUBJETIVIDADE E A OBJETIVIDADE	211
A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO SUJEITO	215
PRÁTICAS DE ESCRITA NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O DITADO ESCOLAR	221
ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIA LEITORA EM PACIENTE COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA	226
ACESSIBILIDADE NO ESPAÇO TECNOLÓGICO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	232
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS NA ESCOLA: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DIGITAL DOS EDUCADORES	238
A LOUSA DIGITAL EM UMA ATIVIDADE DE MEDIÇÃO DE ÂNGULOS	242
RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA	247
JUVENTUDES, FOTOGRAFIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO – PAUTAS JUVENIS NO CONTEMPORÂNEO	250
“GOSTA DE MIM? DÁ UM AMEI”: AS PUBLICAÇÕES DOS JOVENS NO FACEBOOK E A INTERAÇÃO DOS AMIGOS EM SUAS PÁGINAS PESSOAIS	254
LISTA DE AUTORES	258

APRESENTAÇÃO

SABERES EM DIÁLOGO: EDUCAÇÃO BÁSICA, UNIVERSIDADE E PESQUISA

A atualidade nos impõe grandes desafios no campo educacional e cobra por mudanças profundas no trabalho docente, como forma de responder às demandas pelas quais somos confrontados diariamente na escola. O envolvimento dos professores com a pesquisa, como meio de superação destes desafios, tem se apresentado como uma fértil possibilidade de construção de vias alternativas de trabalho, trazendo respostas positivas às demandas do cotidiano docente.

No entanto, a questão da formação inicial e continuada de professores da educação básica pode ser melhor compreendida através de um viés histórico, no qual o ensino marginaliza a pesquisa, entendendo-a como exclusivamente acadêmica e a desconsiderando enquanto possibilidade de qualificação de práticas que possam ser desenvolvidas dentro da sala de aula. Aproximar estes campos é um desafio constante, numa via de mão dupla que objetiva a desconstrução de uma hierarquia de conhecimentos, constituída a partir do afastamento da pesquisa na formação/prática docente.

Sobre a complexa relação entre o professor da Educação Básica e a prática de pesquisa, compreendemos que, na lógica tradicional, relaciona-se o trabalho educativo como sendo aquele realizado pelos professores e o científico efetivado pelos pesquisadores. Sendo assim, o ensino e a pesquisa acabam por se desconectar. A prática cotidiana da escola deixa de se colocar na centralidade da produção acadêmica em educação, impossibilitando a desconstrução da compreensão de que a universidade detém unicamente a produção de conhecimentos, tornando teoria e prática elementos distintos e separando professores(as) de pesquisadores(as).

Desde algum tempo, a articulação entre ensino e pesquisa vem assumindo um novo papel, tanto na formação inicial e continuada, quanto nas atividades desempenhadas no cotidiano docente. O Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) e o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020) hoje se constituem como instrumentos fundamentais na indução de políticas educacionais que estejam voltadas para a aproximação entre Universidade e Educação Básica. O Plano Municipal de Educação de Canoas, em consonância com o documento nacional, também contempla tal questão de forma mais específica na Meta 7, que trata do IDEB, através da estratégia 7.8 que propõe: Estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo educacional, bem como qualificar a educação no município (Estratégia 7.8 do Plano Municipal de Educação Canoas 2015-2025).

A articulação entre a pós-graduação e os professores deve, prioritariamente, preocupar-se com a qualificação da Educação Básica, reinventando modelos técnicos de ensino, através de uma formação inicial e continuada crítica e reflexiva (ALARCÃO, 2011), ampliando, desta forma, o papel intelectual destes profissionais na busca da melhor compreensão do cotidiano com vistas a pensar novas ações que signifiquem e ressignifiquem suas práticas. Pois, como afirma Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do

outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16)¹.

A perspectiva de uma horizontalização dos saberes acadêmicos, técnicos e da experiência, colocam o professor no lugar de pesquisador de seus saberes e suas práticas (TARDIF, 2002), transformando a pesquisa em um princípio educativo, a partir do qual são pensadas todas as demais questões. A aproximação e articulação cooperativa entre a universidade e escola básica nos processos de ensino e pesquisa favorecem a ambas, uma vez que estas parcerias de entrelaçada qualificarão tanto o trabalho realizado na educação básica, quanto servirão de locus para o movimento de pesquisa que se dá no âmbito acadêmico.

A Rede Municipal de Ensino de Canoas vem passando por uma significativa mudança na caracterização do seu corpo docente no que se refere à formação acadêmica dos profissionais da Educação Básica que atuam nas escolas municipais. Considerando os dados da Unidade Administrativa da SME, obtidos em maio de 2017, foi possível constatar a qualificação dos docentes que atuam efetivamente nas escolas, com relação à formação em nível de pós-graduação. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Canoas conta com um total de 51% dos docentes com formação em nível de especialização, mestrado e doutorado, totalizando 946 professores-pesquisadores. Tal dado é relevante na medida em que possibilita pensar numa rede que, além de qualificada, tem uma relação próxima com a pesquisa.

Contribuíram para essa mudança do perfil acadêmico dos docentes da rede o programa de formação continuada de professores, desenvolvido deste 2012, por meio da concessão de bolsas de estudo em nível de pós-graduação, totalizando 84 bolsas para cursos lato-sensu (Educação Inclusiva, Supervisão e Orientação) e 18 bolsas para curso stricto sensu (Mestrado em Educação). Os professores beneficiados por esse programa desenvolveram pesquisas que versam especificamente sobre a Educação Básica e as questões cotidianas da escola.

Outro fator preponderante na qualificação acadêmica do quadro docente de Canoas foi a implantação do novo Plano de Carreira do Magistério Municipal (Lei nº 5878, de 31/10/2014), que propôs um salário inicial mais atrativo aos ingressantes no ensino público, aumentando expressivamente o número de profissionais no quadro da Educação Básica com formação em nível de pós-graduação stricto sensu.

Essa constatação nos motivou a refletir sobre as potencialidades e complexidades que se verificam no processo de articulação entre ensino e pesquisa ao aproximar esses campos conceituais historicamente separados: a teoria acadêmica-científica e a prática docente. Nesse debate sobre a problemática relação entre a prática docente e a pesquisa na área da educação, entendemos a importância de aproximar esses campos conceituais por meio da articulação institucional, colocando em diálogo os professores pesquisadores da Educação Básica e os professores pesquisadores da Universidade, numa troca de saberes e experiências.

A aproximação resultou na realização de um seminário que buscou conhecer e dar visibilidade às produções e pesquisas acadêmicas dos professores municipais, constituindo uma identidade de rede-pesquisadora. A ação provocou a produção de conhecimentos a partir do diálogo entre os saberes da experiência docente, articulados com os saberes acadêmicos, incentivando aos professores a buscarem formação continuada e possibilitando a construção de políticas públicas específicas para a formação, qualificação e valorização docente.

Colocados lado a lado, professores mestres e doutores da rede municipal de ensino e professores dou-

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

tores dos cursos de Pós-Graduação em Educação das universidades locais, refletiram sobre os desafios profissionais que perpassam por esses diferentes espaços a partir dos deslocamentos institucionais dos pesquisadores da academia para a escola e da escola para a academia. Um primeiro movimento que orientou a organização deste momento foi justamente colocar em diálogo sujeitos representantes destes espaços distintos (universidade e escola) permeados pelo desafio da pesquisa. O compartilhamento de experiências, saberes, angústias e compreensões da cultura escolar por meio de pesquisas e práticas foi um convite, sintetizado na fala de uma das panelistas, para “mergulharmos de tal maneira que saíamos encharcados dessa experiência, que pode causar medo, receio e apreensão”. Para tanto é preciso coragem para sair do comodismo da terra firme. É preciso abrir novas “portas”, deslocar dos lugares clássicos de se pensar a pesquisa e realocar para outros espaços, buscando a equidade no diálogo.

Neste livro reunimos, de forma sintetizada, as pesquisas e reflexões dos professores pesquisadores da rede municipal de ensino de Canoas que aceitaram o convite de participar do diálogo, apresentando seus saberes por meio do compartilhamento de experiências e práticas, contribuindo para discutir a complexa relação entre teoria e prática que, na perspectiva deste evento, encontram-se intrinsecamente relacionadas. Saberes em diálogo que se colocam em movimento. Boa leitura!

Juliana Aquino Machado

Rejane Reckziegel Ledur

Gilberto Ferreira da Silva



ARTIGOS PAINELISTAS

DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE PARA FORMAR PROFESSORES NO DIÁLOGO DE SABERES: A PESQUISA PARA QUEM, DESDE ONDE E COM QUE OBJETIVOS?

Gilberto Ferreira da Silva

Introdução

Amparado por um resgate de minha trajetória formativa na condição de docente da educação básica, seguido pela atuação na formação inicial de professores no ensino superior e, por último, na formação continuada de educadores no pós-graduação strictu sensu, busco sistematizar alguns aprendizados e coadunar com alguns questionamentos que tenho realizado e experimentado na pesquisa que desenvolvo, assim como, com os participantes do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural em estudos sistemáticos.

Talvez devesse, inclusive me reportar a um período que antecede a própria atuação na educação básica. Período este que diz respeito à inserção e militância nos processos de formação e auto formação em mais de dez anos nas ações do movimento negro gaúcho. Nesse sentido observo que já se anunciavam preocupações com a formação continuada, não diretamente nesse caso com educadores do sistema formal de ensino, mas com a formação de militantes ligados às entidades do movimento negro. Organizar cursos, encontros, jornadas e eventos formativos sempre foi uma das características que mais se evidenciavam nesse período. Uma das características que demarcavam a ação organizativa estava em sempre procurar contemplar a interação permanente entre os sujeitos da formação e os responsáveis por ela. Essa interação era mediada por dinâmicas em que os trabalhos de grupo, sistematizações sintetizadas por frases e, em alguns casos, criações cênicas eram elementos cotidianos nesses processos.

Já atuando como docente na educação básica a formação continuada assume uma outra característica. Convidados, geralmente do universo acadêmico, pesquisadores no âmbito da educação são os agentes que ganham destaque e reconhecimento para, através de palestras e conferências cumprirem com o papel de alimentar os processos formativos de educadores. O ingresso na docência no ensino superior fez com que também eu passasse a exercer essa atividade de palestrante convidado em unidades educativas das redes de ensino (municipal, estadual e particular).

A dinâmica do trabalho através das palestras, geralmente era pensada a partir de uma “fala” até por volta de uma hora e logo após algumas intervenções marcadas por perguntas dos docentes/ouvintes. Problemas, dificuldades, busca por soluções das situações enfrentados no cotidiano da escola e da sala de aula davam a tônica do interesse dos ouvintes. Um dos desconfortos era quando não se podia, pelo menos, propor alguma intervenção objetiva diante da realidade explicitada pelo educador, ainda que esse não fosse o objetivo, ou será que deveria ser?

Por outro lado, na condição de docente formador de educadores no ensino superior, outros elementos iam se agregando para configurar o quadro das preocupações, resultando na ação que hoje procuro desenvolver no processo de formação continuada através da prática da pesquisa, seja ela di-

retamente de responsabilidade, na condição de pesquisador, seja indiretamente como orientador de pesquisas traduzidas em dissertações de mestrado ou de doutorado.

Assim este texto se propõe a revisitar uma trajetória de investimento na formação desde o lugar da militância, convertida em ação docente profissional e somada/atualizada à prática da pesquisa. Aqui localiza-se o lugar de produção do discurso e desse lugar emergem aprendizados que constituem a primeira parte deste texto. Na segunda parte, mobilizados pelas perguntas: a pesquisa para quem? Desde onde? Com que objetivos? Busca-se questionar como a produção da pesquisa na universidade, assim como pensar os efeitos desta pesquisa nos processos formativos de educadores que afetam diretamente a educação básica, por conseguinte nos levam a estabelecer o lugar ocupado pelo diálogo entre a universidade e a educação básica. Na terceira parte deste trabalho invisto na aposta das reflexões fomentadas pelo discurso da descolonização como estratégia para fomentar outras análises e leituras da formação de professores que não se some meramente às múltiplas vozes que reproduzem incessantemente os discursos produzidos em outros contextos socioculturais. Parto de uma incessante busca de pensar desde o lugar de onde estou e com quem estou, e com isso construindo saberes outros, paralelos ao pensamento hegemônico ocidental.

Sobre as lições apreendidas

Seguindo no resgate desses aspectos que me mobilizaram a apostar em um tipo de formação de professores, tanto no processo inicial quanto no processo de formação continuada, agrega-se a experiência vivenciada com professores de algumas unidades educativas da esfera pública. O ato de proferir palestras, por mais interativas, dinâmicas e empolgantes que fossem parecia não encontrar um lugar para se encaixar no cotidiano da ação educativa dos educadores, no sentido de continuidade para os próprios educadores e, para o palestrante, a sensação de uma intervenção pontual, fragmentada, descontextualizada, produzindo um discurso em que a tradução para o cotidiano escolar era obrigação exclusiva do educador.

A insatisfação com os resultados, praticamente invisíveis (sem com isso negar que houvesse), foi-se constituindo como desafio para pensar outras formas de colaboração, principalmente na relação entre universidade/academia e escola. Um dos trabalhos que ampliou a compreensão desse processo experimentado na própria trajetória de formação e auto-formação foi o estudo realizado por Brzezinsky e Garrido (2001). As autoras ao analisar um conjunto de pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), constatarem algumas tendências e apontam para o distanciamento da idéia de que a formação continuada se limita à realização de cursos ou encontros como forma de “garantir” o aperfeiçoamento dos educadores em serviço. Uma dessas tendências, identificada pelo termo Professor Reflexivo, alia a busca pelo aperfeiçoamento do profissional da educação à análise crítica do fazer pedagógico. Tal tendência toma como uma de suas referências o exercício da capacidade reflexiva do educador sobre seu próprio fazer educativo. Dessa forma, propõe-se que o aperfeiçoamento do profissional da educação seja concebido como um ato permanente.

Além disso, os trabalhos analisados pelas duas pesquisadoras apontam, entre outras, duas ênfases da formação de professores assim como é proposta nos contextos universitários. A primeira aposta

na parceria entre universidade e os sistemas de educação básica como um elemento qualificador da ação docente no cotidiano da sala de aula; a segunda procura garantir aos professores o lugar de agentes participativos dos processos formativos. (BRZEZINSKY & GARRIDO, 2001, p. 95)

Essa constatação de que a assunção de um lugar de protagonistas no próprio processo formador, deixando de lado o lugar de meros assistentes, permitiu que um outro deslocamento se realizasse e encontrasse assento em minhas próprias indagações no campo da formação de professores. Era preciso recolocar o lugar que a universidade ocupa. Era preciso deslocar o lugar clássico da produção do conhecimento para um outro lugar, o lugar de quem efetivamente ensina aprendendo, aprende enquanto ensina, retomando a velha lição ensinada por Paulo Freire.

Nesse sentido uma primeira experiência deu-se com uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Ao finalizar uma “palestra” em um seminário realizado por uma comunidade educativa na periferia de Porto Alegre lancei o desafio: porque não sermos também autores/escritores das práticas que são realizadas no cotidiano do fazer educativo? E, com isso veio a necessária contrapartida. A disponibilização de um tempo maior de assessoria para o acompanhamento e produção da reflexão. O que alguns meses depois se concretizou. Em torno de oito meses foi o tempo entre o início e o resultado final, as produções feitas (SILVA et. all., 2006). Igualmente, não poderia deixar de sistematizar esse processo, dando vazão às questões que se acentuavam ainda mais no campo do pensar os processos de formação de educadores em serviço. No que foi possível, essa experiência foi registrada em Silva e Souza (2006).

Dentre as questões que foram sintetizadas como aprendizado dessa experiência, evidencia-se o fato de que “quando vivido nas interações em que o educador se fez agente ativo e transformador de sua própria prática, revendo conceitos e aperfeiçoando o olhar sobre a ação docente de sala de aula” (SILVA e SOUZA, 2006. p. 179) pode-se afirmar que aconteceu um intenso processo de rever-se nas práticas a partir da ação reflexiva sobre ela. Também, por parte da assessoria houve aprendizados, pois, ao estimular a escrita reflexiva da própria ação, os caminhos para que isso acontecesse tiveram que ser construídos, passo a passo, sem que houvesse um modelo, ou uma experiência *apriori*, para inspirar.

Uma segunda experiência refere-se ao trabalho desenvolvido com um grupo de educadores da Escola Municipal da Rede de Porto Alegre, localizada na zona norte, sendo resultado de um processo diferenciado da experiência relatada anteriormente. Um grupo de professores desta unidade educativa ao entrar em contato com as produções estimuladas pela equipe diretiva da Secretaria Municipal de Educação e, ao perceber que algumas escolas já haviam produzido, sistematizado e publicado seus próprios “livros” contando suas experiências no ato cotidiano de fazer educação, solicita apoio para, igualmente, construírem o seu processo de sistematização das práticas.

Do convite inusitado, oriundo de uma comunidade educativa em que minhas referências de inserção eram quase inexistentes, atendo o pedido para uma reunião em que cerca de doze professores se fazem presentes. Já na primeira reunião o grupo revela seu interesse por saber como desencadear o processo de feitura do livro da escola. Tenho nesses momentos apresentado parte dessas preocupações que relatei inicialmente neste trabalho e, logo em seguida, uma reflexão sobre o ato e importância de se pensar sobre o que se faz através da escrita. Diferentemente da experiência anterior, esse grupo de educadores tem pressa e a estratégia é organizar um cronograma de trabalho e acompanhamento das

produções. A opção imediata é tomada a partir da utilização da virtualidade como forma de interação entre o grupo e a assessoria. Após esse primeiro encontro o cronograma começa a funcionar. Quinze dias se passaram, chega o momento do envio dos primeiros registros, chegam muito poucos pela forma virtual, a grande maioria é entregue em mãos, alguns ainda manuscritos.

Das interações primeiras o estímulo para que haja busca de leitura para então continuar a escrita é uma iniciativa posta, alternativa é o envio virtual de material que possa subsidiar a reflexão prática com o objetivo de que o relato das experiências pudesse adquirir um caráter de contraponto através das leituras sugeridas. Como lembra Compiani (2006):

A contextualização é inseparável da cognição e da ação. Mediante o conhecimento de uma variedade comparável de contextos começamos a entender similaridades e diferenças, anteciparmos o que acontecerá em situações similares e, diante de cada nova situação, estamos mais aptos para decisões criativas e com maior fundamentação teórica (COMPIANI, 2006, p. 476).

A interlocução com outros textos, outras experiências foram estimuladas com a ideia de que pudesse ser ampliada a reflexão para além do local onde ela se produziu, permitindo aquilo que Compiani (2006) enfatiza, ou seja, a localização de aspectos similares, assim como as diferenças, servindo de estímulo para um repensar da própria prática.

As reações dos educadores ao receberem as sugestões de leitura são distintas, e em alguns casos, impactantes, como por exemplo, a justificativa de que “associar autores à experiência feita poderia ser algo que tiraria o caráter de autenticidade do trabalho realizado”, ou então, de que o registro da experiência vivida “não era para se tornar uma tese de doutorado”. Tais manifestações direcionam o olhar para se pensar o processo de formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas. Que tipo de formação se está oferecendo? Até que ponto a combinação entre prática e teoria está sendo mobilizada e exercitada durante essa fase de formação? Ou ainda pode-se pensar o como está sendo realizada esta combinação entre teoria e prática na formação inicial de professores. As licenciaturas em geral apresentam um alto grau de teoria e conteúdo específicos, em não raros casos apresentando um grau de dificuldade elevado em dialogar com outras realidades. Esta teoria, historicamente na universidade, tem sido reproduzida de forma incessante, colocando em destaque a produção de intelectuais, pensadores e pesquisadores europeus, seguido pelos norte-americanos. Nessa direção, encontro no pesquisador venezuelano Edegaro Lander (2000) a seguinte reflexão:

La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte, o desde lo que Fernando Coronil ha llamado el globocentrismo. (A formação profissional, a pesquisa, os textos que circulam, as revistas recebidas, os locais onde os cursos de pós-graduação são realizados, os regimes de avaliação e o reconhecimento do pessoal académico, visam a reprodução sistemática de um olhar para o mundo e para o continente das perspectivas hegemônicas do Norte, ou do que Fernando Coronil chamou de globocentrismo). (LANDER, 2000, p. 43).

Isso poderia explicar a ausência de sentido da teoria no trabalho realizado pelos educadores no “chão da escola”? Se olharmos por este ponto de vista me parece bastante lógico que não se encontre sentido em buscar a teoria para “ampliar o que faço, pois, a teoria implicitamente concebida para ajudar seria a que está distante da realidade e é uma teoria que buscou compreender outros contextos. Nesse sentido, os professores ao revelarem sua insatisfação pela busca de “teoria” para apoiar suas reflexões, ganha um raciocínio lógico e que carrega acima de tudo um questionamento ao tipo de formação e

prática docente que é realizada pela universidade. O argumento explicitado, por parte dos professores, para justificar a falta de sentido na teoria apontava para o fato de que o professor ao registrar sua experiência já fosse suficiente para sustentar o próprio valor em si da produção, e quem sabe o fosse?

Certamente que havia problemas de comunicação e simplesmente utilizando-se da forma virtual de comunicação, via trocas de e-mails, como mediação para essa interlocução começava a demonstrar o seu esgotamento ainda que momentâneo. Entretanto, passado o impacto inicial, alguns educadores começaram a reagir de forma positiva à provocação realizada e, os retornos dos textos que vieram em seguida apresentavam características reflexivas, e mesmo, a incorporação de outras leituras para além da simples experiência vivida, o que já, de forma inicial apontava para um deslocamento do lugar primeiro de quem resgata a experiência feita para um outro lugar, o lugar de quem passa a refletir sobre o que se faz. Mesmo que de forma inicial parecia estar ocorrendo um processo de estranhamento diante do habitual realizado cotidianamente. Nesse sentido, a interlocução foi retomada, permitindo que os textos fossem finalizados.

Outro dado que se agrega a esse processo é o fato de que no grupo de professores encontravam-se alguns já com titulação de mestrado e, portanto, uma experiência sistemática de escrita e reflexão, oriunda de uma prática de pesquisa. Tal aspecto garantiu, desde o princípio do processo, uma tranquilidade em lidar com a construção da escrita na perspectiva do professor pesquisador de sua própria prática. Algumas indagações surgem: Será que realmente conseguimos nos comunicar para fora do universo acadêmico? Até que ponto se está (mundo acadêmico) preparado para lidar e contribuir com o universo cotidiano daqueles que fazem e vivem a educação básica? Que lugar deve ser constituído para o pesquisador oriundo do mundo acadêmico no trabalho de formação continuada com educadores da educação básica? Como desencadear processos que ultrapassem as assessorias individualizadas e passem a serem assumidas como trabalho institucionalizado por parte do processo de gestão universitária, inserida em suas planilhas, planejamentos e atividades universitárias? Como ultrapassar as práticas clássicas de extensão da universidade para ações sistemáticas, periódicas e de acompanhamento comprometido com a efetiva qualificação do trabalho dos profissionais da educação básica? Como se pode perceber, quando se elabora uma pergunta, parece que uma avalanche de outras tantas que se encontram aprisionadas ganham força. Ainda haveriam outras a fazer, como não tenho as respostas, as elencadas aqui já são suficientes para revelar parte das preocupações que compõem o universo que atravessa o trabalho de interação entre a universidade e as instituições de educação básica. Talvez a afirmação de Compiani (2006) possa servir para abrandar um pouco:

(...) o trabalho de colaboração ressalta a experiência dialógica vivida entre o pesquisador da universidade e o professor da rede com a possibilidade de construção conjunta de conhecimentos, a partir de uma dinâmica reflexiva e investigativa da prática. Isso contribui para o desenvolvimento de capacidades reflexivas em ambiente de diálogo e para a autonomia profissional compartilhada, bem como traz luz para a construção coletiva e processual de estratégias formativas de intervenção (COMPIANI, 2006. p. 474).

Entretanto se passamos a considerar de forma mais crítica esta mesma afirmação, somos obrigados a pensar as reais condições de trabalho dos educadores, os tempos que permeiam este trabalho no chão da escola, a vida que pulsa constantemente clamando por respostas urgentes e imediatas a uma realidade que não espera. Aqui se pode localizar, novamente um outro hiato. Para o pesquisador da universidade os tempos a serem gerenciados no ato de fazer a pesquisa e pensar processos de formação correspondem a um modelo que está incorporado ao trabalho rotineiro, principalmente, para o acadê-

mico vinculado aos programas de pós-graduação no contexto nacional brasileiro. Já para os professores o modelo de gestão do tempo na escola passa por outras características já descritas acima. São lugares de produção de um discurso, ainda que permeados por um autêntico compromisso destes profissionais (docente acadêmico e docente da educação básica), mas que revelam um distanciamento geoepistêmico. Ou seja, de lugar de onde se fala e com que referenciais. Em uma primeira leitura, nenhuma destas dimensões parecem dialogar de fato entre si. Vamos continuar refletindo nesta direção no próximo item ainda que não satisfeito com esta primeira aproximação a estas questões levantadas. Proponho seguir aprofundando estas questões, mas agora voltando o interesse para o universo da pesquisa produzida no espaço universitário, nos cursos de pós-graduação. Nosso foco de estudo no próximo item.

Pesquisa desde onde? Para quem? E com que objetivos?

Nesta segunda parte, mobilizados pelas perguntas sistematizadas pelo pesquisador Edegardo Lander (2000), evidenciamos:

Preguntas preteóricas, que se refieren al sentido esencial de lo que hacemos: ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados? (Perguntas pré-teóricas, que se referem ao significado essencial do que fazemos: Para que e para quem é o conhecimento que criamos e reproduzimos? Quais valores e quais possibilidades futuras são alimentadas? Quais valores e possibilidades futuras são prejudicados?) (LANDER, 2000, p. 26)

É interessante enfatizar que raramente nos perguntamos sobre o valor da pesquisa produzida e inclusive de como esta pesquisa pode vir a contribuir efetivamente no aumento da qualidade de educação, como é o nosso caso, como pesquisadores desta área de conhecimento. Por outro lado, não é estranho ouvir que a pesquisa não teria a função de construir respostas ou apresentar soluções, se não teria essa preocupação faz mais sentido ainda continuar aprofundando os questionamentos que encontro em Lander o registro já feito:

¿El conocimiento que se produce y reproduce en nuestras universidades constituye un aporte a la posibilidad de un mayor bienestar y mayor felicidad para la mayoría de la (presente y futura) población del planeta. o al contrario? ¿Es procedente interrogarse si ese conocimiento aporta o no a la posibilidad de una sociedad más democrática, más equitativa? ¿Es pertinente interpelar ese cuerpo de saberes en términos de su contribución o no a la preservación y florecimiento de una rica diversidad cultural en nuestro planeta. Si contribuye a la preservación de la vida o si, por el contrario, éste se ha convertido en un agente activo de las amenazas de su destrucción?(O conhecimento que é produzido e reproduzido em nossas universidades constitui um contributo para a possibilidade de maior bem-estar e maior felicidade para a maioria da população (presente e futura) do planeta. ou pelo contrário? É apropriado questionar se esse conhecimento contribui ou não para a possibilidade de uma sociedade mais democrática e mais justa? É relevante interpelar esse corpo de conhecimento em termos de sua contribuição ou não para a preservação e o florescimento de uma rica diversidade cultural em nosso planeta. Se contribui para a preservação da vida ou se, pelo contrário, tornou-se um agente ativo das ameaças de sua destruição.) (LANDER, 2000, p. 26).

Tomar estas questões como base para a produção da pesquisa na universidade parece ter tomado uma distância grande, principalmente se olharmos a produção no campo das ciências humanas e sociais. Os problemas que afeta a educação raramente compõem a preocupação de pesquisadores, mas problemas de caráter teórico e epistemológico ocupam boa parte das produções. Exemplo disso basta tomar a leitura rápida de artigos acadêmicos que circulam em revistas de qualis A1. Na sua maioria, são compostos de resultados de pesquisa que fazem o diagnóstico dos problemas da educação, e uma vez, localizados os problemas, eles são confrontados com teorias dos países do norte, restando ao final

- para além do esforço intelectual do pesquisador, que acaba fazendo verdadeiros “arranjos teóricos”, normalmente reconhecidos e elogiados pelos pares da área, sendo repetidos em citações de novos trabalhos - os famosos “achados/resultados” da pesquisa, traduzidos em apontamentos rápidos, genéricos e superficiais. Poderia isso ser interpretado como uma espécie de fuga de enfrentamento do problema real? Bernadete Gatti, pesquisadora brasileira, em recente artigo sobre os problemas que afetam a formação de professores preconiza a necessidade de que “(...) as dinâmicas curriculares na formação de professores, nas graduações do ensino superior, precisam reinventar-se” (GATTI, 2017, p. 733). E afirma que para dar conta disso

(...) é necessário ter consciência de que a formação oferecida não é suficiente ou adequada, fazer um exame profundo e objetivo de suas dinâmicas curriculares e ousar reinventar, inovar essas formações, tendo como foco a educação básica, destino de trabalho de profissionais docentes (GATTI, 2017, p. 733).

Acrescento a isso o fato de que a formação é oferecida e responsabilidade da universidade, então esta formação que não é suficiente, ela traduz uma incompletude ou talvez até mesmo, uma incompetência da universidade em se avaliar e conhecer seus limites. Esta universidade e seus cursos que formam educadores para a educação básica são organizados, pensados e estruturados curricularmente pelos seus profissionais docentes e pesquisadores acadêmicos. Em última instância são estes os sujeitos pensantes destas propostas de cursos formadores que não são suficientes para dar conta da realidade educacional. É Gatti quem arrisca uma possibilidade de ação que deveria ser assumida pela universidade, seus gestores e docentes pesquisadores: “Desenvolver iniciação à docência, para a educação básica, com a melhor qualidade, é compromisso ético e político com o desenvolvimento das novas gerações como cidadãos que possam exercer sua cidadania com autonomia e reflexões bem balizadas” (GATTI, 2017, p. 733). Reforço a isso a necessidade de que para revisar e “reinventar” as formações é preciso partir dos problemas reais do chão da escola, considera-los na elaboração de propostas formativas que não se aprisionem em pequenas e limitadas caixas curriculares, mas que se abram para o diálogo de saberes outros, inclusive rompendo com a hegemonia do conhecimento do “Norte”. Um desafio muito maior do que imaginamos, mas que não impede de colocarmos-nos a caminho. Diz Lander: “*El intercambio intelectual con el resto del Sur, en especial con otros continentes, desde el cual, a partir de experiencias compartidas podría profundizarse la búsqueda de alternativas, es, en nuestras universidades, escaso o nulo*” (“O intercâmbio intelectual com o resto do Sul, especialmente com outros continentes, a partir do qual, de experiências compartilhadas podem aprofundar a busca de alternativas, é, em nossas universidades, pouco ou nenhum”) (LANDER, 2000, p. 44).

Em poucas palavras, o lugar da pesquisa na educação poderia tomar a dinâmica do exercício do diálogo entre a universidade e educação básica como referenciais e princípios orientadores para a construção e a reinvenção, não somente da escola, o lugar primeiro, mas da própria universidade. Se é na escola que os problemas abundam é na universidade que eles acabam se invisibilizando nos “discursos científicos”. Reta a aposta que uma pesquisa realmente voltada para os problemas da educação e vincule-se na busca por alternativas, inclusive as experimentando-as em pequenas experiências possam ser de utilidade para a qualificação da educação básica.

Considerando as experiências feitas é possível sintetizar

Um primeiro aspecto que emerge da experiência feita de acompanhamento das produções é o

fato de que aprender é sempre intenso, por vezes, tenso e conflitivo. De um lado, localiza-se o desejo e a vontade que quem faz a educação no cotidiano, em querer ultrapassar esse fazer. Por outro, o lugar de quem acompanha o processo sem estar diretamente vinculado a esse fazer. São deslocamentos de lugar. São processos de desterritorialização e de reterritorialização. Sair de um lugar para colocar-se em outro e depois voltar para o anterior que já não se encontra mais lá. Agentes que se colocam em processo de movimento mobilizados pela vontade.

Um segundo aspecto diz respeito ao ato de compreender/transformar o trabalho acadêmico com suas exigências como integrante do ato de pesquisa. Seja da forma clássica formal, comumente aceita pela comunidade científica, seja pela forma inusitada e pouca explorada, em que a pesquisa é compreendida como colaborativa, em que pesquisados e pesquisador se fundem, se mesclam, se misturam, dificultando o próprio estabelecimento das fronteiras entre esses campos. Nesse caso, não há nada de inusitado, não há nada de inconsciente, mas um processo que se nutre do inusitado para a potencialização do desejo maior: compreender os fenômenos educativos que compõem o rotineiro da prática pedagógica. Ainda que estas duas experiências de assessoria a grupos de educadores da rede pública não possam ser caracterizadas como pesquisa-ação colaborativa na perspectiva apontada por Pimenta (2006), entretanto permitem localizar a necessidade de estabelecimento de um processo de interação mais intensa entre universo acadêmico e universo da educação básica. Se a experiência de registro sistemático da prática, produzido por quem faz a prática remete para contribuições efetivas no processo de formação continuada de professores, caberia aprofundar ainda mais essas experiências a tal ponto que o processo de construção das interações possa ser desencadeado na perspectiva de uma *pesquisa-ação colaborativa*. Mas isso já é um outro passo.

E, por último, pensar, igualmente os processos de formação continuada a partir das instâncias que articulam e promovem políticas públicas educativas, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal. Um ponto de partida é perguntar pelo quanto se consegue garantir aos próprios educadores da educação básica um protagonismo nos processos formativos, considerando que as assessorias especializadas não são abandonadas, mas redirecionadas para um projeto de acompanhamento sistemático e prolongado, criando mecanismos de produção de saberes pedagógicos e de produção do conhecimento que possam efetivamente qualificar a educação.

Referências

- BRZEZINSKY, I. & GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n. 18, p. 82-100, São Paulo: ANPED, 2001.
- COMPIANI, M. A pesquisa em formação contínua indicando passos na extensão e formação contínua. In: BARBOSA, R. L. L. (Orgs.). **Formação de Educadores**. Artes e técnicas – Ciências e Políticas. Campinas: Editora UNESP, 2006. p. 470-485.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 25-64

SILVA, G. F. da. Et. all (Orgs.). **Conexões educativas**: ensinar e aprender para além do que se vê. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2006. (Coleção Escola faz nº 1).

SILVA, G. F. da; SOUZA, D. H. de. Percursos singulares na construção de ações coletivas: diferentes modos de conversações entre professores. In: SILVA, G. F. da. et. all (Orgs.). **Conexões educativas**: ensinar e aprender para além do que se vê. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2006. p. 173-182. (Coleção Escola faz nº 1).

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Estudios Latinoamericanos**. Nueva Época. Años VI y VII. núm. 12 e 13. Julio/diciembre de 1999, enero-junio del 2000. Disponível em <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52369/46620>>.

DE VOLTA À EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eduardo Klein Carmona

Introdução

O Ensino Superior é um mundo à parte que traz aos estudantes inúmeras possibilidades de desenvolver uma formação sólida dentro do curso em que estão inseridos. A pesquisa e a extensão, além do ensino, forjam esse mundo e, por vezes, mostram-se como elementos fortemente presentes na vida do estudante universitário.

Nós, educadores, sabemos que a Educação Básica se difere do Ensino Superior, pois as demandas são outras. Como o próprio nome se refere, “Educação Básica” tem como objetivo dar uma base de conhecimentos comuns e essenciais a todos.

Enquanto a Educação Básica é um local para a construção, difusão e apropriação de conhecimentos produzidos pela sociedade e organizados em disciplinas escolares, o Ensino Superior difere-se, pois, além dos itens citados, ele se preocupa com a produção de conhecimentos. Infelizmente, os diálogos entre Ensino Superior e a educação nem sempre acontecem. A Academia, por vezes, utiliza-se da Educação Básica como “laboratório” para as pesquisas e o que é produzido, nem sempre, retorna para a escola. A Educação Básica, por sua vez, nem sempre possui acesso ao que é produzido na academia e se acomoda sendo reprodutora de conhecimentos clássicos.

O cenário acima apresentado não representa a totalidade, porém, em certa medida, mostra uma realidade visivelmente nítida no contexto brasileiro. Apesar das críticas enumeradas, a proposta desse texto é relatar os caminhos percorridos por mim ao retornar à Educação Básica. Trata-se de um texto descritivo, no qual vou tecendo os pontos que me levaram a retornar à Educação Básica na situação de professor, bem como meus embates internos, que me fizeram questionar práticas da academia.

Do começo

Em 2008, tornei-me estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS. A realização de um sonho! Entrar em um curso que tanto queria ser o primeiro universitário na minha família e, ao mesmo tempo, poder reconhecer o esforço de meus familiares para que eu conseguisse, foi mágico e até hoje é algo que recordo com muito carinho. Iniciei minha vida universitária bastante cedo, tinha apenas 17 anos quando ingressei no curso, sendo o mais novo da minha turma.

Como mencionei anteriormente, o universo acadêmico é um mundo à parte. Logo que entrei, lembro-me de ter ficado impressionado com tudo que a universidade tinha a oferecer. Comparando grosseiramente, parecia aquela história da pessoa que sempre morou no interior a vida toda e, repentinamente, vai viver na capital. As diferenças entre a Educação Básica e o Ensino Superior eram gritantes.

Sempre fui comprometido e logo tratei de me adaptar, mesmo vislumbrado com tudo.

No segundo semestre, ingressei no Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Educação Física como bolsista e por lá fiquei durante dois anos e meio. Ser membro do PET foi, sem dúvidas, uma das maiores experiências da minha vida. Trata-se de um programa promovido pelo MEC, vinculado ao curso de graduação que visa a promover ações de ensino, de pesquisa e de extensão de forma indissociável, ampliando aos estudantes a formação acadêmica e cidadã. Minha participação como petiano, como éramos chamados, foi muito proveitosa, pois pude olhar a universidade com outros olhos: ser mais crítico, reflexivo e envolvido nas inúmeras atividades de pesquisa e de extensão.

Terminado meu período no PET, me tornei bolsista de pesquisa durante um ano e me formei. Fiz a graduação com pressa, aquela pressa “de quem tem fome”. Uma pressa ansiosa e, de certa forma, desmedida. Sim, então eu era um professor aos 21 anos. Porém, os bancos da universidade nem esfriaram e, logo após me formar na licenciatura, já estava de volta para fazer o bacharelado. Novamente, como quem tem fome, em pouco tempo finalizei minha formação no bacharelado. Em um ano após a primeira formatura, lá estava eu colando grau outra vez. Nesse um ano de bacharelado, voltei a ser bolsista na universidade e meu título de professor ficou na gaveta.

Da pesquisa ao mestrado, para o doutorado

Durante praticamente todo o tempo em que cursei a licenciatura e o bacharelado, fui membro de um grupo de pesquisa que investiga história do esporte e da educação física, temas que aprendi a gostar bastante. Através da convivência quase que diária com o grupo, aprendi diferentes técnicas de pesquisa, li autores de outras áreas, apresentei trabalhos em congressos, tornando-me assim um aprendiz pesquisador.

Sendo membro do grupo, comecei a conviver com mestrandos, com doutorandos e com a coordenadora do grupo, que foi minha tutora no PET, orientadora de iniciação científica, orientadora de TCC, do mestrado e do doutorado. Aquele ambiente acadêmico me fazia sonhar em ir além, colocando em minha cabeça uma meta fixa: ser professor universitário.

Parecia que aquele ambiente só me fazia pensar nisso, quase que tatuando em meu cérebro essa ideia. Esse pensamento que me fez entender as regras do jogo. No caminho para me tornar professor do Ensino Superior, eu teria que subir vários degraus, tendo títulos (especialista, mestre e doutor) e me tornando produtivo, ou seja, eu teria que produzir artigos e encher o tão famoso Currículo Lattes. E foi isso que fiz.

O primeiro passo foi entrar no mestrado. Em meados de 2013, quando estava terminando o bacharelado, fiz o processo seletivo para o mestrado. Já havia feito o mesmo processo em 2012 e não tinha passado. No entanto, naquele ano, a história foi diferente e consegui a tão sonhada vaga no mestrado. A felicidade não coube em mim e, com ela, a responsabilidade de me tornar mestre.

No tempo em que fiz o mestrado, fui bolsista CAPES e passei a receber para estudar e ser produtivo. Não trabalhei e me dediquei inteiramente ao mestrado. Durante o primeiro ano, me envolvi visceralmente na produção de artigos. Parecia que somente isto importava: encher o Lattes e pontuar. Paralelamente ao mestrado, iniciei uma especialização, o que foi um erro devido à demanda de trabalho.

No final do mestrado, alguns pensamentos assolavam a minha mente, tiravam o sono e me fa-

ziam refletir constantemente. Eu seria um mestre que ainda não tinha sido professor. Apesar de saber a importância da pesquisa histórica, parecia que ela morreria ali com um fim em si mesma. Sentia que precisava de ser útil a sociedade. Queria me sentir professor, ensinar, transmitir o conhecimento. Então, fiz um processo seletivo para professor substituto do Colégio de Aplicação da UFRGS. E fui aprovado. Outra realização: ser professor.

Defendi minha dissertação e, tão logo, assumi como professor no Colégio de Aplicação. No período entre defender e assumir o cargo de professor substituto, fiz o processo seletivo do doutorado e, dessa vez, passei em primeira tentativa. Tornei-me mestre, doutorando e professor de Educação Básica em pouco tempo.

O professor de Educação Básica

Iniciei o doutorado e o trabalho no Colégio de Aplicação simultaneamente. O trabalho me exigia tempo, planejamento e dedicação, o que, bruscamente, fez eu me afastar do grupo de pesquisa e das atividades acadêmicas que vinha desenvolvendo. Por um lado, foi muito bom, pois estava conseguindo colocar em prática meus conhecimentos e estava me sentindo realizado como profissional. Por outro lado, esse “afastamento” fez com que eu me tornasse pouco produtivo.

Isso fez com que começasse a questionar tudo que estava fazendo: será que devo cancelar o doutorado e me dedicar à escola? Será que devo sair da escola e me dedicar somente ao doutorado? Esses foram dois pensamentos que assolaram minha mente por vários dias. A incerteza da escolha correta era algo que me afligia.

No entanto, foi questionando as minhas práticas no cotidiano da escola que percebi que ainda não estava preparado para o tão idealizado título de doutor. Entendi que a tese deveria surgir de um problema/questionamento que viesse do chão da escola e, para isso, precisaria me “embarrar” mais ainda nesse chão.

Entre o meu desligamento do doutorado e a escolha por estar no campo, sendo, de fato, um professor, fui convocado para assumir de forma efetiva no Município de Canoas. A princípio, me assustei e voltei a questionar se havia feito a escolha certa, mas, às vezes, só o tempo nos mostra se as nossas escolhas foram ou não acertadas. Hoje, posso dizer que, sim, acertei.

Não nego que o sonho de ser doutor ainda permaneça. Sei que um dia ainda serei, mas, para isso, quero fazer algo que realmente me dê prazer, que seja útil para a sociedade, que retorne de alguma forma para estudantes e educadores e que o conhecimento produzido não seja um fim em si mesmo.

Considerações finais

No Brasil e em diversos outros países, há jovens, como eu, que estão em busca de uma ascensão intelectual, financeira e de status de forma rápida. Por sermos bons em estudar e pesquisar, acabamos buscando a maior titulação possível de modo desenfreado. Porém, muitos de nós nunca estiveram no mercado de trabalho e vários licenciados, por exemplo, fizeram apenas os estágios obrigatórios na graduação, o que é pouco contato com a Educação Básica.

Sermos bons pesquisadores não garante que sejamos bons professores. Ter pressa não garante sucesso. Produzir conhecimento de forma desenfreada para conseguir pontos no currículo não garante que sejamos úteis à sociedade.

Minha trajetória poderia ser igual à de muitas pessoas, mas no meu caminho houve uma ruptura. Decidi me dar um tempo, trabalhar e ver o que emerge do campo para aí, sim, buscar um modo de qualificar a minha prática e a Educação Básica. Não posso garantir que esse é o segredo do sucesso, mas acredito que irá contribuir para que possa um dia criar um trabalho sério, maduro e qualificado.

A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Carolina Monteiro

Minha aproximação com a pesquisa em educação teve início como bolsista de Iniciação Científica, quando era aluna do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Stephanou. No quarto semestre do curso ingressei como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq UFRGS) no projeto “Tenha Modos! Educação e sociabilidades em manuais de civilidade e etiqueta (1845-1980)” coordenado pela Prof.^a Dra. Maria Stephanou (UFRGS) juntamente com a Prof.^a Dra. Maria Teresa Santos Cunha (UDESC). No âmbito deste projeto do qual participei como bolsista entre agosto de 2007 e julho de 2009, desenvolvi uma pesquisa que consistiu em um levantamento junto ao Acervo Histórico da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS a fim de identificar livros de leitura utilizados no período de alfabetização que apresentassem os temas “higiene” e “civilidade”, temáticas de interesse do projeto no qual estava inserida. Tive, nessa experiência, meus primeiros contatos com a pesquisa em arquivos (experiência que seria aprofundada nos anos seguintes) e com os encantamentos proporcionados por esse lugar. Nas palavras de Arlette Farge,

O arquivo não se parece nem com os textos, nem com os documentos impressos, nem com os “relatos”, nem com as correspondências, nem com os diários, e nem mesmo com as autobiografias. É difícil em sua materialidade. Por quanto desmesurado, invasivo como as marés de equinócios, as avalanches e as inundações. A comparação com fluxos naturais e imprevisíveis está longe de ser fortuita; quem trabalha em arquivos se surpreende muitas vezes falando dessa viagem em termos de mergulho, de imersão, e até de afogamento... o mar se faz presente [...] (FARGE, 2009, p. 11).

Foi a partir destes primeiros mergulhos na pesquisa em História da Educação que se deu a minha imersão no campo e a minha formação como jovem pesquisadora. Na condição de bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq), trabalhei ainda entre agosto de 2009 e fevereiro de 2010, sob a orientação da Prof.^a Maria Stephanou, no projeto intitulado “Educar a escrita: os sentidos da caligrafia na História da Educação no Brasil (séculos XIX e XX)”, pesquisa realizada em colaboração com a Prof.^a Dra. Maria Helena Camara Bastos (PUCRS). Tal experiência aproximou-me mais fortemente do campo da História da Cultura Escrita e de estudos de Roger Chartier, Robert Darnton, António Castillo Gómez e António Viñao Frago, por exemplo. Assim, como parte deste projeto, desenvolvi uma pesquisa que contrastou prescrições para o ensino da escrita formuladas nos anos 30 do século XX com prescrições para este ensino, através da caligrafia, publicadas em livros didáticos no início dos anos 2000.

Desta inserção, originou-se o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, defendido em dezembro de 2009 sob o título “Letra bonita, letra legível: uma mirada histórica à caligrafia como exercício escolar” (MONTEIRO, 2009) e a dissertação de Mestrado em Educação¹ intitulada “A escrita na escola primária: repercussões da obra de Ormindia Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX” (MONTEIRO, 2012) defendida em fevereiro de 2012.

No primeiro estudo, dediquei-me especificamente em investigar a caligrafia em sala de aula,

¹ Pesquisa desenvolvida na condição de Bolsista de Mestrado Acadêmico (PROF/CAPES).

estabelecendo um contraste entre as proposições de Ormindia Marques, expressas no livro “A escrita na escola primária” (1936), as orientações aos professores apresentadas em livros didáticos de caligrafia publicados no início dos anos 2000 e a prática de três professoras que utilizavam exercícios de caligrafia em classes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas da rede privada da cidade de Porto Alegre/RS no ano em que a pesquisa foi desenvolvida (2009).

Na dissertação de Mestrado antes referida, tomando o mesmo livro de Ormindia Marques como objeto empírico principal, acompanhei seu circuito de comunicação – produção, circulação e apropriação –, a fim de investigar o contexto de sua elaboração, qual seja, a difusão do ideário do movimento da Escola Nova no Brasil. Além disso, detive-me em examinar a obra e as repercussões no tempo, em especial, a sua presença em outros manuais de formação de professores para o ensino da escrita, em artigos publicados na Revista do Ensino/RS, importante periódico educacional, e em comunicados emitidos pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, impressos que visavam a formação inicial e continuada de professores e publicados entre as décadas e 1930 e 1960.

Partindo dos estudos sobre a caligrafia como prática de ensino da escrita, voltei meu olhar para outra prática escolar: o ditado. Sua presença no ensino da escrita, as múltiplas concepções a ele atribuídas, as orientações para sua aplicação em sala de aula e suas práticas constituíram o tema central da investigação que originou a tese de doutorado² intitulada “Ditado: concepções, orientações e práticas de um dispositivo escolar (1939-1971)” (MONTEIRO, 2016), defendida em julho de 2016, que teve, então, como objetivo principal elaborar uma espécie de “arqueologia” do ditado na escola primária a fim de problematizar sua presença secular e sua persistência, na atualidade, como prática escolar. Tal investigação foi desenvolvida a partir de diferentes tipos de documentos com a finalidade de identificar: 1) orientações sobre a adoção e a aplicação do ditado em sala de aula contidas em programas de ensino, sendo alguns deles elaborados e aprovados por decretos oficiais, manuais de ensino destinados à formação de professores e artigos produzidos por professores e publicados na Revista do Ensino/RS; 2) práticas de escrita escolar que contemplam o ditado como exercício de ensino e/ou avaliação, identificadas em cadernos escolares do ensino primário, boletins de notas e memórias escolares nas quais o ditado é mencionado como recordação do período de escolarização inicial.

A imersão na pesquisa sobre o ditado escolar no curso de doutorado me aproximou de importantes referenciais teóricos sobre a temática, tais como: André Chervel, Danièle Manesse e Anne-Marie Chartier. Com a oportunidade de desenvolver parte dos estudos da pesquisa em um estágio doutoral³ em Paris, França, foi possível um maior aprofundamento teórico com relação aos estudos sobre o ditado na história da educação francesa. Nessa experiência também tive a oportunidade de realizar pesquisas em arquivos, participar de colóquios e assistir a cursos e seminários ministrados por professores/as vinculados/as ao campo da História e da História da Educação, que contribuíram, em especial, com referências metodológicas para a pesquisa no campo da História da Educação.

Após essa experiência de 10 anos de estudos no campo da educação, entre graduação e pós-graduação, sendo 9 deles como pesquisadora em formação, em julho de 2016 passei a atuar como profes-

² Pesquisa desenvolvida na condição de Bolsista de Doutorado (CNPq).

³ Estágio realizado entre outubro de 2014 e setembro de 2015, sob a orientação da Prof.^a Marie-France Bishop, vinculada à Université de Cergy-Pontoise, por meio de concessão de bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES (PDSE/CAPES).

sora de educação básica, junto à Prefeitura Municipal de Canoas (RS), na EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira. Como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, tenho trabalhado, em especial, com o bloco de alfabetização. Tal experiência oportuniza o contraste entre os estudos que empreendi como pesquisadora atenta à história das práticas de leitura e escrita e a minha prática docente como professora alfabetizadora. Considero que esta seja uma das principais contribuições da pesquisa acadêmica para a educação básica, em particular no caso da minha experiência com a pesquisa no campo da história da educação: possibilitar uma melhor compreensão da cultura escolar em diferentes tempos e contextos. Atualmente, além do meu trabalho em sala de aula, integro o grupo de pesquisa intitulado “Histórias e Memórias da Educação Brasileira e da Cultura Escolar”, vinculado à Faculdade de Educação da UFRGS.

Nesse contexto e ao receber o convite para falar sobre a minha experiência com pesquisa e a minha inserção na educação básica, a primeira ideia que me ocorreu foi discutir a complexa relação entre teoria e prática. São recorrentes os discursos nas escolas na direção de criticar as formulações teóricas, apontando para uma valorização da prática sobre a teoria. Isto ocorre, em certa medida, por existir uma desconfiança por parte dos professores da educação básica sobre os ditos “saberes acadêmicos”, talvez porque eles sejam produzidos na academia e, muitas vezes, compartilhados apenas na academia. Nesse sentido, pensar sobre a pesquisa em educação traz à tona muitas discussões dentre as quais o contexto de produção das pesquisas, sua fundamentação e o alcance delas para além da academia. O distanciamento entre a educação básica e a universidade acaba, ao meu ver, por contribuir para a separação entre teoria e prática, que, de acordo com Veiga-Neto (2015), são indissociáveis.

Enquanto, na educação, nos preocupamos com a discussão sobre o que se deve priorizar entre teoria e prática, profissionais de outras áreas ocupam este espaço que deixamos na produção de conhecimento sobre educação. Contudo, considero que, embora outros profissionais se sintam autorizados a falar sobre educação, nós, professores de educação básica, somos “autoridades” sobre o assunto, por conta da nossa formação inicial, continuada e atuação na área. Quem melhor para falar sobre e para a educação básica do que o próprio professor de educação básica? Evidentemente, reconheço e compreendo as dificuldades impostas pela rotina nas escolas e todas as demandas e desgastes do trabalho docente. No entanto, penso que este seja um desafio a se enfrentar.

Acredito que nós, professores de educação básica, precisamos, efetivamente, nos dedicar à produção de conhecimento sobre a educação e que isto pode ocorrer também nas escolas e não apenas nas universidades. Para que isso seja possível, vislumbro algumas alternativas, tais como o melhor aproveitamento das reuniões de formação pedagógica nas quais se oportunize o compartilhamento de experiências e práticas com fundamentação teórica. Além disso, as formações oferecidas pelas Secretarias de Educação dos municípios e estados desempenham um importante papel que pode ser mais explorado como formação continuada de modo que possam oferecer subsídios para embasar a prática docente. Ainda, destaco este Seminário como um exemplo muito positivo de eventos que podem proporcionar um rico diálogo entre a educação básica e a universidade aproximando as teorizações formuladas no meio acadêmico com o conhecimento produzido nas escolas. Por fim, defendo que o professor pode e deve ser capaz de justificar e fundamentar teoricamente a sua prática, possibilitando um movimento de constante reflexão sobre o fazer docente e ressignificação das práticas.

Assim, retomo o excerto de Arlette Farge anteriormente citado, pois quando ela reflete sobre a pesquisa em arquivos, penso que podemos transpor a ideia para a pesquisa, de modo geral, mas também para o trabalho docente. É preciso mergulharmos de tal maneira que saíamos encharcados dessa experiência, que pode causar medo, receio e apreensão. Por isso, é preciso coragem, pois como afirma Renato Janine Ribeiro, “não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme” (RIBEIRO, 1999, p. 190).

Referências

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

MONTEIRO, C. **Letra bonita, letra legível**: uma mirada histórica à caligrafia como exercício escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MONTEIRO, C. **“A escrita na escola primária”**: repercussões da obra de Orminda Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MONTEIRO, C. **Ditado**: concepções, orientações e práticas de um dispositivo escolar (1939-1971). Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RIBEIRO, R. J. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP. v. 11. n. 1. São Paulo: mai. 1999. p. 189-195.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**. v. 20. n. 1. Juiz de Fora: mai./jun. 2015. p. 113-140.

TUDO AINDA É UMA QUESTÃO POLÍTICA

Francis Jackson de Oliveira Paludo

“A Educação Básica e a Pesquisa” um assunto que na última década fez crescer as discussões sobre sua importância. A sociedade brasileira passa por mudanças que refletem no sistema educacional do brasileiro promovendo novos paradigmas, impondo desafios e exigindo mudanças no ensino, principalmente em relação ao trabalho docente. Para isso há necessidade de incentivo na formação continuada de professores(as) da educação básica por meio do envolvimento com a pesquisa, bem como eventos que possibilitem a articulação entre a Educação Básica e a Universidade com o objetivo de orientar, direcionar a pesquisa para que a realidade das escolas sejam trabalhadas com a mesma velocidade com que a sociedade se modifica.

O assunto pesquisa na educação básica nos remete a duas linhas de discussão e reflexão, uma delas é: professor que utiliza a sala de aula como laboratório para o aprimoramento da prática pedagógica; a outra é: professor que ensina a pesquisar. As duas não são excludentes, mas são distintas.

A Pesquisa e o Aprimoramento da Prática Pedagógica

Cabe ao professor analisar, organizar e selecionar as situações do dia-dia direcionando-as para aprendizagens através de intervenções pedagógicas que auxiliam o aluno na construção do conhecimento. Isto ele faz naturalmente todos os dias sem perceber que esta fazendo pesquisa, conhecida como pesquisa diagnóstica, faltando o abastecimento destes dados e informações à um banco para a elaboração de um planejamento não apenas individual, mas para todo um coletivo. Porém esbarramos em algumas dificuldades como disposição, interesse, espaço, tempo, recursos e estímulos para que o professor possa de fato desenvolver sua dimensão de pesquisador. As melhorias para estas dificuldades são dependentes de projetos políticos que avaliem a qualidade da pesquisa com o tempo dedicado a ela, ou seja, dentro do regime de trabalho do professor da educação básica ter sua carga horária dividida em atividade docente (hora/aula) e atividade em pesquisa (projetos didáticos/pedagógicos).

A Pesquisa Instrumento de Aprendizagem

A grande dificuldade de utilizar a pesquisa como instrumento de aprendizagem pelo aluno esta na compreensão do que é Pesquisa Científica. Ao procurarmos a definição do termo “Pesquisa” encontramos a seguinte descrição: “ato ou efeito de pesquisar, investigação e estudo minuciosos e sistemáticos com o fim de descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento”. Sendo assim, por esse conceito, estudo seria sinônimo de pesquisa. A Pesquisa Científica busca produzir um conhecimento que ultrapasse o conhecimento atual sobre o que se estuda, somar, fundir conhecimentos e assim gerar novos conhecimentos. Todas as áreas geram conhecimento, ou seja, todas as áreas fazem Pesquisa

Científica. A noção equivocada quanto à pesquisa em sala de aula também é comum principalmente entre os docentes que acreditam ao darem a tarefa aos alunos de “pesquisarem qual a atual conjectura político/financeira do Brasil” estariam trabalhando e ensinando Pesquisa Científica, ou que apenas a disciplina de Ciências poderia ensinar Pesquisa Científica.

Relato de Experiência: “do laboratório à sala de aula”

Todo professor é um Pesquisador por excelência, e o inverso é também verdadeiro, porém isto também deve ser discutido e revisto. Para exemplificar explico-lhes minha trajetória: fiz minha graduação em Ciências Biológicas na PUCRS, que trazia e traz até hoje como *marketing* a promessa de liberar para o mercado de trabalho um profissional apto a atuar em empresas ou órgãos públicos como pesquisador, analista, perito, supervisor, assessor e prestador de serviços nas áreas de recursos naturais, conservação, preservação de meio ambiente, biodiversidade, biotecnologia, engenharia genética, análise de impacto ambiental, ou também nos campos da saúde humana, diagnóstico de doenças, saúde coletiva, saneamento, controle de pragas, entre outras, bem como a atuar no Ensino Fundamental e Médio, como professor, em disciplinas relacionadas às ciências e à biologia em geral, à saúde e ao meio ambiente. Na época da minha graduação noventa por cento dos estudantes (no qual eu me incluía) se dedicavam a pesquisas em laboratórios não vinculados a experiências docentes, e foi assim que fiz a graduação no laboratório de Genética Humana. Apesar de ser uma graduação em Licenciatura, apenas no último semestre houve a disciplina de prática pedagógica. O mestrado em Biologia Celular e Molecular (também pela PUCRS) foi a continuidade da pesquisa da graduação no laboratório de Genética Humana, no qual analisava se diferentes polimorfismos (variações alélicas) em determinados genes influenciavam no desfecho do quadro séptico em pacientes internados na Unidade de Tratamento Intensivo Hospitalar, dois anos dedicados intensamente a pesquisa com produções de artigos científicos. O doutorado em Bioquímica (pela UFRGS) foram mais quatro anos no qual analisei leucócitos separados pelos diferentes alelos do gene no qual encontrei associação positiva com o desfecho dos pacientes sépticos, mostrando uma relação intrínseca entre o Estresse Oxidativo e Sepsis. Após foram mais dois anos de pós-doutorado (também pela UFRGS), no qual verifiquei associação entre um gene do metabolismo oxidativo celular e o desempenho e resistência de espermatozoides influenciando a determinação do gênero do indivíduo. Doze anos fazendo pesquisa científica na área de genética humana, mas e a licenciatura? A docência? Sim, neste período dei algumas aulas ajudando o orientador, fiz as práticas obrigatórias das disciplinas, mas isso não satisfaz as Universidades que querem professores com experiências docentes tanto quanto em pesquisas, e para continuar fazendo pesquisa precisa estar vinculado a uma instituição de ensino. Para isso precisava melhorar meu currículo docente, escolas particulares nem pensar, pois não contratam quem tem especializações (é oneroso demais), restando o concurso público.

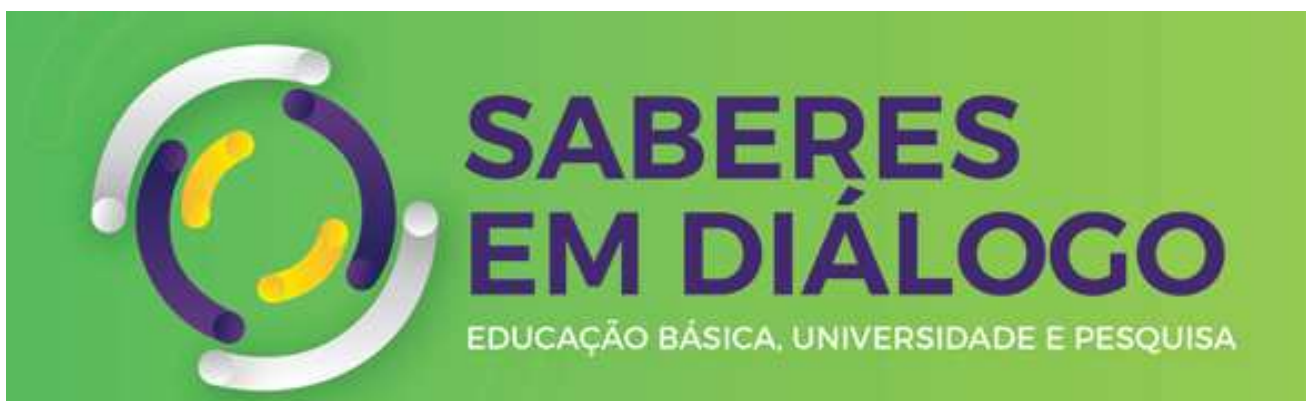
Chegando ao ensino público, então encontramos uma realidade muito distante do que passamos anos nos preparando. O ano que entrei foi 2015, e qual cenário que me deparo, um quadro de professores incompleto, professores dando aulas nas áreas que não eram as suas, professores contratados entrando e saindo. E quais as consequências disso? Alunos completamente desinteressados, frases como: “até quando o senhor vai ficar com a gente” ou “quando o senhor vai embora?”, ou “não esquenta eles não podem nos cobrar, só estão substituindo”. Porém, a realidade mudou com a entrada dos con-

cursados, promovendo um outro problema: professores com grande domínio do conteúdo e nenhum domínio de classe. Eu vi alguns colegas entrarem e não ficarem uma semana, isso mostra o despreparo em relação a realidade da sala de aula. Uma matéria publicada na “Folha de São Paulo” com o título “Muita teoria e pouca prática formam os professores”, trazia uma discussão entre o Ministro da Educação da época, Aloísio Mercadante, que acusava a formação universitária dos docentes por ter muita carga horária voltada ao conteúdo específico e pouca voltada à docência (a solução seria diminuir a teoria dos cursos), e o presidente da Comissão de Graduação da Faculdade de Educação da USP, que dizia que a culpa era do péssimo salário e das más condições de infraestrutura. Esta matéria é de 04/08/2013, mas parece superatual, porém ninguém discute ao invés de diminuir, aumentar a carga horária dos cursos, ou aumentar salários e verbas destinadas as escolas.

Na Universidade muito conversei com meu orientador sobre como a cada ano que passava entravam na graduação alunos com menos idade e sem conhecimento de conteúdos básicos imprescindíveis para os mais específicos. Então quando cheguei à escola públicatinha a ideia fixa de construir uma base forte de conteúdos no ensino fundamental para serem apenas lapidados no ensino médio. Porém, isso não foi possível por dois motivos. Primeiro nos deparamos com o volume de conteúdo a ser trabalhado versus o tempo de horas-aulas (são incompatíveis), fazendo com que o professor tenha a ingrata e torturante missão de escolher qual conteúdo seu aluno não irá trabalhar em sala de aula. Segundo, o tempo que precisamos dedicar para trabalhar valores sociais e pessoais com esses alunos consome grande parte da aula. Ao se analisar o perfil das famílias e correlacionarmos com os casos de indisciplina, violência, falta de estudo dos alunos, veremos nitidamente a ausência de educadores nos seus respectivos lares, fato devido a emancipação da mulher e da não substituição do papel educador desempenhado por ela. Ouço seguido: “ele faz o que quer porque fica sozinho o dia inteiro, chego em casa cansada e ainda tenho a casa inteira para limpar”. Com isso cabe cada vez mais à escola a responsabilidade do ensino-aprendizagem dos valores, em se tratando de educação para a vida em sociedade, seu preparo para o exercício da cidadania, bem como a qualificação para o mundo do trabalho.

Mas como fazer essa mágica de preparar jovens com domínio de conteúdo e ao mesmo tempo corrigindo e ensinando valores que antes eram trazidos de casa? Como as Universidades estão preparando os professores de área (não pedagogos) para tal tarefa?

Tudo ainda é uma questão Política, aumentar a carga horária dos cursos de graduação com mais horas de prática; valorizar salarialmente o professor; ter uma divisão de horas em sala de aula e horas em pesquisa científica para aprimorar os métodos de ensino, alunos com carga horária diária maior.



GESTÃO DA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO

O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Maicon Felipe Pereira Pontes

Introdução

O Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul está em processo de reestruturação curricular, a qual foi proposta através da divulgação, no final do ano de 2011, do documento-base intitulado: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011/2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011). O documento se apoia no que é proposto pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2011). Para Azevedo e Reis (2013)

as bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); nas relações teoria-prática e parte-todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho e no planejamento coletivo (AZEVEDO E REIS, 2013, p.35).

Parto do entendimento de que uma reforma curricular pode ocasionar movimentos de incompreensão, resistência e aderência no contexto escolar, por isso neste trabalho me proponho a discutir três demandas oriundas da proposição do EMP que considero capazes de modificar o trabalho docente dos professores de Educação Física: o Seminário Integrado, a interdisciplinaridade e a avaliação emancipatória.

A interação humana é elemento-chave do trabalho docente. Diferente de outras profissões em que o contato entre as pessoas é nominal e episódico, na docência ele é o elemento-chave (TARDIF; LESSARD, 2005). Estudar o trabalho docente dos professores de Educação Física implica reconhecer as condições objetivas, que são as condições efetivas do trabalho (planejamento, desenvolvimento das aulas, remuneração, condições de trabalho) e as questões subjetivas que são próprias do trabalho humano (formação, relações estabelecidas com os estudantes, com os colegas, crenças, valores).

Este trabalho é um recorte de minha dissertação de mestrado intitulada “O trabalho docente dos professores de Educação Física diante da implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul” que foi apresentada publicamente, em agosto de 2015, através do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Como metodologia, realizei uma etnografia em duas escolas estaduais no município de Porto Alegre (Escola Centro e Escola Zona Sul). A etnografia propicia que o investigador vá além da realização de apenas uma fotografia da realidade. Ao etnógrafo interessa o que há de mais profundo, entender a opinião do sujeito, inserindo-se no próprio ambiente onde ele convive (WOODS, 1995). Acompanhei

a rotina de trabalho de dois professores de Educação Física de cada escola: Renata e Eduardo da Escola Zona Sul, e Augusto e Laura da Escola Centro.

Os instrumentos de coleta de informações foram a observação participante, anotando-se as informações em diários de campo, a análise de documentos que serviram como base para a construção da proposta do EMP, os documentos oferecidos pelas escolas e pelos colaboradores, e, por fim, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores.

Desenvolvimento

Os professores de educação física responsáveis pelo seminário integrado

Dos quatro professores que acompanhei, três deles possuíam carga horária destinada ao Seminário Integrado (Eduardo, Augusto e Laura). Eduardo e Laura dividiam suas jornadas entre aulas de Educação Física e as aulas de Seminário Integrado, enquanto Augusto contava somente com aulas de Seminário Integrado.

Um dos meus primeiros questionamentos aos professores foi sobre o modo como as escolas se organizavam para a escolha dos professores que ficariam com o encargo do Seminário Integrado e como eles foram designados para esta função. Aparentemente, Eduardo e Laura coordenam este espaço por questões semelhantes, para preencher carga horária e para atender a própria organização das escolas.

O professor Augusto segue um posicionamento distinto. Desde o primeiro ano de implementação do EMP ele se dispôs a estar a frente deste espaço, alegando ter perdido a identidade com a Educação Física que era sua formação inicial. Cabe destacar que Augusto já assumira cargos diretivos e viu no Seminário Integrado uma possibilidade de reconfigurar seu trabalho docente.

As diferentes acomodações nesta especificidade (por iniciativa própria ou por estipulação das escolas) podem afetar diretamente o engajamento desses professores. Um professor que é encarregado desta nova função sem sentir-se confortável para tanto pode assumir um grau de resistência maior quando comparado a outro docente que assume essa responsabilidade por vontade própria.

Um ponto divergente entre as escolas, no que se refere ao Seminário Integrado, é a maneira como trabalhavam a pesquisa durante o ano. A Escola Zona Sul buscava instrumentalizar os estudantes quanto à metodologia básica na construção de um projeto de pesquisa, para, a partir disto, em pequenos grupos, os estudantes realizarem uma pesquisa dentro de seu interesse. O momento de encerramento dos trabalhos era apresentado ao final do ano no Salão de Iniciação Científica da escola.

Na Escola Centro o trabalho no Seminário Integrado era realizado através de Temas Geradores. Em reunião realizada no início do ano, os professores elencaram o tema “Conhecendo o mundo para transformar”, sob a justificativa de ser ano de Copa do Mundo (2014). Cada turma sorteou um país e em pequenos grupos estudou temas de interesse — culinária, política, esportes, educação. Durante o ano, realizaram apresentações sobre o tema escolhido para a sua turma, uma amostra para a escola, culminando com uma apresentação formal no auditório no final do ano.

Pode-se perceber que diferentes organizações são possíveis para o Seminário Integrado, pois o documento-base dá autonomia para as escolas se organizarem da maneira que melhor se adapte ao seu

contexto. A organização desses espaços pelas escolas interfere diretamente no trabalho dos professores responsáveis, pois pode facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento.

Durante meu trabalho de campo pude observar que, em muitas situações, o espaço do Seminário Integrado era utilizado como um momento curinga¹ na rotina escolar. Esse espaço foi utilizado com as mais diferentes finalidades: quer fosse para organizar algum evento da escola, um momento de reforço pedagógico ou um momento recreativo para os estudantes.

Ensaaios sobre a interdisciplinaridade

Os professores colaboradores desta pesquisa narraram que já realizavam alguns trabalhos interdisciplinares sob a forma de projetos, mesmo antes da implementação do Ensino Médio Politécnico.

Um ensaio de trabalho interdisciplinar observado na escola Zona Sul foram as oficinas pedagógicas realizadas nos Planos Pedagógicos Didáticos de Apoio (PPDA's) como recuperação para os estudantes que não conseguiam desenvolver alguma competência no trimestre. Como os conceitos são atribuídos pela área e não somente pela disciplina, os PPDA's, na escola Zona Sul, eram construídos e aplicados pelos professores de uma mesma área, com o objetivo de recuperar o aprendizado desses estudantes.

Outra discussão que sustento é que os professores também possam se afirmar propondo um tema específico da Educação Física para que seja trabalhado pelos outros professores. Pois, conforme cita o documento-base, a interdisciplinaridade surge com o intuito de romper as relações hierárquicas do currículo, ou seja, a visão de que um componente curricular tenha um poder simbólico superior a outro (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Uma estratégia que facilitou os primeiros ensaios no trabalho interdisciplinar, adotada pela escola Zona Sul no primeiro ano de implantação do Ensino Médio Politécnico em 2011, foi organizar os horários de planejamento dos professores de uma mesma área no mesmo dia.

A avaliação emancipatória

O terceiro item que me proponho a discutir neste texto é a avaliação emancipatória. Destaco a importância desse elemento por entender que a avaliação no documento-base é relatada como um problema central nas nossas escolas, entendida como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção. Além disso, é apontada como uma das causas dos altos índices de reprovação e repesamento dos estudantes nessa etapa de escolarização.

Esse processo, no entanto, ainda é cercado de incompreensão por parte de todo o contexto de ensino e aprendizagem escolar. A Escola Centro, por exemplo, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) orienta seus professores a avaliarem o aprendizado dos estudantes através de notas dentro dos seus componentes curriculares e em conselho de classe atribuir um conceito para cada estudante.

A avaliação parece ser realizada da mesma maneira, por notas, e só nos conselhos de classe ela é transformada em um conceito. Nesse caso, a concepção de avaliação emancipatória não foi bem com-

¹ Utilizo essa metáfora para me referir ao Seminário Integrado, pois no baralho a carta curinga pode ter diversas funcionalidades, assim como entendo o espaço que o Seminário ocupa na escola, um espaço privilegiado, podendo servir para diferentes finalidades.

preendida. Hoffmann (2009) reafirma que os professores têm muita dificuldade de abolir o sistema de notas e provas, pois elas servem como “redes de segurança” em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, e do sistema sobre suas escolas.

Os professores colaboradores desta pesquisa relataram que, através das novas atribuições referentes especificamente à avaliação prevista na referida reforma curricular, houve uma intensificação de suas atividades laborais.

Esse foi um discurso muito ouvido durante as minhas observações. Os professores entendem que o novo sistema de avaliação acrescentou mais responsabilidades às suas tarefas escolares. A partir do que lhes é proposto, os professores devem realizar avaliações do seu componente curricular (que deve estar articulado ao plano de ensino da área de conhecimento da qual faz parte), após realizar PPDA's para os estudantes que não conseguiram atingir o conceito satisfatório e durante o trimestre elaborar estratégias para recuperar o aprendizado dos educandos que ainda não avançaram.

Portanto, apesar de ser outra das demandas relacionadas à reforma curricular do Ensino Médio, a avaliação emancipatória é entendida e significada de diferentes maneiras em cada escola e até mesmo por professores de uma mesma escola. Por ser uma mudança paradigmática no modo de entender o processo de ensino e aprendizagem, buscando superar a visão meritocrática, seletiva e classificatória do processo avaliativo, nem todos os professores amadureceram este conceito. É preciso levar em conta a lacuna temporal existente entre os gestores que pensam as reformas e os professores que as executam no chão da escola.

Considerações finais

O Seminário Integrado é desenvolvido de diferentes maneiras nas escolas, o que pode contribuir para dificultar o seu desenvolvimento. Os professores ainda não têm bem definido o seu papel frente a essa demanda, o que torna Seminário Integrado um espaço de negociações dentro da rotina escolar.

A interdisciplinaridade nessas escolas se materializa através de projetos isolados e entre professores da mesma área, pois, para que seja desenvolvido um trabalho em conjunto com outros componentes curriculares, faz-se necessário desorganizar a estrutura tradicional escolar. Também é importante que sejam garantidos espaços para que os professores, dentro de sua jornada de trabalho, possam pensar estratégias para o trabalho conjunto.

A avaliação emancipatória, como prevista no documento-base para a implementação do EMP, não foi bem recebida pelos professores que acreditam que ela diminui a exigência para aprovação dos estudantes e aumenta suas tarefas na escola. Porém, podemos perceber um avanço no entendimento da proposta quando as escolas repensam suas práticas ano após ano.

Entendo que essa é uma reforma curricular recente, desde 2012, e que foram propostas orientações que demandam mais tempo e apropriação para que sejam materializadas pelos professores. Acredito que são necessárias maiores iniciativas por parte da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul oferecendo formações continuadas para que os professores possam, através de suas realidades, reconstruir suas práticas.

Referências

AZEVEDO, J.; REIS, J. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no Rio Grande do Sul. In: AZEVEDO, J.; REIS, J. **Reestruturação do Ensino Médio**: Pressupostos teóricos e desafios da prática. Fundação Santillana, São Paulo, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

HOFFMANN, J. **A avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio** - 2011-2014. Outubro/novembro de 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. Petrópolis: Vozes, 2005.

WOODS, P. **La escuela por dentro, La etnografía de la investigación educativa**. Barcelona: Editora Paidós, 1995.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRENÇAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Adriana Silva da Costa Vidaletti

Introdução

O currículo, seja qual for o nível de ensino, está presente nas práticas pedagógicas de uma escola. Ele não é neutro e sempre é elaborado de acordo com o ponto de vista de quem o seleciona. Mas será que o currículo é escolhido apenas a partir dos conhecimentos acadêmicos? Se quem o seleciona o faz partindo do seu entendimento do que é válido ou não, estaria então, o currículo, carregando as crenças e a identidade de quem o estrutura? Qual é a relação entre a construção de identidades docentes e o currículo na Educação Infantil? São essas e outras questões que venho trabalhar nesta pesquisa a fim de investigar os pontos que permeiam o currículo oculto das práticas pedagógicas realizadas com crianças de 0 a 5 anos.

Pensar sobre o que constituiu a nossa identidade docente é um passo para o entendimento de como chegamos até onde estamos e porque conduzimos nossas práticas pelos caminhos que escolhemos. O currículo que selecionamos diz muito sobre que tipo de professores somos, mas o que ocultamos denuncia não somente o que estamos sendo, mas também o que nos construiu.

Crenças na formação de identidades docentes

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por um lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performático. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2012, p. 96 – 97)

Cada um de nós carrega um nome e características físicas (biológicas) que definem, em um primeiro momento, quem somos. Essas duas variáveis, de cara, nos diferenciam dos demais e nos tornam um ser singular na sociedade. Entretanto essa sociedade é carregada pelas marcas culturais que são repassadas de geração para geração e que também são criadas e se tornam naturalizadas. A partir do momento que entramos em contato com esta sociedade assim como com a cultura, elas irão nos tocar e nos abrir um leque de possibilidades e significações. As relações que estabelecemos com o que nos é apresentado, somado à forma como reagimos produz a nossa identidade e afirma o lugar que ocuparemos de acordo com o momento em que estamos vivendo. Esse fenômeno ocorre a todo tempo e não há como mensurar nem estabelecer um ponto de partida. O que se precisa ter claro é que a nossa identidade pessoal, profissional, os lugares que ocupamos na sociedade são influenciados pelas relações que a cultura nos impõe, nossa identidade é marcada não só pelas crenças repassadas pela cultura, mas também pelo momento histórico em que estamos vivendo.

A história nos mostra que as raízes destas construções identitárias fixadas se iniciam muito antes da modernidade, mas é nos tempos modernos que se assumem formas em que colocam o homem como o centro das relações e não mais o aspecto religioso como era visto na Idade Média.

Essa mudança do teocentrismo para o homocentrismo trouxe uma nova visão, a de identidade e estabeleceu novos paradigmas que passaram a pontuar o papel que os indivíduos deveriam, ou não, ocupar dentro da sociedade. A partir de então surge uma série de concepções sobre o que é identidade.

Se vivemos em uma sociedade centrada em um modelo dominante, dualista, excludente e desrespeitoso para com as diferenças, conseqüentemente as nossas leituras do mundo e a significação da nossa identidade será pautada de alguma forma por esses modelos. Esse é um movimento que acompanha a trajetória de toda a nossa construção de identidade, acabamos nos moldando conforme aquilo que a cultura toca em nós, algumas coisas aceitamos e reproduzimos, outras contestamos. Essa comunicação que estabelecemos com a sociedade e com a cultura produz a nossa identificação, desta forma a identidade pode ser vista como mutável e incompleta, uma vez que estamos em constante aprendizado e movimento. Nossa identidade acaba por nos diferenciar do outro e a diferença do outro também produz a nossa identidade, assim como as subjetividades presentes nas relações, nas produções sociais e nos modelos culturais. Sobre este tema Woodward, traz a seguinte definição:

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. (WOODWARD, 2012, p. 56)

A identidade que adotamos comunica muito sobre o que nos foi apresentado como verdade ao longo de vários processos históricos de consolidação de estruturas e mecanismos de regulação da cultura. Esses mecanismos afetam a todo o sistema social e acabam determinando e legitimando posturas pessoais e profissionais a fim de estabelecer uma ordem. Trazendo essa ótica para a educação, mais especificamente para a construção das identidades docentes de professoras de Educação Infantil, penso que esta identidade que se construiu em torno delas está extremamente vinculada à questões históricas e muito mais profundas.

Não podemos esquecer que por mais que falemos em pós-modernidade, em desconstrução de conceitos pré-estabelecidos e mudanças de paradigmas, temos que reconhecer que o modelo moderno garantiu muitas conquistas e avanços para o mundo ocidental e será muito difícil nos desprender das amarras que nos apoiam, além do mais ainda estamos reproduzindo modelos modernos. Se a modernidade nos apresenta um modelo machista, em que a mulher é colocada como alguém que tem deveres para com a casa e com a educação das crianças em seus núcleos familiares, por mais que exista um movimento de emancipação feminina no qual a mulher, assim como o homem, ocupe um espaço no trabalho fora de casa, ainda há, veladamente, a ideia de que o lugar da mulher é em espaços em que não exijam esforço físico e de preferência em atividades que transportem a velhas práticas domésticas. Nesse sentido, acredito que tal crença se torna muito viva na identidade docente de professoras de Educação Infantil. Precisamos entender a identidade como construção, nós não nascemos sendo alguma coisa, nos tornamos alguma coisa de acordo com as narrativas que nos tocam e pelas crenças que nos

rodeiam através do que a cultura nos informa, ainda que, algumas vezes, veladamente.

Quando se fala em educação de crianças de 0 a 5 anos pouco se dá crédito às potencialidades destas crianças. Há vários estudos na área da neurociência que comprovam que estes são anos de ouro na vida de cada um de nós e que as experiências vividas nestes poucos anos imprimem marcas decisivas na constituição dos seres humanos. Nos cursos de formação de professores são abordadas estas temáticas, mas essa importância se perde quando nas práticas realizadas nas escolas de Educação Infantil se enfatiza apenas os cuidados básicos para com a criança e são deixados de lado a preocupação com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Parece estar instituída uma cultura de que na Educação Infantil basta cuidar, manter a criança limpa e alimentada. No que tange ao educar surge uma séria repetição de um treinamento, quase que militar, para que as crianças saibam sentar, formar filas, brincar na hora certa, guardar tudo depois, saber usar os talheres na hora das refeições, dizer as “palavrinhas mágicas” (obrigado, por favor, com licença) e cumprir com as boas e velhas combinações de turma, que na grande parte das vezes são cartazes recheados de frases iniciadas pela palavra “NÃO”. Há uma certa tendência a se engessar o currículo, ao se cumprir apenas a rotina diária e pouco explorar as oportunidades de cada momento com a criança.

Não quero aqui dizer que professoras de Educação Infantil só fazem isso, nem sugerir que não se deve cuidar destas crianças ou então não realizar certas rotinas. Muitas práticas são válidas e ajudam a organizar o período em que essas crianças estão na escola, mas há que se perguntar se o discurso pedagógico está de acordo com a prática. A forma como essas professoras enxergam a sua identidade profissional condiz com o currículo?

Será que as professoras de Educação Infantil não estão reproduzindo copiosamente um pensamento dominante em suas práticas pedagógicas? Será que é claro para estas mulheres que a identidade que elas constituem profissionalmente não pode ser confundida com uma identidade familiar? E será que entendem que o currículo carrega crenças que constituem a sua identidade e suas práticas?

(In)conclusões: o que pontuar do que foi percebido até aqui, não para concluir, mas para continuar refletindo

Pensar sobre a educação e sobre as relações humanas não é uma tarefa simples, ainda mais vivendo em uma sociedade globalizada, multicultural que tende a acarretar conflitos e confronto de perspectivas e crenças, em que a mídia ajuda a construir verdades que privilegiam grupos sociais dominantes, classificando, educando e comunicando o que é de interesse de uma pequena camada, em troca da alienação da grande massa popular. O poder está se tornando cada vez mais discursivo e simbólico diante do cenário mundial, uma vez que a pluralidade cultural está andando a passos largos. Essas mudanças deixam suas marcas e a educação não está alheia a esse movimento. Trabalhar na educação está se tornando um desafio que extrapola o currículo programático, aquele preocupado com os conteúdos e a forma como se apresentará a sistemática do ensino independentemente do nível de ensino e da idade dos aprendentes. Desde a Educação Infantil o currículo comunica um ponto de vista, uma seleção de interesses, uma perspectiva social. Quem atua neste espaço está ajudando a enriquecer e a renovar as práticas pedagógicas ou a amarrar e reproduzir crenças, mas isso depende da forma como o currículo e a identidade docente está sendo significadas.

Ao investigar o conceito que as professoras de Educação Infantil possuem sobre o currículo pode-se observar que ainda há o estabelecimento da ideia de que o trabalho com crianças pequenas gira em torno do seu assistencialismo. Essa crença de que o trabalho com essas crianças se resume a tais cuidados possuem raízes históricas que reforçam a ideia de que o valor das professoras de Educação Infantil é menor do que de outras licenciaturas, pois existe a crença velada de que qualquer adulto pode assumir a educação e os cuidados de uma criança. A falta de reconhecimento da importância de uma pedagoga ajuda a reafirmar um currículo baseado em práticas simplórias e de repetições de rotinas fixas. O currículo pode e precisa ser mais do que apenas cuidar, pois há outras possibilidades de educação e de aprendizado dentro da Educação Infantil.

Existe a emergência de mais empenho da gestão escolar e dos professores na pesquisa e no entendimento sobre o que é currículo, quais as suas implicações no dia-a-dia da escola e que valores ocultos estão sendo comunicados nos espaços educativos. A forma como a professora é chamada pelas crianças e pelas famílias denunciam o currículo oculto. A forma como a gestão propicia espaços de formação e de troca dos professores denuncia o currículo oculto. O conhecimento privilegiado pela professora e a forma como ela estrutura a sua aula, seleciona o que é ou não importante para o seu grupo de aprendentes também denunciam o currículo oculto. O olhar que esta docente lança sobre a criança, as palavras que não diz, mas que os gestos aludem trazem à tona o currículo oculto.

A escola precisa ser entendida como espaço de reflexão e de produção e não de reprodução de conhecimento. Não é através de padronizações e de exercícios de repetição que garantimos educação de qualidade, mas da aceitação das diferentes expressões culturais e do ato de agregar respeito a tais diferenças. Lidar com as contingências e com os desequilíbrios que nos são apresentados nos instiga a aprender e a elaborar formas de ensinar para além dos programas pré-estabelecidos de conteúdo.

Quando nos abrimos para o entendimento dos múltiplos processos sociais e para a reflexão do nosso papel diante dos nossos alunos, estamos dando a oportunidade de nós mesmos reconhecermos a nossa identidade. Em sala de aula a práxis docente auxilia na construção de identidade do aprendente, assim como discursa sobre a sua própria identidade. O currículo, a cultura e a identidade possuem múltiplas formas, narrativas singulares e influência sobre a nossa formação pessoal e profissional. Nenhum de nós ocupa um espaço desinteressadamente ou naturalmente.

Atuar no espaço educativo é mais do que o simples ato de estar na escola para ministrar uma aula, o(a) professor(a) possuiu uma função social construída. Nada do que é selecionado pelo currículo é natural, assim como a identidade docente não é natural, ninguém nasce professor(a), se torna um(a). Sendo construções sociais e históricas, são totalmente passíveis de mudanças e reestruturações. Partindo desta lógica podemos então conceber que crenças podem ser modificadas, verdades contestadas, poderes destituídos e novas formas possíveis de se fazer pedagogia.

Por quanto tempo mais iremos reproduzir e aceitar o sistema de verdades? A educação clama por mais reconhecimento, valorização e ressignificação, mas será que a instituição escolar e os responsáveis pela tradução do currículo contestam e trabalham para uma efetiva transformação social em busca do desvencilhamento de crenças estabelecidas? Ao assumir uma identidade docente estamos cientes do que nos constitui e o que estamos ajudando a construir?

Na escola, independentemente da idade ou da posição que assumimos, estamos todos aprendendo e produzindo narrativas. Reafirmando e desconstruindo crenças. Sendo assim vamos assumir novas posturas, duvidar de tudo que é dado como certo e estabelecido, nos desprender das amarras que tentam nos vender a ideia de que as verdades são absolutas. Usar o currículo como porta para o entendimento, acolhimento e reflexão sobre as culturas. O currículo como espaço de narrativas, de valorização humana e profissional. O currículo como um espaço aberto, fluido e sem pretensão de moldar e fechar novas possibilidades.

Referências

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONSELHOS ESCOLARES COMO ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Gisele Bervig Martins

Introdução

A relevância deste estudo encontra eco na necessidade de se pensar uma escola em que o convite à participação ganhe base sólida para que aconteça de fato. Essa base, no nosso estudo de caso, situa-se na atuação dos Conselhos Escolares (CEs), o colegiado eleito que nasceu de forma propulsora a desencadear processos mais transparentes, democráticos, horizontais e inclusivos. No viés da problematização da atuação dos conselheiros enquanto sujeitos inseridos nessa lógica participativa, buscamos o empoderamento da sociedade na construção de condições de igualdade e justiça. Socialmente falando, os ganhos dessa participação na escola terão reflexos na construção democrática de fato, em que todos da comunidade se corresponsabilizam, exercendo papel ativo e descentralizando o poder decisório em questões que envolvam a todos.

Iniciamos a contextualização histórica da educação numa perspectiva democrática, na dinâmica do movimento de abertura da democracia do país, com os devidos amparos legislativos. A busca foi por identificar o espaço a ser ocupado pelo CE a fim de impulsionar a participação organizada da comunidade. Tivemos como sustentação legal a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e, dentro do nosso campo de estudo, o município de Canoas, que tem prevista em lei desde 2008 a implantação do CE.

A metodologia escolhida contemplou a distribuição de 155 questionários nas 31 Escolas Municipais de Educação Infantil de Canoas, o que abrange a totalidade dos cinco membros de cada colegiado. Tivemos uma amostra de 56%. As questões apresentadas seguiram premissas das atribuições do CE conforme previstas quando da sua implantação, que são embasadas de forma legal e instituídas pelos órgãos competentes e redes mantenedoras. Referem à opinião individual de cada conselheiro e, para nossa análise, foram divididas por segmentos na tentativa de identificar as peculiaridades das concepções da diversidade dessa composição.

Desenvolvimento

Conseguimos traçar um paralelo importante entre a obrigatoriedade do colegiado nas escolas da rede municipal em seus sete anos de implantação da lei, passando por apenas quatro gestões, o que demonstra uma formação nova, uma modalidade ainda em construção.

Ao investigarmos a visão dos conselheiros quanto às suas atribuições, identificamos uma concepção ainda muito pautada na parte operacional financeira. As atividades-fim, como fiscalizar recursos, comprar materiais e até mesmo trabalhar em eventos de integração, aparecem como as mais importantes. Na outra ponta, temos as atividades ligadas ao pedagógico, como trabalhar na Proposta

Política Pedagógica (PPP), elaborar o calendário escolar, propor atividades de cunho pedagógico com os menores índices de importância. Outra demanda recusada em importância pelos respondentes refere-se à mediação de conflitos dentro da escola. Esse posicionamento leva-nos a refletir sobre o pouco empoderamento do colegiado nas questões fundantes do núcleo escolar.

Ao apresentarmos como contraponto aos respondentes as mesmas atribuições e questioná-los quanto à sua efetiva execução, pudemos realizar um comparativo relevante: as suas impressões quanto à importância de certos fazeres são maiores que as realizações destes por parte do conselheiro. Os conselheiros apontaram a articulação de eventos como a tarefa mais executada. Como maior paradoxo, podemos citar a fiscalização dos recursos que, apesar de ser uma atribuição considerada muito ou muitíssimo importante por quase a totalidade dos respondentes, não é realizada na mesma proporção, tendo significativo percentual acenando o contrário.

A visão dos conselheiros quanto à atuação do gestor escolar, aqui na pesquisa identificado como segmento *direção* (e que, na escola, encontra-se na figura do diretor de escola), foi-nos de extrema valia na análise desse contexto pseudodemocrático. Identificamos fortes vestígios de que a figura do diretor de escola traz enraizada a posição superior numa escala hierárquica construída dentro da escola e que reproduz muitas relações de nossa sociedade. Há, dentro do CE, uma visão verticalizada das ações e decisões desse sujeito diretor que, também, na ótica dele próprio, responsabiliza-se demasiadamente pela condução do processo.

Acreditamos que o diretor de escola, numa visão contemporânea de gestão, como reforçado por Luck (2013), é sim um líder, um articulador e motivador de práticas e que, por isso, muitas vezes aparece à frente dos processos. No entanto, há que se frisar que a ideia da descentralização das ações na escola pública é um passo fundamental para uma reorganização social que estamos todos ansiando profundamente. Exercitar as formas de execução diante de novos arranjos da comunidade é um dos desafios da gestão educacional, que vai muito além do técnico e do burocrático. A caminhada em busca de soluções para os problemas coletivos passa pelo interior da escola; e, se cruzar por um gestor articulador que preze pela participação e problematize os processos com vistas a tê-los mais exitosos, teremos, com certeza, um entorno mais politizado, mais consciente de seus direitos e deveres.

Fortemente marcado por atravessamentos burocráticos que incorporam as funções fiscalizadoras e reguladoras de algumas ações, o CE carece apropriar-se da função mais legítima a que foi constituído, a pedagógica, visto ser esse um espaço educativo. Ao levarmos à reflexão essa função, materializada pelas ações que envolvem a PPP da escola, percebemos grande desconhecimento dos objetivos desta. A construção coletiva do caráter ideológico da escola passa pelo estudo real das práticas escolares em relação ao seu entorno, sua realidade e suas perspectivas de futuro. Podemos, a partir da prática do diálogo reflexivo e das discussões do currículo da escola, fundamentar um terreno mais firme, trabalhando os valores dessas comunidades, seus desejos enquanto cidadãos, como nos desacomoda Paro (2011) em suas reflexões.

Quando questionados a respeito de alternativas de fortalecimento do grupo constituído, fica evidente o movimento real da ação em favor da melhoria; dessa forma, conseguem identificar e mostrar articulações para esse fim. Assim, nosso trabalho contribui para que se pense na implantação de mecanismos que suscitem a maior e melhor participação dos CEs na gestão da educação pública. Sem dúvida,

as formações, que visam instruir e formar de fato os conselheiros, foram apontadas de forma relevante. Do interior de um espaço de aprendizagem, o aprender a fazer democracia, a participar, ganha elementos mais profundos e significativos, o que converge para a qualificação da educação no sentido mais amplo na sociedade. Ao tornar a escola uma referência de participação, estaremos criando na base a cidadania, expondo nossos jovens e crianças a um movimento dialógico intenso de reorganização do poder.

Para buscarmos tais caminhos, é necessário que eles estejam nítidos, já que, na maioria das vezes, carecem de esclarecimentos frente aos conselheiros. As indagações a respeito do caráter educativo da escola, das interações, as relações atravessadas pelos direitos e deveres dos envolvidos ainda não se tornaram pauta dentro do CE. Pudemos identificar isso nas questões voltadas às relações e encaminhamentos políticos pedagógicos, principalmente por parte do segmento *pais*.

Acreditamos que já foram dados passos importantes na concretude de um espaço decisório coletivo; porém, muitos outros merecem atenção especial na agenda das redes de ensino. Pautar as ações educativas a fim de promover o exercício verdadeiro de estudo, reflexão, discussão e operacionalização das demandas da escola. Já que a implantação existe, o objetivo é a implementação do CE. O planejamento das mantenedoras, para que a lei seja cumprida em sua totalidade, deve contemplar um projeto voltado a esse propósito e ser meta dos próprios gestores escolares. Incluir nas formações de gestão a função e atuação dos colegiados faz com que esse gestor escolar consiga liderar o processo, não como um ator com maior grau de importância, mas sim como mediador das participações descentralizadoras.

Outra mentalidade para mudar são as particularidades trazidas ao CE, muitas vezes, contemplando os filhos dos envolvidos, o que origina pensamentos de que haja algum privilégio. O questionamento pedagógico, função do CE, não pode ser entendido como uma supervisão ao trabalho docente. Pedagogicamente, faz parte do trabalho do CE a participação no planejamento da escola, refletido na PPP. A discussão precisa estar no campo do coletivo, das macroimpressões a respeito dos encaminhamentos escolares. Não podemos descaracterizar o profissionalismo, a formação e o pertencimento do professor no que compete à aprendizagem. Para muitos conselheiros escolares, essa reflexão, pertinente à PPP, não chega até eles. Quase nada sabem a respeito da filosofia da escola, dos seus preceitos e objetivos. Desconhecem as linhas pelas quais o trabalho se norteia, ou melhor, deveria se nortear. O que levantamos aqui como alternativas possíveis e necessárias são as contribuições culturais dinâmicas de todos os envolvidos, o que precisa ficar claro na PPP.

Quanto à participação ser um direito e/ou um dever, há um posicionamento bem forte da maioria dos respondentes que considera ser ao mesmo tempo um dever e um direito. Reforçamos que os pais têm, sim, direito a tomar ciência dos trabalhos desenvolvidos na escola e a partir de quais concepções e crenças o são. Por outro lado, quando nos referimos às atribuições dos pais perante a escola, há uma obrigatoriedade de relação, implicando a integração de maneira a atender integralmente esses alunos. Não há duas células independentes; *família* e *escola* se fundem em muitas situações da formação desse indivíduo. O segmento dos pais, pelo desconhecimento que tem das funções e do potencial do CE, acaba sendo o primeiro prejudicado, pois a garantia da participação, do ponto de vista deles, fica de fora da condução da gestão escolar.

Os conselheiros pontuam como importante e muito importante as reuniões, sejam entre os membros, com a comunidade em geral e a mantenedora como ações que fortaleceriam os CEs. Proble-

matizamos esses encontros para que não se tornem meros protocolos mensais (isso quando se reúnem, o que geralmente não acontece). Falta motivação para a frequência nas reuniões, e a pauta é quase sempre definida pelo diretor da escola. Mais uma prova do não engajamento do grupo, e a total falta de coerência na delegação das funções dentro do próprio CE.

A identidade do conselheiro passa necessariamente pelo exercício e pela reflexão. Essa necessidade ficou evidente quando os conselheiros manifestaram a importância de ter esclarecimentos sistemáticos a toda comunidade escolar a respeito do papel do CE. Pontuaram também que, à época da eleição, isso seja reforçado. Vemos que, mesmo instituídos democraticamente em eleição aberta, o processo não se caracteriza por uma natureza de fato democrática. Tal conscientização acontecerá no levantamento de questionamento, possibilidade de diálogo, em ações formativas aos participantes.

Se quisermos que, de fato, o CE tenha voz e ação, a reflexão deve se dar em torno de abandonar a ideia primeira da ausência, da falta de interesse, e sim permitir que os atores, nesse cenário, possam construir processos participativos. Para que isso aconteça, precisa passar por uma construção interna. Também, a escola como um todo deve refletir sobre a participação das famílias no seu ambiente e possa ser contagiada com as funções participativas dessa representação.

Sacristán (1999) cita o tripé em que *democratização* supõe *participação* que supõe *autonomia*. É sobre essa articulação que idealizamos a escola de hoje, constituindo novas práticas institucionais. Precisamos ter como objetivo constante as questões de pertencimento da escola pública. Ao termos o acesso e legislações que sustentam essa participação, falta o exercício real constante, num ir e vir de fazer e rever tais práticas. Avaliar constantemente os rumos que a escola toma são os verdadeiros anseios dos envolvidos.

Barroso (2004), inspirado em Dubet, caracteriza a autonomia quando diz que a igualdade de oportunidades na escola é uma ficção necessária, por ser pouco provável que se realize e, ao mesmo tempo, não é possível educar sem acreditar nela. A educação pede uma grande dose de sonho em busca de uma educação de fato libertadora, que preze pela igualdade de condições. Ao idealizarmos um espaço educativo que privilegie a partilha do saber, a construção de fato de situações promotoras de aprendizagem que tenham como centro a humanização das relações e a ética do conhecimento, estaremos verdadeiramente trabalhando por uma nova sociedade. O engajamento das famílias na educação formal das novas gerações aponta para uma apropriação mais eficiente dos fundamentos cidadãos.

Considerações finais

Ao entrar nos núcleos formais de participação da escola pública, que são os CEs, pôde-se perceber uma apropriação ainda rasa das atribuições que visam à descentralização do processo educativo. No entanto, temos que destacar como positivo o fato de esses arranjos estarem tomando espaço, agregando apostas que serão, de fato, uma nova ordem inspiradora para toda a sociedade. Os conselhos como um todo trazem os indivíduos a envolverem-se verdadeiramente na busca de alternativas que surgem de dentro da comunidade.

A imersão nesse espaço nos possibilitou ampliar nosso leque de achados que almejam a qualificação da educação, assim como nos permitiu traçar novos objetivos dentro desse assunto desafiador.

Temos como uma alternativa motivadora a pesquisas futuras a atuação do gestor como articulador de práticas descentralizadoras, reunindo elementos de sua própria formação gestora, fator ainda aberto nessa constituição de docente que exerce a gestão do espaço escolar.

Finalmente, reforçamos a proposição de estabelecer, na rede de Canoas, ações pelo fortalecimento dos CEs, com uma participação efetiva que qualifique os processos democráticos. Tais ações constituem-se a partir das próprias sugestões dos conselheiros, que apontam um trabalho educativo de pertencimento das atribuições do colegiado. É uma proposta clara de formação para os gestores escolares, em que se pontua a sistemática do movimento organizado para a participação de todos os segmentos. O chamamento à participação, passando por esclarecimentos contínuos, conscientiza sobre a importância da parceria com a comunidade. Acreditamos que a sustentação legal já é um grande passo para a consolidação de espaços alternativos de discussão das problemáticas coletivas. Contudo, a efetivação desses direitos requer políticas pontuais para dar conta dessa finalidade. A escola, genuinamente lugar de aprender a fazer, acolhe mais este desafio: tornar indivíduos capacitados e empoderados para agir, constituídos culturalmente de acordo com seus princípios para o bem comum.

Referências

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: Uma questão paradigmática. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

A ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DESTA PRIMEIRA RELAÇÃO SOCIAL PARA A CRIANÇA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Cristina Panizzutti Krauthein

Introdução

A chegada à escola de educação infantil é marcada pela adaptação. Este período é considerado o começo da história escolar da criança, que tem por objetivo criar e fortalecer vínculos afetivos entre família e escola. Nesta narrativa existem muitos personagens, sendo o principal deles, a própria criança, enquanto pais, professores e funcionários da instituição escolhida são coadjuvantes, com o papel fundamental que tornará o início desta história muito mais tranquilo e feliz, dependendo do seu manejo nesta situação.

O cenário desta nova história deve estar propício a estimular interesse, entusiasmo, prazer e conhecimento. Ou seja, este lugar novo precisa suprir este processo de separação vivenciado pela criança, aguçando sua motivação a querer estar ali, estimulando sua socialização como também sua individualidade, conquistando a confiança e facilitando a adaptação escolar. O professor pode planejar a melhor forma de organizar o ambiente nestes primeiros dias, levando em consideração os gostos e preferências da criança que está chegando. É importante a criança sentir que estava sendo esperada e que naquele espaço, as pessoas já conhecem algo sobre ela. Assim, se sentirá acolhida e terá uma melhor aceitação do novo ambiente e os pais, por sua vez, também se sentirão mais confiantes pela escolha que fizeram.

As considerações aqui apresentadas são resultado da pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema e surgiram a partir das ideias dos autores estudados, unidas as próprias reflexões e experiências como docente da educação infantil, além de uma pesquisa de campo realizada com professoras de uma escola municipal, através de um questionário. Esta pesquisa buscou investigar como se desenvolve o processo de inserção de crianças pequenas na instituição, o chamado processo de adaptação, bem como verificar os benefícios que uma adaptação eficaz traz ao desenvolvimento da criança desta faixa etária, identificando como a escola envolve os pais neste novo processo de seu filho, mostrando as estratégias planejadas pelo professor neste período. Trazendo a importância da discussão deste tema dentro das instituições de educação infantil.

A importância do período de adaptação na educação infantil

Falamos em adaptação sempre que enfrentamos uma situação nova, ou readaptação, quando entramos novamente em contato com algo já conhecido, mas por algum tempo distante do nosso convívio diário. O processo de adaptação inicia com o nascimento, nos acompanha no decorrer de toda a vida e ressurgirá a cada nova situação que vivenciamos. Sair de um espaço conhecido e seguro, dar um passo à frente e arriscar-se, tendo como companhia o desconhecido para o qual precisamos olhar, perceber, sentir, avaliar, nos leva às mais diferentes reações: permanecer no espaço seguro e protegido, seguir adiante ou desistir e voltar atrás. (DIESEL, 2003, p.10).

A adaptação na educação infantil é o período considerado necessário para que a criança se familiarize com este novo espaço que começará a frequentar. A adaptação é um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento. Marcado por encontros e desencontros, é o momento em que a criança e seus pais passam a criar novas relações afetivas com um novo grupo que se encontra na sociedade: o início da vida escolar da criança. Esta nova etapa propicia novos relacionamentos e favorece que a criança construa um mundo social mais amplo. Quando se trata de entrar na escola infantil, fala-se de momentos delicados e marcantes na vida do aluno que se inicia, pois envolve sentimentos e expectativas de pessoas que esperam algo melhor para seu futuro. De repente, a criança tem que aprender a conviver com um ambiente diferente do qual ela estava acostumada a conviver, apropriando-se de uma realidade nova, com influências, ideias, amizades e oportunidades com as quais nunca havia se deparado antes.

É necessário que a instituição tenha claro, ao abordar o assunto adaptação com seus educadores, que o cuidar e o educar são dois processos indissociáveis e complementares no trabalho com crianças pequenas.

Família - O processo de acolhida

Alguns autores, como Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), dizem que a adaptação tem início nos contatos iniciais da família com a escola, pois as primeiras impressões influenciam na forma como estes pais se relacionam com este novo lugar. E o tempo que ela irá durar depende de vários fatores como: a segurança emocional de cada criança, o cumprimento das combinações feitas com a professora por parte dos pais, a postura das educadoras, a saúde, idade e seu temperamento e a frequência da criança, pois as crianças que faltam muito neste período não conseguem criar uma rotina e nem estabelecer vínculos diários indispensáveis para a sua inserção na escola. O vínculo é a relação afetiva fundamental para que a criança permaneça na escola sem a presença de sua mãe.

Em psicologia, essa primeira relação afetiva é chamada de apego. É a primeira relação estável que um ser humano estabelece, em geral com a mãe. Mas apesar de esta geralmente ser a primeira figura, o bebê tem capacidade de estabelecer outras relações afetivas, ampliando sua rede de relações ao longo de sua vida.

A teoria do apego de Bowlby (1969/1990) postula que a tendência para se estabelecerem fortes relações de apego com determinada pessoa é uma necessidade básica tão importante quanto a alimentação e o sexo. A relação de apego que a criança estabelece com a mãe ou cuidador principal depende da responsabilidade e sensibilidade desta pessoa com a criança e não da satisfação das necessidades primárias da criança pelo adulto.

É importante levar em consideração que, este momento de entrada da criança na educação infantil, geralmente é a primeira experiência de separação da família, principalmente as crianças com menos de um ano. Conforme Balaban (1988), a separação é uma experiência que ocorre em todas as fases da vida humana. Portanto, neste momento é a hora da criança amadurecer a independência e autonomia, desvinculando-se um pouco da mãe, o que ocasiona desconforto de ambas as partes, da criança pelo sentimento da perda, separação da mãe, e dos pais pela impressão de total independência do (a) filho (a). Para isto, esta etapa deve ser refletida, entendida e superada gradativamente, onde os

pais devem expirar confiança, paciência e perseverança. Assim, a família é uma importante aliada para designar credibilidade, estabilidade, evidenciando interesse pela experiência que a criança está vivendo, encorajando-a e reforçando a autoestima.

Neste momento é importante que a educadora acolha os pais esclarecendo dúvidas, oferecendo apoio e tranquilidade. É fundamental que se possa reconhecer que os pais são as pessoas que mais conhecem a criança e que entendem bem como cuidá-la e que esta troca de informações vai colaborar para o sucesso deste processo. Assim, tornando a família uma forte aliada.

Papel do professor no processo de adaptação

O professor nesse processo aparece como mediador principal no contexto da adaptação à vida escolar. Assim como as crianças e os pais, nesse momento, ele também passa pelo processo de adaptação, pois a cada ano se iniciam novas experiências com novas crianças e novos pais que serão conhecidos.

Os educadores também devem se preparar para receber a criança, de modo que estabeleça uma relação de afetividade, confiança e amizade, são os mediadores entre a criança e a escola.

Enfim, o professor precisa estar em constante mudança para atender as expectativas dos pais, ganhar a confiança das crianças e de seus familiares e ainda, conduzir esse processo.

Na instituição pesquisada, as educadoras compartilham do princípio que a entrada na escola pode gerar estresse nos envolvidos, crianças, família e profissionais da educação, podendo, no entanto, ser suavizado ao máximo, através de um planejamento cuidadoso e da antecipação de mudanças, que com certeza ocorrem na rotina da turma que esta criança estará ingressando.

Nesta escola as atividades planejadas para o período de adaptação geralmente são aquelas que promovem interação, socialização e muita ludicidade, onde haja integração do grupo para a construção de vínculos entre os pares.

Conclusão

Quando a criança, pela primeira vez frequenta a escola de educação infantil, ela e sua família deparam-se com vários sentimentos e desafios de convívio social que precisam ser conduzidos e orientados da melhor maneira possível pela instituição que as acolhe, pois caso isso não ocorra, todos os participantes envolvidos neste processo, de uma forma ou de outra, sofrerão alguma consequência e a criança não conseguirá permanecer na escola. Esse processo é chamado adaptação. Uma má adaptação gera desconforto aos pais, professores e principalmente à criança. Esta pesquisa buscou mostrar que existem vários fatores importantes que devem ser levados em conta, para que haja uma inserção eficaz da criança nesta instituição escolar.

De acordo com o estudo apresentado neste artigo, uma adaptação bem feita acontece, quando há a união dos sentimentos e percepções da escola, da família e das crianças, pois a criança se adaptará à escola no momento em que todos tenham consciência de sua participação e implicação neste processo, conseguindo comunicar e vivenciar todos os aspectos envolvidos.

Referências

- BALABAN, N. **O início da vida escolar**: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BOWLBY, J. **Apego**: a natureza do vínculo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DIESEL, M. Adaptação Escolar, Sentimentos e Percepções do Educador Diante da Questão. **Revista do Professor**, p. 10, Porto Alegre, 2003.
- ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações**: Ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Ed. Blucher, 2012. Coleção Interações, p. 45-60.
- RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche**: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- ROSSETTI-FERREIRA, C.; VITÓRIA, T. Processo de Adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p. 55-64, ago. 1993. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Dione Cristina dos Santos

Introdução

Na Gestão Democrática e Participativa é essencial que a sua prática tenha como prioridade o desenvolvimento integrado de todos os agentes que fazem parte do processo pedagógico.

Nos últimos tempos, o papel do gestor escolar tem sido discutido, tornando-o muito importante para que ocorra uma transformação nas escolas. Enquanto líder, o gestor exerce um cargo amplo e complexo. Tem a responsabilidade de alcançar as metas estabelecidas e, como desafio, garantir uma educação de qualidade para seus alunos.

No entanto uma gestão escolar com uma perspectiva democrática e participativa implica em uma atividade coletiva, em que o gestor conta com a participação da comunidade escolar no processo de formulação e avaliação da política educacional e da fiscalização de sua execução.

Qual o papel do Gestor dentro da Instituição Escolar? Como deve fazer para que a escola funcione dentro de uma proposta pedagógica voltada para uma educação de qualidade? Estas questões serão respondidas ao longo do artigo.

Gestão democrática e participativa

O papel do gestor na escola

Inicialmente é importante definir o significado da palavra gestão que conforme Rios

é o ato ou efeito de gerir, gerência, administração. Podemos então subentender que a gestão é um ato administrativo na unidade escolar, cargo que exige capacidade de liderança organizacional para que todas as tarefas sejam cumpridas rigorosamente em tempo e modo necessário. (RIOS, 2010, p.266).

Diante desta definição de gestão, conceituamos a gestão escolar, segundo Menezes e Santos

[...] relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. (MENEZES E SANTOS apud OLIVEIRA, 2008, p.10)

Assim, a grande missão do gestor escolar é fazer a escola funcionar dentro de uma proposta pedagógica norteada por uma gestão participativa, na busca de uma formação de qualidade e que seja comprometida com o social. Segundo Lück, “[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrado de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.” (LÜCK, 2006, p.16).

Há no Brasil uma grande diversificação de modalidades para assumir o cargo de gestor escolar: eleição, indicação, certificação, concursos e processo de seleção. No caso específico da educação infan-

til, na maioria das vezes, o gestor é indicado.

A indicação destes gestores escolares assegura aos governantes o direito de nomear cargos, inclusive, sem antes avaliar seus conhecimentos e suas habilidades profissionais. A indicação atende somente aos interesses políticos de quem indica e favorece aqueles com pouca ou nenhuma competência técnica e profissional. Segundo Dourado:

A livre indicação dos diretores pelos poderes do Estado se configura como a modalidade que se coaduna e contempla as formas mais usuais do clientelismo, por caracterizar-se pela indicação do dirigente escolar com ou sem critérios previamente estabelecido (DOURADO, 1990, p. 103).

Um gestor escolar mais preparado para assumir esta função poderá responder com mais perspicácia as demandas e os desafios escolares. A formação ou capacitação profissional é necessária, para fortalecer a gestão. Devem contemplar termos que façam parte do cotidiano da escola e que também possam ajudar o gestor, seja no planejamento da sua gestão, na tomada de decisões ou na busca pelo alcance das metas estabelecidas.

O gestor escolar é uma pessoa importante enquanto líder e exerce um cargo bastante amplo e complexo tanto na escola como na comunidade escolar. Ele é responsável por orientar, mobilizar e coordenar o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo, com o propósito de melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

Assim, conforme Lück,

a capacidade do gestor de conhecer e compreender o clima e a cultura organizacional da escola corresponde à sua possibilidade de agir efetivamente como líder e orientador do trabalho escolar para a viabilidade de objetivos educacionais de elevado valor social, tendo como foco os interesses e necessidades de formação e de aprendizagem de seus alunos' (LÜCK, 2010, p.28).

Não podemos esquecer que em algumas escolas muito destes gestores trabalham em condições precárias, sem recursos e sempre procurando meios para suprir as demandas que uma boa administração exige. Além da aprendizagem dos alunos, o gestor ainda tem como função a parte administrativa, financeira, melhorar as relações entre os diversos seguimentos da comunidade escolar e responder diretamente a Secretaria de Educação.

Para que não ocorram possíveis fracassos em uma Gestão, o ideal é a implantação de um planejamento escolar participativo, baseado nos princípios democráticos nos quais a característica principal é o envolvimento da comunidade escolar nas decisões dos processos que ocorrem na escola, sendo um trabalho coletivo e cooperativo de todas as partes envolvidas.

O termo gestão participativa aparece no Brasil, no contexto educacional, na Constituinte Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI "gestão democrática do ensino público" como um dos princípios do ensino. Logo após esse termo, também aparece na LDB 9394/96, no artigo 14, como princípios da gestão democrática, a participação dos profissionais da educação, bem como a participação da comunidade escolar.

Este envolvimento da comunidade escolar democratiza as decisões e constitui um ato de cidadania, conforme Leal, "A democratização da gestão da Educação pressupõe que a sociedade possa participar do processo de formulação e avaliação da política educacional e da fiscalização de sua execução." (LEAL, 2004, p.45).

Uma Gestão Participativa ocorre mediante articulações voltadas a discutir metas educacionais coletivas que podem ser pautadas por um planejamento reflexivo das ações pedagógicas e por olhares investigativos do cotidiano escolar.

Destaca-se também pela descentralização do poder, assim como pela ampla participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, a fim de construir uma escola que promova a transformação social. Na visão de Paro, a gestão democrática “deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. Não, portanto, a mera atenuação ou escamoteação dos antagonismos, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação das classes sociais.” (PARO, 2003, p.57).

Projeto político pedagógico

Pensar a educação de que precisamos nos tempos atuais tornou-se um grande desafio. As mudanças sociais, culturais e políticas que influenciam a educação oferecem aos novos gestores desafios que fazem parte do cotidiano escolar. Oferecem a oportunidade de repensar a ação e o papel da escola através de propostas inovadoras capazes de dar um novo significado para as relações de aprendizagem.

Diante disso, a gestão democrática aparece como um condutor do processo de gestão escolar, em que o objetivo é democratizar a gestão educacional com a participação efetiva da comunidade escolar, principalmente na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

A Gestão Democrática implica primeiramente o repensar de estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo de reciprocidade, que supera a expressão da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais tais qual a escola é mera executora (VEIGA, 2001, p.18).

O Projeto Político Pedagógico é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática. Ele é a base teórica sobre a qual as escolas devem exercer sua criatividade, reinventar e tornar o espaço escolar agradável. Indica caminhos para um ensino de qualidade. Foi criado para dar autonomia às escolas na elaboração de sua identidade. Seu marco foi a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que intensifica a elaboração e autonomia da construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição escolar.

Segundo o artigo 12 da LDB: “os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (BRASIL, 1996). Portanto, o Projeto Político Pedagógico deve conter as características que gestores, professores e funcionários, pais e alunos pretendem dar ao elaborar um plano que ajude na transformação de sua realidade, fazendo com que a escola comece a ser reconhecida e a desempenhar um papel ativo no processo de mudanças e crescimento da comunidade.

O PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2004, p.56).

Por ser um compromisso social, o Projeto Político Pedagógico é considerado um ato político já que se envolve com a formação do cidadão para um determinado modelo de sociedade e é também

pedagógico porque determina as ações educativas e as características que a escola precisa para que seja cumprido o seu propósito.

Conforme Oliveira,

Como o próprio nome afirma trata-se de um projeto, pois, por meio de estratégias de planejamento ele detecta desafios e organiza as intencionalidades e potencialidades com vistas ao alcance de seus objetivos. É também político, porque expressa o compromisso com a transformação social. É pedagógico, porque tem como meio os processos de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA, 2012, p.59).

A participação da comunidade fortalece a construção do Projeto Político Pedagógico, devendo ser estimulada e colocada em prática, pois a mesma age de forma relevante quanto à elaboração de ações que estejam ligados aos fatores externos da Instituição de educação e tais fatores influenciam diretamente a escola.

Percebe-se que alguns destes fatores ligados aos acontecimentos da comunidade geram ocorrências na escola influenciando o cotidiano escolar, principalmente as questões da sociedade atual como, por exemplo, o avanço tecnológico, a violência cada vez mais frequente e o *bullying*.

No momento em que a gestão escolar percebe estes fatos, deve acontecer uma relação de reciprocidade entre a comunidade e a escola, assim, a busca de soluções para possíveis problemas serão mais fáceis de serem resolvidos tendo em vista a parceria entre ambos.

É importante que a comunidade tenha a noção da importância de seu papel na educação de seus filhos e na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

[...] é necessário que se tenha em mente que, ao chegar à instituição, as crianças já trazem uma história de vida construído na família e na comunidade em que estão inseridas. Contudo, fica evidente que a responsabilidade pela formação das crianças em sua integralidade – para que elas sejam cidadãs participativas, atuantes, conscientes de seus deveres e direitos – é de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, da família, da comunidade, do Estado e das instituições de Educação Infantil (FARIAS; SALLES, 2012, p.43).

A escola não deve ser vista como a detentora de toda a autonomia no que diz respeito à educação e nem deve colocar-se como tal. Quando não há a participação da comunidade os desafios encontrados poderão ser bem mais difíceis de serem resolvidos.

Considerações finais

Uma escola que adota uma gestão democrática tem como alicerce para as suas ações uma comunidade escolar (equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e família) participativa e engajada.

A gestão democrática é uma forma de aproximação da escola com a comunidade. Na educação infantil deve ter uma construção contínua que compreende mecanismos de participação efetiva e coletiva dos agentes envolvidos nos processos de aprendizagem e integração.

As práticas devem ser inovadoras e acontecer mediante o envolvimento de todos, através de propostas que se diferenciem e se destaquem, havendo o envolvimento conjunto entre os gestores, profissionais e da família em prol de uma escola que promova ações significativas de forma colaborativa. Neste aspecto, a gestão se torna peça fundamental e deve acreditar no potencial da equipe e na parceria da comunidade escolar, construindo um caminho coletivo para tomada de decisões.

O Projeto Político Pedagógico deve estar em consonância com esta proposta, focado em aspectos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem ampliando as possibilidades de uma educação emancipadora.

Portanto, manter o diálogo é fundamental para que nenhuma decisão seja tomada sem o conhecimento da equipe e da comunidade escolar, que com propriedade e autonomia, atua nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras, porque a participação é condição para que a gestão democrática e participativa se estabeleça. A igualdade de direitos é assim percebida na liderança conjunta entre o gestor e sua equipe. Diante disso, a valorização se constata na oportunidade de todos serem protagonistas da arte de educar e ensinar.

Referências

- DOURADO, L. F. **Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?** Goiânia, 1990. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação – UFG.
- LEAL, M. L. **Construindo a escola democrática e popular: relato de uma experiência.** Canoas: Soluções, 2004, 72 p.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LUCK, H. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006. Série: Caderno de gestão.
- LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2010. Série: Caderno de gestão.
- OLIVEIRA, L. P. de. **Conceito de Gestão Escolar.** 2008. Disponível em: <<http://www.administrador.com.br/informe-se/artigos/gestao.escolar/39700/>>.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** Cortez, 7. ed. São Paulo. 2011.
- PARO, V. H. **Administração Escolar: Introdução Crítica,** 9 ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- RIOS, D. R. **Minidicionário escolar da língua portuguesa.** São Paulo-SP: DCL, 2010.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

EM BUSCA DOS SENTIDOS DE PERTENCIMENTO DOCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Marcos Salmo Silva de Lima

Um breve anúncio

Nossa busca, em momento algum, pretende reduzir ou padronizar o sentido de permanência, mas surpreender sentidos considerando as condições em que emergiram movimentos de identificação dos docentes com o espaço escolar de uma instituição pública, a partir do processo de pertencimento do docente. Como diz Paiva (2016), não se trata de “amarrar” o conceito, mas experimentar a abertura, identificando alguns efeitos de sentidos do permanecer na educação, especificamente na sala de aula, dentre os inúmeros que podem surgir diante das contingências.

A Análise do Discurso, disciplina de interpretação à qual nos filiamos, nos coloca que os efeitos de sentidos são produzidos baseados em elementos como os sujeitos que, fazendo parte da enunciação, se relacionam com uma filiação que contribui para que os sentidos se movimentem de acordo com saberes próprios à mesma (PÊCHEUX, 2008, 2009, 2010; PÊCHEUX, FUCHS, 2010; ORLANDI, 2012). Esta disciplina envolve uma análise contextual das práticas discursivas. O contexto histórico-político-social, em que os sujeitos estão inseridos, determina diretamente as ideologias presentes em um discurso. Assim, o discurso é uma criação da lingua(gem) atrelada ao contexto social onde aquele é desenvolvido ou, como lembra Zandwais, o discurso é “[...] um dos aspectos materiais da ideologia” (ZANDWAIS, 2009, p. 28). Objeto primordial da análise do discurso, ao reiterar seus compromissos de estudo, considera a linguagem em ação, os efeitos engendrados através do seu uso e o sentido social que se constrói, e este sentido encontra-se sempre aberto à interpretação. Como afirma seu fundador, Michel Pêcheux,

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

O que queremos dizer com isso é que nossa compreensão de permanência está enlaçada ao entendimento que dela têm os sujeitos-pesquisadores do Grupo de Pesquisa *Núcleo de Pesquisas sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape)* que procuraram produzir sentidos acerca da permanência escolar afetados por certos acontecimentos históricos - os *I e II Colóquios sobre a Permanência Escolar*, ocorridos em 2014, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e em 2015, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tais eventos/acontecimentos geraram novos encontros do Grupo, ampliando os sentidos de permanência que, não focalizando apenas o educando jovem, adulto e idoso, consideraram outros sujeitos, tais como: alunos negros cotistas de universidades federais e professores de escolas públicas. Os pesquisadores têm apostado num sentido de permanência como transformação, mudança. Sentido associado a um tempo em determinado lugar ou situação que

dure, que faça o sujeito se sentir vivo, significativo no meio onde está inserido, que ele exista para seus semelhantes, e até para aqueles que não o “enxergam”, como um sujeito que deseja permanecer e se identificar; não, sair, num processo de evasão, fuga, desistência. Portanto, o sentido de “evasão” como fuga se tornou a grande problemática a ser resolvida pelo grupo de pesquisa em função das descobertas relativamente à permanência escolar e aos seus sentidos.

Permanência material, permanência simbólica e como apropriação de si

Reis (2016), membro deste grupo de pesquisadores, apresenta contribuições interessantes em seu trabalho sobre o significado de permanência, visando à descrição e compreensão da mesma ao analisar a permanência dos estudantes negros que ingressam nas universidades através das políticas públicas de cotas. A autora introduz, de início, o conceito filosófico de permanência, baseada em Kant, apostando num sentido de permanência como tempo e transformação. Segundo ela,

[...] pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um (REIS, 2016, p. 38).

Assim, o sentido de permanência deve ser visto como uma atitude temporal, possibilitando mudança e existência, assim como também a presença individual. “Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (REIS, 2016, p. 38). Isso se torna bem visível quando pensamos sobre os educadores que insistem em permanecer na escola, mudando, existindo e persistindo, numa possibilidade de transformar não somente a si, mas também, e fundamentalmente, seu aluno. A partir dessa perspectiva, a autora entende a permanência em dois sentidos, a material e a simbólica, sendo esta “[...] a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele” (REIS, 2016, p. 40), e aquela a sua própria condição de vida de existir em determinado espaço. Isto é, a permanência material se relaciona à “produção de vida material”, portanto, “fato histórico” que “deve ser cumprida cotidianamente, conquanto é condição essencial da existência” (REIS, 2016, p. 40).

Transferindo tais conceitos à permanência do docente na escola, percebemos que o ato mesmo de permanecer deve ser considerado tanto em seu sentido material quanto simbólico. De forma mais clara, o professor, para permanecer no sentido material em sala de aula, busca subsídios em livros, na informática, no transporte público, na estrutura escolar – biblioteca, sala de informática, sala dos professores, a própria sala de aula, cursos de capacitação etc. Se observarmos bem, no Brasil, há um grande número de docentes que lutam com todas as suas forças para se manter na docência, na sala de aula. Encontramos, em relatos de colegas, elementos que confirmam tal afirmação haja vista mencionarem, como parte de sua vida de professores, o fato de que precisam: acordar cedo para pegar um ônibus que atravessa toda a cidade a fim de chegar a tempo na escola; conseguir dinheiro para comprar livros ou outros materiais que usarão em sala de aula, principalmente, as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental; tentar melhorar ao máximo o ambiente da sala de aula, embora a estrutura da escola esteja precária e esquecida pelos governantes. Esses são alguns dos exemplos materiais do que o professor /a professora faz para permanecer na docência

Já no sentido simbólico, destacamos a questão da sua valorização diante da sociedade, mas não

somente uma valorização salarial, e sim um valor social, cultural, moral, enfim, uma importância que o docente (ainda) tem para uma sociedade que não o vê mais como outrora. Fatores como desvalorização social, indisciplina de alunos, desprestígio por parte dos governantes, excesso de atividades são alguns dos elementos que vão de encontro à permanência simbólica. Hoje, há grandes dificuldades com que o/a docente se depara em seu dia-a-dia profissional, causando um mal-estar que prejudica seu desenvolvimento profissional e pessoal. Na busca de permanecer em sala, o(a) educador(a), com suas emoções, sentimentos e necessidades, encontra no sentido de permanência simbólica a razão para ainda ser docente, isto é, o sujeito-docente tenta ser reconhecido, valorizado por alunos/as, por pais ou responsáveis, por governantes, e, até, por sua própria categoria, construindo e reconstruindo sentidos de ser/estar na docência, porque se identifica pessoal e profissionalmente com a arte de ensinar.

Num outro sentido de permanência, como apropriação de si, vemos, no trabalho de Fiss (2016), também membro do Grupo de Pesquisa, uma contribuição significativa para a compreensão do ser/estar professor, haja vista a abordagem da mesma como pertencimento, identificação. Numa análise, também discursiva, a autora nos leva a refletir a respeito da condição de ser/estar professor, considerando os vários problemas que vão se apresentando durante a profissão. Diante de todas as dificuldades, tais situações

[...] permitem ouvir ressonâncias de um sentido de escolha (pela docência) que o sujeito não fez. As professoras, caso se reportassem ao seu processo de formação inicial, seriam capazes de rememorar o choque provocado pelo confronto entre a realidade idealizada e a realidade com que se defrontaram na prática, na escola. Igualmente, é possível intuir que, se fizeram alguma escolha, ela não foi pelo embate real e pelos conflitos epistemológicos, psíquicos, sociológicos que circundam a docência. De qualquer modo, esses sujeitos se inscreveram numa malha temporal habitada por continuidades e discontinuidades, persistências e desistências, repetições e rupturas. Tudo isso faz parte da história das professoras enquanto sujeitos sociais e enquanto sujeitos profissionais. Em tais malhas, em tais histórias, pulsa a permanência (FISS, 2016, p.109).

Assim sendo, entendemos que, ao procurar descrever um sentido de permanência baseado numa dimensão material ou simbólica, o sentido se entrelaça com a relação de pertencimento evidenciada por Fiss, pois, ao analisarmos as várias situações desgastantes pela qual o/a professor/a passa em sua prática docente, percebemos que ele/a ainda encontra energias para ficar na docência. O próprio dizer da autora reforça essa relação de pertencimento a partir da qual os sujeitos, em sua prática educadora, descobrem sua identidade e se redescobrem a cada momento de sua vida na docência.

O/A educador/a não pode ser considerado/a como um sujeito que já sabe o que ensinar, que não precisa mais adquirir novos saberes, que tem todo o conhecimento didático e pedagógico necessário para assumir turmas de qualquer ano, série, ciclo de uma escola. Pelo contrário, ele/ela precisa e deve ser considerado como um ser em constante construção que, ao ensinar, aprende. O docente precisa, ao entrar em uma sala, ter consciência de que é fundamental renovar seus conhecimentos a fim de ampliar o repertório de saberes dos/as estudantes com os/as quais trabalha.

Cabe lembrar ainda que Fiss (2016), em pesquisa na qual conversou com 36 professores de uma escola da rede pública estadual localizada em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), também chama a atenção para o fato de que, conquanto eles relatem dificuldades em permanecer/estar em sala de aula e apontem a existência de impasses nas relações com os estudantes e suas culturas, seus modos de serem crianças, jovens, adultos, a permanência “[...] rompe sentidos de desistência ou acomodação do sujeito-professor que lança um contra olhar, isto é, um olhar contra o discurso da desistência e da acomodação na medida em que escapa, por suas palavras, a sua inquietude diante da condição do ser

professor” (FISS, 2016, p. 113). Dito de outra forma, os docentes buscam identificar, nas relações constituídas nos espaços escolares, motivos para não se distanciar do magistério - o que permite especular que estratégias de permanência estejam se constituindo.

Ao se defrontar com inúmeras situações geradoras de mal-estar docente, o sujeito-professor toma sua identidade profissional para si na expectativa de resolver estes problemas que surgem em seu dia-a-dia como trabalhador da educação. Assim, tanto o sentido de permanência material, quanto o simbólico, estão, como já dito anteriormente, imbricados ao sentido de pertencimento, de apropriação de si, implicando em construção e reconstrução permanente de sua identidade docente.

Em conclusão...

Segundo nossa perspectiva, o sentido material de permanência está entrelaçado ao simbólico, pois é a partir daquele que a identidade docente vai se construindo, se desenvolvendo num movimento entre o encontro, desencontro e reencontro da prática docente, enquanto uma forma-sujeito que produz, reproduz e transforma sua prática – o que configura sua identidade, se constituindo, nesses movimentos, sentidos de pertencimento simbólico.

Partindo, então, dos sentidos que ressoam nas pesquisas sobre a permanência na educação reunidas no livro “*Sentidos da permanência na educação: o anúncio da uma construção coletiva*”, organizado por Carmo (2016), podemos concebê-la não apenas a partir de seu significado dicionarizado de continuar, conservar, ficar, persistir, perseverar que se articula a algo estável e duradouro. Para além e extrapolando um tal sentido, ela é entendida como processo, como mudança e transformação, subjetivação, pertencimento e reconhecimento de valor individual, profissional, organizacional, sociocultural pelo docente.

Referências

- CARMO, G. T. do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.
- FISS, D. M. L. O ser/estar professor na escola: permanência e negociações. In: CARMO, G. T. do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 97-118.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- PAIVA, J. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público?. In: CARMO, G. T. do (Org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 80-96.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 57-158

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi (et al). 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 159-250.

REIS, D. B. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. do (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 39-47.

ZANDWAIS, A. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França**: uma retomada de percurso. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

A PRÁTICA DO SUPERVISOR ESCOLAR DIRECIONADA À PRODUÇÃO DE SENTIDO E AO BEM-ESTAR DOCENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

Lisiane de Almeida Osório

Introdução

Nos últimos anos, muito ouvimos falar sobre questões que envolvem o mal-estar docente, a desvalorização dos professores e sua insatisfação com a profissão. Torna-se fácil compreender tal desmotivação quando nos deparamos com a situação atual do magistério em nosso país. No entanto, se propõe aqui uma análise sobre as práticas do supervisor escolar, a relação que esse profissional estabelece com o grupo docente e de que forma suas ações podem contribuir para que os professores continuem encontrando sentido e bem-estar na profissão.

Na busca por caminhos e estratégias que possibilitem a satisfação dos educadores no trabalho, baseados nas teorias de Viktor Frankl e Paulo Fossatti sobre o sentido da vida e o perfil docente, foram coletados dados por meio de um questionário respondido pelos professores dos anos finais do ensino fundamental e pela supervisora escolar da EMEF Tancredo de Almeida Neves, situada na cidade de Canoas/RS. Diante dos resultados obtidos, analisa-se, de forma qualitativa, o sentido atribuído à profissão docente, bem como a importância que o supervisor escolar exerce no contexto pedagógico e de que forma pode tornar-se sujeito comprometido com o bem-estar docente.

O sentido atribuído à profissão docente

Quem escolhe a docência como profissão está ciente da sua missão e do sentido que essa escolha atribui à sua vida. Está disposto a transcender-se e ir além de si mesmo. Sabe que, com dedicação e amor pelo que faz, terá o poder de transformar vidas e construir histórias.

Mesmo crendo que a busca de um sentido para a vida contribua para a satisfação profissional dos docentes, falar sobre o bem-estar nessa profissão não é tarefa fácil. Atualmente, vivemos tempos de transformação que exigem do professor mais do que ensinar e avaliar. Conforme Mendes (2012), o bom professor deve compreender os processos cognitivos, psíquicos e emocionais de seus alunos, deve estimular, incentivar, construir valores e investir constantemente em sua formação pedagógica.

Ainda que existam diversos aspectos negativos vinculados à docência, pesquisas atuais mostram que a maioria dos educadores segue encontrando satisfação e realização profissional. Alguns, inclusive, atribuem esse sentimento de bem-estar às atitudes positivas que tiveram diante da vida, superando desafios e adversidades. Hengemülle (2013) considera que o bom profissional docente precisa desenvolver três competências: a intelectual, a prática e a espiritual. A primeira consiste do conhecimento adquirido, a segunda das técnicas e metodologias aplicadas para promoção da aprendizagem e a terceira da responsabilidade com o crescimento do outro, tendo consciência e acreditando na transcendência de

sua missão. Dessa forma, os professores não são vistos apenas como profissionais que dão aula, mas como mestres que se tornam capazes de estabelecer vínculos e fazem da docência uma forma de realização humana.

A produção de sentido está estreitamente relacionada com a capacidade de estabelecer vínculos com as pessoas e com as instituições. Somos seres de convivência. Precisamos, desde a tenra infância, do estabelecimento de vínculos saudáveis, condição essencial para nossa sobrevivência e desenvolvimento integral e integrador. Toda pessoa tem necessidade de amar e ser amada. Se não ficar atenta a esta questão, provavelmente adoecerá. Esses vínculos saudáveis vão desde a ordem pessoal até o âmbito institucional. Considerando que as pessoas passam a maior parte de suas vidas envolvidas com seus trabalhos e com suas instituições, como é o caso de muitos educadores, o vínculo institucional torna-se fator relevante para a saúde integral da pessoa (FOSSATTI, 2013, p. 162).

Com o objetivo de preservar esses vínculos entre pessoas e instituições, garantindo um convívio saudável entre todos os sujeitos nelas atuantes, volta-se o olhar para os gestores educacionais e destaca-se a importância do papel do supervisor escolar como ser contribuinte para promoção do bem-estar docente.

A importância da Supervisão Escolar no contexto pedagógico

O Supervisor Educacional é aquele profissional que é um líder, aquele que triunfa sobre formidáveis dificuldades, que tem iniciativa frente à inércia, que mobiliza os docentes para enfrentarem os obstáculos que surgem no cotidiano escolar, despertando todos para novas possibilidades (LIMA, 2013, p. 16).

Pode-se afirmar, no entanto, que o supervisor escolar é responsável pelo apoio pedagógico aos docentes. É ele quem tem o poder de propor reflexões e transformar contextos. Para Lima (2013), o supervisor deve estar comprometido com a educação, acreditar no trabalho do professor, dar exemplo e manter-se focado em seus propósitos para que consiga oferecer condições a todos de desenvolver um bom trabalho.

É importante que o supervisor consiga conquistar a confiança do grupo docente, desfazendo aquela imagem de controlador e fiscalizador, para oferecer aos professores o assessoramento pedagógico necessário na realização do trabalho com os discentes. Segundo Tostes (2013), para que sejam alcançados os objetivos educacionais, o supervisor e os professores devem estabelecer uma parceria e manter diálogos que atendam os anseios coletivos. O supervisor precisa estar próximo dos professores, opinando, questionando e apreciando os projetos desenvolvidos, viabilizando a qualidade do ensino e dos processos pedagógicos.

Ao analisar-se a prática do supervisor, foi possível identificar o quanto suas ações colaboram para promover o sentido que os educadores atribuem à profissão. Dessa forma, para que se alcançasse os resultados obtidos nesse estudo, foram realizadas pesquisas qualitativas com os professores dos anos finais do ensino fundamental e com a supervisora educacional da EMEF Tancredo de Almeida Neves, situada no município de Canoas.

O papel da supervisão escolar na promoção do bem-estar

Muitas são as teorias que objetivam nortear as atividades a serem desempenhadas pelo supervisor educacional, no entanto, na prática, as coisas nem sempre funcionam como deveriam. Sabe-se que

para desempenhar um bom trabalho na supervisão, o profissional dessa área precisa dividir-se entre as demandas administrativas e pedagógicas de uma escola, sendo um elo importante entre professores, equipe diretiva e demais membros da comunidade escolar.

Para que fosse possível entender a importância que o supervisor escolar exerce na promoção do bem-estar docente, a supervisora da EMEF Tancredo de Almeida Neves respondeu um questionário com seis perguntas, as quais foram descritas e analisadas nesse estudo.

Ao voltar o seu olhar individualmente para cada professor, investindo em práticas formativas que assegurem a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido por ele, o supervisor compromete-se com o grupo docente, valorizando o sentido que os professores atribuem ao que se propõem a fazer pelos alunos e pela escola. Segundo Lima (2013), o supervisor deve oportunizar condições para que todos desenvolvam um bom trabalho, deve acreditar, dar exemplo e manter o foco, assim irá inspirar a todos, atingindo resultados satisfatórios no contexto coletivo.

A visão do professor quanto às práticas da supervisão escolar

Planejar, formar e avaliar são atribuições que competem ao supervisor escolar e que impactam diretamente no trabalho desempenhado pelos educadores. Objetivando identificar situações que produzam sentido na profissão e promovam bem-estar, sete professores dos anos finais do ensino fundamental da EMEF Tancredo de Almeida Neves responderam um questionário com oito questões sobre suas vidas profissionais e como a supervisão escolar tem contribuído para que realizem suas atividades com êxito e qualidade de vida. As respostas obtidas também foram descritas e analisadas nesse estudo.

A docência é uma profissão regada por emoções. Porém, há de se considerar a individualidade de cada professor, tendo em vista que nem todos experimentam as mesmas emoções. Segundo Marchesi (2008), as emoções positivas ou negativas possuem uma estreita relação com as metas ou com os projetos pessoais dos professores e a satisfação só ocorre quando esses objetivos são atingidos.

Assegurar o desenvolvimento profissional dos professores, investir na qualidade do ensino e possibilitar meios para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos são competências que cabem aos gestores educacionais e que resultam no bom serviço prestado pela instituição. Por outro lado, manter o equilíbrio emocional e a satisfação no trabalho, são cuidados que o educador precisa ter consigo mesmo. Ao permitir que fatores negativos interfiram no bom andamento de suas atividades, o professor passa a vivenciar situações de estresse e desânimo, causadoras de mal-estar e carência de sentido na profissão.

Há uma frase de Fossatti que diz: “Cada pessoa torna-se responsável pelo sentido do seu existir” (FOSSATTI, 2013, p.125), ou seja, é próprio do ser humano ter algo para se dedicar ou alguém para amar. É esse amor que dá sentido à vida, que nos faz transcender e ir além de nós mesmos em benefício do outro.

Aqueles que se dedicam à missão de formar pessoas e investir no desenvolvimento humano, sejam professores ou gestores, sabem do grande desafio que é manter viva a chama que ilumina o caminho e conduz ao saber. Muitos são os desafios encontrados ao longo da vida profissional, no entanto,

faz-se necessário pensar em alternativas que suavizem essa caminhada.

Considerações finais

Diante das práticas e esforços relatados pela supervisora e através das percepções trazidas pelos docentes, é possível afirmar que, por não ser fragmentado, o indivíduo necessita de outras pessoas para se sentir inteiro. É através de sua entrega a uma causa, da troca de saberes, do vínculo criado com alunos, colegas e instituição que o educador produz o seu próprio sentido de existir.

A busca por um sentido é o que move o ser humano, que o motiva e não o deixa desistir diante das adversidades. É a força que o impulsiona a querer sempre mais.

Educadores são indivíduos repletos de emoções e sentimentos, que buscam, através do fazer pedagógico, a sua realização pessoal. Investem na formação de pessoas para construírem a si mesmos. Saber lidar com essas emoções é condição essencial para viver melhor, uma vez que emoções negativas produzem frustração, sentimento de derrota e carência de sentido.

Contribuir para que essa chama não se apague é tarefa que também compete à supervisão. É o supervisor escolar quem aponta o caminho, quem ajuda a encontrar soluções e transmite para o grupo docente a motivação necessária para seguir em frente. Assegurar aos professores condições básicas para a execução de um trabalho com qualidade é vital, pois só assim o processo pedagógico atingirá resultados satisfatórios que beneficiarão a todos.

Para que sejam atingidas todas as metas projetadas para uma educação de qualidade, professores, supervisores e gestores têm que olhar na mesma direção, tendo o aluno como foco principal no desenvolvimento do processo pedagógico. Tanto professores quanto alunos trazem consigo histórias de vida que devem ser valorizadas e contribuirão para o processo de ensino-aprendizagem. É preciso fortalecer os vínculos e ir além da dimensão cognitiva para que o elo afetivo-emocional seja consolidado. Por fim, compreender o ser humano em sua totalidade é uma das competências da profissão docente e para estar apto a essa missão tão bela, o professor precisa produzir no seu fazer o sentido do seu existir.

Referências

- FOSSATTI, P. **Perfil Docente e Produção de Sentido**. Canoas: Unilasalle, 2013.
- FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 25 ed. São Leopoldo, Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.
- HENGEMÜLLE, E. Prefácio. In: FOSSATTI, P. **Perfil Docente e Produção de Sentido**. Canoas: Unilasalle, 2013.
- LIMA, M. J. M. de L.; MOREL, Y. P. M. **Vade Mécum**: o miúdo da supervisão escolar / educacional. Porto Alegre: ASSERS, 2013.

MARCHESI, Á. **O Bem-estar dos professores** – Competências, Emoções e Valores. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MENDES, A. R. et al. **Mal/Bem-estar docente em escolas públicas de Porto Alegre**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, 2012.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOSTES, S. C. Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. v. 13 n. 1. Belo Horizonte, 2013.

APRENDENDO A EMPREENDER

Cristiano Cardoso Pereira

Introdução

Ao refletir sobre o cenário educacional público atual, seja em âmbito nacional, regional e ou local, lastreado por minha experiência docente ou por vivências compartilhadas por colegas docentes (em congressos, reuniões, meios digitais entre outros), pode-se perceber que os desafios enfrentados pelos professores e por toda a equipe multidisciplinar encarregada de auxiliar e contribuir para a formação dos nossos alunos, tem se multiplicado. Tais desafios estão alicerçados por questões associadas à estrutura disponível, escassez de recursos, falta de recursos humanos, entre outros. Por outro lado, percebe-se um mundo globalizado com significativo avanço tecnológico, permeando uma reestruturação dos meios produtivos e, por consequência, gerando uma diminuição do número de postos de trabalho e a modificação o perfil da mão de obra necessária nesta nova conjuntura. Diante deste cenário, podemos nos questionar: Qual o papel da escola hoje? O “saber” transmitido “pelas escolas” está associado às necessidades atuais e futuras de nossos alunos? Que outros “conhecimentos” poderiam ser transmitidos pelas escolas com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino?

Em nossa percepção tais questionamentos, devido à relevância dos mesmos, merecem ser estudados com a profundidade adequada. Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre ideias associadas ao ensino de empreendedorismo que pode contribuir para reflexão do questionamento: que outros “conhecimentos” poderiam ser transmitidos pelas escolas com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino?

Sendo assim, neste trabalho, temos a pretensão de propor um conjunto de atividades práticas a serem desenvolvidas em uma escola do município de Canoas, com a finalidade de introduzir ideias associadas a empreendedorismo e atitudes empreendedoras na vida, assuntos que em nossa percepção podem contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de auxiliar os alunos com ações voltadas há uma melhor condução de sua formação estudantil.

Desenvolvimento

Atualmente, nos meios de comunicação, observa-se em muitos contextos a utilização do termo empreendedorismo nas mais variadas mídias. Diante disto, podemos nos questionar: o que é empreendedorismo?

Para SCHUMPETER (1997) o empreendedorismo consiste em fazer com que as coisas aconteçam. Diante deste conceito, buscamos neste trabalho, não somente despertar, ainda que de forma intuitiva, uma futura vocação empresarial, mas ilustrar a importância e os resultados de uma atitude proativa do aluno no processo de educacional, tornando tal empreendimento mais prazeroso e exitoso.

Desta forma, buscamos neste projeto, incentivar o aluno a assumir um papel ativo de protagonista diante dos desafios propostos e das possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos a partir da utilização, ainda que de forma intuitiva de conceitos clássicos da administração como planejamento, organização e liderança.

Segundo Chiavenato “o planejamento consiste na tomada antecipada de decisões” (CHIAVENATO, 1999, p. 209) de modo a obter melhor eficiência e eficácia nas ações desempenhadas, ou seja, a partir de um conjunto de possibilidades de ações busca-se uma decidir e implementar as ações que poderão melhor contribuir para a obtenção do objetivo a ser conquistado.

Outra ferramenta importante abordada neste trabalho é a organização ou os meios e métodos adotados para atingir o objetivo a ser conquistado. De acordo com Maximiano

Organizar é o processo de dispor qualquer conjunto de recursos em uma estrutura que facilite a realização de objetivos. O processo de organizar tem como resultado o ordenamento das partes de um todo, ou a divisão de um todo em partes ordenadas. (MAXIMIANO, 2002, p. 111).

Por fim, neste trabalho, abordamos também a ferramenta “liderança” definida por Gaudêncio

Costumo definir o líder mostrando, em dois momentos distintos, o que ele é essencialmente: 1. O líder sabe o que quer. Ele tem um sonho. 2. O líder quer o que sabe. Para ele, o importante é a concretização do sonho, não a glória de fazê-lo. Por isso ele compromete os outros com seu sonho, de tal forma que, depois de algum tempo, as pessoas estarão atrás do sonho, não mais do líder. (GAUDÊNCIO, 2009, p.15)

Assim, com a finalidade de desenvolver as ferramentas salientadas, proporemos um conjunto de atividades individuais e em grupo, descritas a seguir, nas quais, ao final, resultarão em faixas de pontuação e futura premiação.

Com o intuito de conhecer e refletir sobre a ferramenta organização, proporemos inicialmente, a realização de atividade em grupos (trios): montagem de um quebra cabeças e reflexão sobre os procedimentos adotados; após a realização da primeira atividade sugerimos uma atividade desafio, levando em consideração os grupos formados para realização da atividade anterior: organização das atividades descritas nos cadernos de matemática.

De modo a estimular a compreensão do conceito de planejamento proporemos uma atividade prática a partir de um jogo de tabuleiro popular: o jogo de Damas. Esta atividade consiste na realização de um torneio e após a reflexão sobre a importância do planejamento e do uso de estratégias como meio de atingir objetivos.

Por fim, com o objetivo de trabalhar ideias relacionadas ao conceito de liderança (e das demais ferramentas anteriormente trabalhadas), proporemos a organização de uma mini gincana de matemática e de uma reflexão posterior sobre todos os aspectos relativos à realização da atividade, pontos positivos, aspectos a melhorar e sugestões, além da formalização do conceito de liderança.

Considerações Finais

Sendo assim, neste trabalho temos a pretensão de propor um conjunto de atividades práticas com a finalidade de introduzir ideias associadas a empreendedorismo e atitudes empreendedoras na vida, com a finalidade de verificar se o desenvolvimento de tais habilidades, além de contribuir para a

formação cultural e da possibilidade de despertar uma futura vocação empreendedora, pode contribuir para que o estudante possa melhor conduzir de sua formação com o intuito de maximizar seu desempenho estudantil.

É importante destacar que as atividades propostas obedecerão a um cronograma a ser estabelecido e os resultados deverão ser avaliados a partir do resultado obtido no conselho de classe no final do ano letivo, talvez ao compararmos a turma escolhida para a participação neste projeto com outra turma não participante.

Referências

CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

GAUDÊNCIO, P. **Superdicas para se tornar um verdadeiro líder**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MAXIMIANO, A. A. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

SCHUMPETER, J. A. **Entrepreneurship: the social science view**. Edited by Richard Swedberg. Delhi: Oxford University Press, 1997, p.51-75.

ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS-RS

Juliana Aquino Machado

Introdução

O termo “Formação de Professores” abrange uma multiplicidade de conceitos, que englobam desde o viés da formação inicial, passando pela formação continuada e contemplando também o conceito de formação permanente. A pesquisa, inserida na linha “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, do curso de Mestrado em Educação da Unilasalle, deu origem à dissertação intitulada “A Escola como espaço de Formação Continuada de Professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS”.

A profissão docente demanda a seus profissionais, além de conhecimento científico, a capacidade do desenvolvimento de uma consciência sobre sua inserção na realidade contemporânea, fruto da construção coletiva desses sujeitos. Dessa forma, sua ação precisa de um profundo e permanente processo de formação continuada que ajude a dar conta da diversidade de questões que hoje se evidenciam na escola, como reflexo daquilo que ocorre na sociedade. Assim, além de necessária ao próprio exercício, a formação continuada em serviço adquire um espaço privilegiado para a efetivação de discussões que se constituem coletivas e que só coletivamente podem assumir um caráter de transformação. Imbernón (2010) aponta que a mudança dos professores é complexa e lenta, já que representa uma mudança na cultura profissional. Essa complexidade e lentidão traz a necessidade de interiorização, adaptação e vivência pessoal da experiência da mudança; daí a viabilidade do processo de formação que se realiza na escola. O espaço dessa formação passa a ganhar sentido uma vez que a formação inicial, dentro deste cenário contemporâneo em que se vive, não possibilita o enfrentamento das demandas encontradas diariamente na escola, já que elas modificam-se permanentemente em função da fluidez das relações (BAUMAN, 2009) que hoje se estabelecem.

O foco desta análise aponta para a formação continuada pelo viés da “formação em serviço”, ou seja, quando é realizada na escola por meio, principalmente, do espaço das reuniões pedagógicas e também de um espaço que se constitui permanente, em intervenções processuais e pontuais que acontecem no cotidiano da relação entre professores, supervisores e orientadores educacionais mediante a observação contínua. Essa formação representa uma importante faceta do trabalho pedagógico da escola, uma vez que permite aos educadores, por meio da análise das situações que vivenciam, a reconfiguração de seu trabalho, tornando-o mais viável, produtivo e significativo dentro do contexto social em que a escola está inserida. Para Carvalho (2005), é preciso investir em uma postura de recusa do significado da formação continuada limitado apenas a treinamento, cursos, seminário, palestras, etc., de forma a emergir uma nova conceituação desse termo, encontrando seu foco na ação dos educadores no cotidiano da escola. Assim, direcionar tal dimensão para a formação continuada em serviço realizada na escola é pensar esse espaço prioritário de trabalho como uma alternativa da viabilidade

de consecução de propostas e ações pedagógicas alicerçadas no trabalho coletivo e refletido/reflexivo, buscando a construção de alternativas que estejam de acordo com as necessidades e especificidades de cada instituição, a partir da compreensão da realidade e contexto em que se insere.

Sendo assim, a pesquisa objetivou investigar as práticas de formação continuada desenvolvidas em algumas das escolas do município de Canoas/RS, de acordo com orientações recebidas da mantenedora, para contribuir com a construção de uma proposta formativa que atenda às necessidades dos docentes e os capacite frente às demandas contemporâneas, identificando os pressupostos teórico-metodológicos que orientam os processos de formação continuada realizada na escola, entendendo de que forma as equipes pedagógicas das escolas organizam as propostas e práticas formativas, bem como, compreendendo como tais professores se inserem no processo e qual o lugar que nele ocupam. Também buscou investigar quais os espaços e tempos destinados à formação continuada na escola, a partir do lugar que esta ocupa dentro da dinâmica do trabalho da escola, além das principais demandas e dificuldades enfrentadas pelas equipes pedagógicas na construção e efetivação dessas práticas formativas.

Metodologia

A pesquisa de cunho qualitativo teve como foco a rede municipal de ensino de Canoas/RS. Foi realizada em quatro escolas de Ensino Fundamental dessa rede, sendo uma por quadrante,¹ com professores e supervisores escolares, e na Secretaria Municipal de Educação, com gestores da Diretoria Pedagógica (DP) e Diretoria de Ensino Fundamental (DEF). Os dados foram coletados por meio dos instrumentos questionário (professores) e entrevista (supervisores escolares e gestores da Secretaria Municipal de Educação). A devolução dos instrumentos ocorreu de forma espontânea, tendo retornado 60 questionários. Foram entrevistados quatro supervisores, sendo um de cada escola, e dois gestores, representantes da DP e da DEF da Secretaria Municipal de Educação de Canoas, perfazendo um total de seis entrevistas.

Após a coleta dos dados, a análise que se procedeu intencionou estabelecer um diálogo entre as falas dos sujeitos participantes e o aporte teórico, lançando-se mão das contribuições da Análise de Conteúdo como estratégia de exploração dos dados, principalmente ancoradas nos estudos de Moraes (1999), Bardin (s/d) e Franco (2005).

Desenvolvimento

As mudanças pelas quais passam, na contemporaneidade, a sociedade e as relações entre os sujeitos levam ao entendimento da necessidade de uma formação contínua, que possibilite ao profissional manter-se em constante processo formativo pessoal e do seu ofício, para dar conta das demandas que a ele se apresentam cotidianamente. O direcionamento do processo de formação continuada ao espaço escolar, como ponto de partida e chegada, evidencia a importância da conquista de um espaço efetivo, de aprimoramento da prática pedagógica, por meio da construção coletiva, permeando todo o cotidiano (tempos/espacos) do trabalho na escola. É nesse contexto que “perde seu sentido a visão de formação profissional continuada que a encara como um somatório não-articulado de ‘ações’ de formação,

¹ A atual administração propõe a organização dos bairros do município em quatro quadrantes (nordeste, noroeste, sudeste e sudoeste).

vistas como processos de ‘reciclagem’” (CANÁRIO, 2006, p. 62-63), pois as competências profissionais emergem de processos de mobilização e confronto de saberes na ação, no contexto do exercício profissional, no caso, a escola.

Os professores são entendidos como personagens fundamentais desse processo, especialmente por meio do enfoque reflexivo e participativo (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1995, 2004; PERRENOUD, 2002). A formação continuada em serviço proporciona aos professores novas compreensões, relacionadas tanto aos alunos quanto aos papéis que desempenham em sala de aula, proporcionando avanços nos processos de aprendizagem profissional (MIZUKAMI et al., 2002). Para a autora, “o desenvolvimento profissional deve ser redefinido como parte central do ensino, não podendo consistir em tarefas esporádicas e externas” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 74). A constituição de um espaço de pesquisa, então, que permeie o trabalho pedagógico da escola constitui uma das ações possíveis e necessárias na relação entre professores e supervisores/equipe pedagógica. A possibilidade da criação desse espaço torna-se possível a partir da inserção de ações cotidianas, intencionais, planejadas e com possibilidades de reflexão contínua.

O supervisor escolar transformou-se, na escola de hoje, num dos principais responsáveis pelo andamento de todo o trabalho desenvolvido na escola, de forma que pensar o seu papel é pensar em questões pedagógicas, em demandas administrativas e organizacionais, em necessidades sociais, com uma visão que supere um olhar unidirecional, conseguindo relacionar contextos diversos e “enxergar” para além das relações lineares postas em seu cotidiano. A partir da análise das entrevistas, foi possível destacar como atribuições reais/efetivas do supervisor escolar: trabalhar com o professor, com os alunos e com as famílias; realizar um trabalho “próximo” ao professor em termos de suporte teórico-metodológico; desenvolver atividades diversas na escola (atribuições de “todos”); resolver problemas disciplinares; organizar reuniões pedagógicas; atender às demandas da mantenedora; mediar conflitos; trabalhar com os indicadores de rendimento; “dar conta” da falta de recursos humanos; preencher e entregar documentações, entre outras. Tais atribuições revelam um alto grau de ansiedade desses profissionais, na medida em que não conseguem direcionar o seu trabalho para as questões prioritárias e essencialmente suas.

A formação continuada em serviço realizada na escola constitui uma responsabilidade fundamental do supervisor escolar, conforme aponta Silva Jr. ao referir que “ordenar a reflexão educativa é a expressão-síntese das alternativas que se apresentam ao supervisor” (SILVA JR. apud SILVA JR., 1997, p. 96) Ao mesmo tempo, promover esse processo formativo sem o estabelecimento de parcerias em diversas instâncias, internas e externas à escola, impossibilita ou dificulta o bom andamento e a otimização dos espaços destinados para tal. A multiplicidade de tarefas com as quais o supervisor envolve-se na escola, muitas vezes, dificulta a criação dessas parcerias e até mesmo impossibilita uma dedicação ao processo de formação continuada como prioridade de ação.

As principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação são “tempo”, “carga horária/falta de professores” e “assuntos e necessidades não contemplados”. Professores, supervisores e gestores apontam que o tempo destinado à Formação Continuada em serviço na escola é pouco para que se possa viabilizar a discussão da diversidade de aspectos necessários ao bom desempenho do trabalho pedagógico, sendo, portanto, um elemento dificultador de um processo que se quer permanente e contínuo. Frente a essa

dificuldade, a própria escola precisa autorizar-se a buscar espaços de formação em serviço alternativos, entendendo-a enquanto ação que se estabelece também no cotidiano das relações pedagógicas na escola, e não somente em um espaço delimitado da “Reunião Pedagógica”. Essa questão pode ser analisada a partir de dois vieses, no entendimento de Ferraço (2008). Por um lado, há a “necessidade de considerar a *diversidade de possibilidades* que se colocam no cotidiano da escola para o conhecimento e, por efeito, para o currículo e a formação continuada” (FERRAÇO, 2008, p. 17, grifo do autor), considerando o cotidiano como espaço permanente de socialização e formação continuada que “que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação” (FERRAÇO, 2008, p. 21-22). Por outro lado, a dimensão coletiva do processo de formação continuada em serviço, na escola, não pode ser meramente substituída pela formação no espaço cotidiano de relações. Um espaço coletivo de discussão, em que os professores possam falar, ouvir, trocar, crescer, aprender, ensinar, é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico cada vez menos fragmentado e individualista. Tais dimensões da formação continuada devem ser complementares e não podem andar descoladamente uma da outra; é preciso garantir uma coerência de ações entre o que se desenvolve cotidianamente e aquilo que se discute/constrói coletivamente.

Outra importante questão diz respeito à necessária relação entre academia e escola, de forma a qualificar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas. O programa de bolsas de pós-graduação oferecido pela mantenedora pode ser compreendido como uma das possibilidades dessa relação, a partir do entrelaçamento das pesquisas dos professores bolsistas do pós-graduação com as problemáticas da rede. Tal relação pode e deve ser potencializada na medida em que se estabelecerem dinâmicas de acompanhamento no sentido de conhecer as propostas de pesquisa e seus resultados, permitindo que sejam representativas dos desafios enfrentados na escola e “façam eco” no trabalho cotidiano, especialmente no caso da formação continuada. No entanto, Canário (2006) afirma que pensar a formação centrada na escola não pode significar a mera transferência do local das “ações de formação” tradicionais do ponto de vista físico. Uma formação centrada na escola implica obrigatoriamente que se tenha “como ponto de partida um conjunto de questões de caráter estratégico [...] fundamentais na construção de um plano de formação para uma escola” (CANÁRIO, 2006, p. 75-76). Dessa forma, ao estabelecer a necessária parceria de trabalho, escola e mantenedora poderiam estar atentas às questões que mobilizam (ou imobilizam) o trabalho da escola, em que o próprio processo formativo desenvolvido nesse espaço seja gerador de indícios de questões a serem contempladas no âmbito da própria rede, constituindo a escola como ponto de partida e chegada desse processo.

Conclusões

As discussões realizadas na formação continuada devem considerar o contexto e o cotidiano escolar, auxiliando os professores a superarem suas dificuldades, elaborando ações em conjunto com os colegas, ajudando a transpor essas dificuldades e rompendo com o individualismo. Nessa perspectiva, pensar a formação docente deve necessariamente contemplar a reflexão sobre a profissão e os contextos em que está inserida. O fazer pedagógico não pode ser pensado somente levando-se em conta a dinâmica de sala de aula. A escola, enquanto espaço de constituição de subjetividades e espaço de aprendi-

zagens, precisa viabilizar a construção coletiva de alternativas, capacitando os docentes para a reflexão sobre sua prática e as práticas coletivas.

O processo de formação na escola precisa, então, prever um estudo aprofundado dos casos, a análise coletiva das práticas, a persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos, o compromisso social e a vontade de mudança. A partir disso, a escola deve buscar contemplar tais aspectos na formação continuada de professores que realiza, buscando uma construção ativa e coletiva de alternativas viáveis e vivências pedagógicas que qualifiquem o processo de aprendizagem e representem avanços significativos nos seus índices de referência, entendendo-os como consequência de uma melhora efetiva qualitativamente. Esse movimento precisa encontrar alternativas de efetivação, uma vez que, devido ao pouco tempo destinado para tal, na escola, o aprofundamento necessário e a construção de estratégias de trabalho podem ficar prejudicadas.

As propostas formativas precisam dar conta de questões advindas de diferentes demandas; para isso, escola e mantenedora precisam atuar numa relação afinada e parceira, em que possam, cada uma com suas especificidades de oferta, contemplar as necessidades dos professores e as demandas que se apresentam ao trabalho na escola. Nessa perspectiva, a leitura dos problemas, a escuta ativa e sensível em busca de indícios, bem como o movimento de planejamento e intervenção, apresentam-se como indispensáveis, uma vez que a formação continuada, entendida de forma ampla, precisa ser pensada tanto a partir das sugestões dos professores quanto a partir de um levantamento que considere as problemáticas e questões essenciais não verbalizadas.

Com relação às dificuldades observadas, é importante ressaltar que o conhecimento e a reflexão acerca delas permitem o mapeamento e a criação de estratégias de intervenção e ação, buscando superá-las. A maior dificuldade enfrentada pelas escolas, com relação à formação continuada, diz respeito ao escasso tempo destinado para tal atividade. Frente a um calendário letivo que precisa garantir os dias letivos previstos em lei, aliado à organização dos recessos escolares, sobram poucas opções de inserção de um espaço-tempo de formação continuada que seja sistemático e regular.

A pesquisa no/do espaço de trabalho da escola revela uma fértil possibilidade de intervenção qualificada no trabalho pedagógico desenvolvido, uma vez que, a partir de dados que superem as impressões pessoais do professor, alicerçadas em registros que ajudem a constituir um processo investigativo comprometido com as aprendizagens, possam direcionar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Ensino e pesquisa devem ser entendidos como atividades complementares que, apesar de efetivarem-se em tempos diferentes, podem estar interrelacionadas, por meio de um processo de observação direcionada, o qual possibilite a constituição de um espaço de pesquisa capaz de permear o trabalho pedagógico e um espaço-tempo que favoreça uma intervenção mais qualificada.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, [S/d]. 281p.

BAUMAN, Z. Entrevista sobre educação, desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução de Neide

- Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, 2009, v. 39, n. 137, p. 661-684. Entrevista concedida a Alba Porcheddu. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf>>.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARVALHO, J. M. O não lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan/abr 2005.
- FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Portugal: Número Zero, Abril de 2004. Entrevista conduzida por João Rita.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA JR., C. A. da. Organização do trabalho na escola pública: O pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., C. A. da; RANGEL, M. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

BEM-ESTAR DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR

Juliana Cristina da Silva

Introdução

A gestão escolar tem como peça-chave do processo o gestor, que se responsabiliza pela instituição e sua eficiência (PARO, 2010). No contexto gerido por esse profissional, situam-se os professores, trazendo consigo uma formação, um propósito e inúmeros sentimentos e vivências que habitam um ser humano. No campo dos sentimentos, tanto os positivos ou negativos, podem estar presentes e serem alimentados, significando que o bem-estar possa ser promovido dentro desse grupo docente.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9394/1996,¹ encontram-se os princípios de valorização dos profissionais, gestão democrática das escolas públicas e qualificação do ensino ofertado. Ao se pensar em valorização e democracia, o estudo sobre a gestão e o bem-estar docente torna-se fundamental, pois só pode sentir-se valorizado aquele que é considerado em seu espaço, especialmente por quem se responsabiliza por este, no caso, o gestor escolar.

Conforme notícia publicada no site oficial² do município de Canoas, no ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação (SME) estaria lançando o Projeto Bem-estar Docente, com iniciativas relacionadas à qualidade de vida dos professores da Rede de Ensino, tais como sessões de cinema, teatro e um evento de confraternização em comemoração ao dia do professor. A preocupação em torno do bem-estar surge, possivelmente, do mal-estar exalado dentre os docentes, e as atividades refletem o que então a mantenedora entenderia por promoção de bem-estar.

O propósito aqui não seria criticar a ação da mantenedora, mas sim tentar compreender melhor o que geraria um sentimento de bem-estar dentre os docentes, no viés da positividade, e aproximar a ação do gestor escolar frente a isso. Um professor valorizado em seu contexto profissional pode melhor beneficiar os educandos. Essa situação de bem-estar favoreceria não somente as pessoas envolvidas nesse processo, mas também a educação como um todo. Por indiferença ou desconhecimento, este ainda seria um ponto frágil da rede municipal de Canoas.

Desenvolvimento

A gestão das escolas públicas é compartilhada com demais membros pertencentes à escola, conforme a dimensão legal existente. Um dos objetivos aqui presentes é ir além do papel do gestor diante da eficiência do ensino e do cumprimento de tarefas específicas.

Ferreira traz uma reflexão a respeito da importância de “humanizar a formação e as condições

¹ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 out. 2014.

² Disponível em: <<http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/116841>>.

de trabalho e de existência dos profissionais da educação” (FERREIRA, (2004, p. 1231). Acena a atual mistura da realidade real e virtual como fonte de inquietações dos profissionais comprometidos com o rumo da humanidade, dentre estes, cita docentes e gestores.

Em seus estudos, Fullan e Hargreaves (2000) concluíram que as inovações, a Educação Especial, o compromisso com questões sociais e de comportamento de educandos ampliaram em demasia a tarefa docente, resultando na sobrecarga desses profissionais. Acreditam ser essencial que o docente possa compartilhar e planejar com colegas, ao invés de seguir trabalhando de forma isolada.

O gestor escolar deve incumbir-se de propiciar momentos de compartilhamento docente, conforme Jesus (1998). O isolamento do educador, na opinião do autor, depende da política individual da escola. Ambientes que primam pela motivação docente caracterizam-se por realizarem reuniões de equipe focalizadas no apoio e resolução de problemas.

Os pesquisadores Rebolo e Bueno (2014) apresentam contribuições relevantes a respeito do ato de trabalhar, afirmando que este permite que o homem transforme a si e ao meio em que vive.

De um lado é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos; de outro, como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial daquele que o realiza. Esses dois extremos, no entanto, fazem parte de um mesmo processo e não podem ser considerados isoladamente, uma vez que a atividade laboral pode oferecer bem-estar ao propiciar a satisfação das necessidades e desejos e, ao mesmo tempo, dificultar esse estado por gerar insatisfações, frustrações e conflitos (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324).

Outro ponto que merece atenção, segundo os mesmos autores, seria de que o sentimento de bem e mal-estar não é absoluto, já que cada professor tem associações próprias para um ou outro dentro de suas funções. Em seus resultados de investigação, constataram que o relacionamento positivo com gestores e demais membros da escola diminui as frustrações e favorece a solidariedade e apoio mútuo. O *feedback* do trabalho realizado, isento de discriminação e competitividade, é uma das ferramentas possíveis para que o docente tenha bem-estar em sua atividade, elencam os autores. Nesse caso, o gestor escolar pode se apropriar dessas para desenvolver o bem-estar dentre os componentes de sua equipe (REBOLO; BUENO, 2014).

Mosquera afina com Fullan e Hargreaves (2000) quando afirma que, ao olharmos para um professor, não podemos esquecer que este é “um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações” (MOSQUERA, 1978, p. 90), cuja intimidade e questões pessoais devem ser valorizadas. Vê, no afetivo, uma fonte importante de compreensão do docente enquanto pessoa e afirma que, nessa dimensão, o educador busca significar sua vida e as coisas que dela fazem parte.

Para Fossatti, “a compreensão das motivações, expectativas, dificuldades e limitações do educador é essencial para a problematização de sua ação pedagógica” (FOSSATI, 2013, p. 52). O pesquisador ressalta que os problemas existentes na docência, que acompanham a profissão, desde seu desenvolvimento histórico, são complexos e não teriam condições de superação a curto prazo. Todavia, afirma que o sujeito, preenchido por algo que faz sentido para sua existência, alimenta-se disso como estratégia de superação. O autor evidencia, em sua investigação, a importância do outro e do amor na vida humana, o que, ao refletir sobre a pesquisa em questão, conduz à crença na influência do gestor sobre o bem-estar docente, ao considerar a existência de uma relação.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos sujeitos da pesquisa são os gestores e professores das escolas de Ensino Fundamental de Canoas. Nesta etapa, será considerado o olhar do gestor. Como instrumentos de coleta de dados, tem-se análise documental, diário de campo e um questionário.

Resultados e Discussões

Nas perguntas aos gestores sobre as causas que contribuem para o bem-estar docente, seguimos a lógica da escala Likert: nada, muito pouco, pouco, muito e muitíssimo.

Apoio da Direção da Escola

Um total de 83,3% dos gestores atribuiu entre muito e muitíssimo importante o apoio da direção da escola como uma fonte de bem-estar docente. O número expressivo demonstra que os gestores escolares têm ciência de seu papel junto aos seus professores.

Rebolo e Bueno (2014) aproximam-se dessa visão ao afirmarem, em sua investigação, que o apoio do gestor diminui o mal-estar docente. Elegem o *feedback* do trabalho isento de discriminação como uma das ferramentas gestoras para produzir o bem-estar em seus grupos de professores. Lück (2014b) salienta que os gestores considerados líderes teriam um diferencial diante dos demais. Nessa perspectiva, os gestores não apenas controlam, mas também têm as pessoas como objetivo, sabendo ouvir, confiar e apoiar.

Apoio da Direção acerca do quesito Emocional

Todos os gestores acreditam que o gestor tenha sua contribuição no bem-estar docente, dentro do quesito emocional. A totalidade acentua a ação do gestor no bem-estar, sendo possível identificar as afirmações de Fullan e Hargreaves (2000), os quais consideram que gestores têm a função de encorajar e compartilhar os anseios junto a seus colegas professores.

Para Mosquera, “As exigências, portanto, para ser um bom professor são extremamente rigorosas, o que torna a profissão do magistério uma das mais sacrificadas e, ao mesmo tempo, desafiadoras” (MOSQUERA, 1978, p. 89). Nesse caso, um gestor voltado às questões humanas dos membros de sua equipe desenvolve uma maior possibilidade de saúde emocional destes.

Apoio da Direção no quesito Bem-estar Intelectual

Ao serem questionados sobre a contribuição do gestor escolar no bem-estar intelectual do docente, 72,2% dos sujeitos responderam entre muito e muitíssimo. O conceito de Lück (2014a) sobre a gestão educacional traz uma evolução da burocratização para uma ação coordenada, comprometida com o “desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento de ensino” (LÜCK, 2014a, p. 91).

O gestor como promotor de bem-estar docente trabalha pelo desenvolvimento profissional de seus colegas docentes. Acreditamos que é preciso não apenas ofertar formações dentro do ambiente escolar, como também viabilizar a participação do professor em eventos pertinentes ao cargo de professor.

Considerações finais

Os dados levam-nos a concluir para a significativa importância dada ao gestor escolar na promoção do bem-estar docente. Embora a legislação aborde a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação, a promoção do bem-estar docente não aparece como atribuição do gestor escolar. Expressões como valorização docente e melhorias do trabalho docente foram identificadas; no entanto, não existem descrições sobre qual o tipo de valorização nem quais as melhorias que seriam vinculadas à ação do gestor escolar. Na rede municipal de Canoas, foco deste estudo de caso, existe uma ação voltada ao bem-estar docente, mas em nenhum momento verifica-se o atrelamento desta às funções gestoras.

O estado da arte realizado evidencia o distanciamento entre a gestão escolar e o bem-estar docente, frente ao número extremamente baixo de pesquisas que tratam dos dois temas. Os achados trazem a necessidade de se humanizar as condições profissionais dos docentes e de serem promovidos espaços de compartilhamento e de diálogo com seus pares.

A liderança do gestor é uma das fortes influências na situação dos professores, e o relacionamento positivo com o gestor diminui a frustração docente. Os gestores que consideram esse aspecto subjetivo aproximam-se, incentivam e criam vínculos com seus colegas docentes, promovem maior bem-estar entre os seus. Conclui-se, portanto, a relevância de se incluir a promoção do bem-estar docente na formação dos gestores escolares.

Referências

- FERREIRA, N. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura organizada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.
- FOSSATTI, P. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2013.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: 1998.
- LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.
- LÜCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.
- MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, 2010.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul.-dez. 2014.

TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE ENTRE DUAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS A PARTIR DAS FALAS DAS CRIANÇAS

Márcia Regina Nunes de Oliveira

Introdução

Entender como se constitui o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem sido um questionamento constante ao longo da minha formação acadêmica e também da minha atuação profissional como professora de uma turma de 1º ano das séries iniciais. Sabemos que, enquanto educadores, devemos estar preparados para oferecer ambiente e práticas pedagógicas adequados para receber as crianças que chegam da Educação Infantil.

A qualificação dessa ação educativa se dá, também, por meio de uma reflexão constante por parte dos agentes da educação. Entendo que se faz necessário um processo de adaptação e transição quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental. Todavia, considero importante destacar que refletir sobre esse processo não pode ser na perspectiva da “preparação”, ou seja, não podemos pensar o que uma etapa deve preparar para a outra. Ao contrário, é imperativo reconhecer o papel que cada uma ocupa no processo de educação da criança. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Infantil

Do ponto de vista legal, é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as propostas pedagógicas para esse referido nível devem ser desenvolvidas respeitando três importantes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

Logo, compreende-se que a Educação Infantil deve ser vivida com as especificidades de acordo com os referidos princípios dessa etapa e não ser interpretada e vivida como um processo de preparação para o Ensino Fundamental, entendimento que se percebe como um equívoco de significativa parte da sociedade, bem como pela comunidade educacional. Sendo assim, assegurar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo propostas que contemplem os princípios básicos (ético, estético e político) para essa etapa é o que considera o artigo 22, da Lei nº 9.394/96.

Quanto à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considero importante destacar a ampliação de 8 para 9 anos no Ensino Fundamental em 2006. Por causa dessa alteração, documentos oficiais como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, trazem algumas ponderações:

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir

a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades da idade, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Assim, percebemos a importância do planejamento desse processo de transição, de tal modo que instigue os educadores do Ensino Fundamental à reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse mesmo sentido, mobilizada pela minha atual experiência profissional, o intuito desse trabalho é o de compreender a ação da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, de alguma forma, rever a minha ação pedagógica.

Transição, um processo delicado a ser pensado!

Como profissional da área da educação e atualmente das séries iniciais do Ensino Fundamental, foi possível perceber o quão complexa e importante é a transição das crianças do nível final da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Em virtude de as crianças ingressarem com seis anos de idade, verifica-se a necessidade de um trabalho cuidadoso e atento nesse processo.

Em minha trajetória, durante um ano, com uma turma de 1º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, fui contemplada com uma enxurrada de dúvidas. Como professora alfabetizadora, estava iniciando um ano com muitas expectativas sobre o alfabetizar e o letrar, porém aqueles pequenos sujeitos me surpreenderam, praticamente desconstruíram todo o meu planejamento para aquele início de ano letivo.

Questões como: alfabetizar ou não na Educação Infantil e como integrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, continuam atuais. Temos crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (KRAMER, 2007, p. 19-20).

Justamente na época em que estava buscando um tema para a minha pesquisa, a referida desconstrução me conduziu para a investigação do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A partir de então, passei a buscar informações para compreender melhor essa passagem e, conseqüentemente, encontrar subsídios para aprimorar o meu trabalho profissional.

Assim, fui dialogando com autores que pesquisaram o processo de transição. Todos contribuíram de alguma forma, seja trazendo uma particularidade que eu não tinha conhecimento sobre o tema, seja promovendo um novo olhar sobre esse procedimento, pois,

[...] na verdade, não é apenas a inserção, o acolhimento dessas crianças nos primeiros anos de sua entrada no Ensino Fundamental, mas sim a garantia de uma proposta pedagógica que abranja as especificidades, subjetividades e demandas dessa infância que chega às escolas para ficar durante um bom tempo de suas vidas (LOBO, 2012, p. 76).

Devido à importância da organização do processo de transição, torna-se relevante pensar um trabalho significativo. De uma forma mais simples, fui em busca do significado da palavra “transição” e, de acordo com o dicionário Aurélio, o processo de transição traz como significado: ato ou efeito de transitar; passagem de um lugar, assunto, tom ou estado para outro; trajeto (FERREIRA, 2010). Assim, esse ato ou efeito de transitar é vivenciado de que forma pelas crianças em se tratando da sua vida escolar?

Na escola de Ensino Fundamental, as crianças, agrupadas, estavam curiosas pelo novo, pelo ambiente diferente daquele a que estavam acostumadas até então. Com o início das atividades em sala de aula, as crianças se deram conta de que agora o tempo de permanência na instituição escolar era utilizado de forma diferente do que na Educação Infantil. Nos primeiros dias de aula, as crianças perguntavam à professora a que horas iriam brincar e qual era a hora de irem ao parque (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 638).

O trecho acima traduz a visão desse processo pelas crianças. O lúdico, no Ensino Fundamental, não é prioritário e elas têm essa percepção. Todavia, o tema desse trabalho não é o brincar, mas as ideias que as crianças levam consigo para as séries iniciais, o que nos coloca a pensar sobre o processo de transição, isto é, as retomadas dos projetos de forma lúdica que foram desenvolvidos na Educação Infantil, bem como a forma que construirão os aprendizados no 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo Barbosa e Delgado

[...] a nossa preocupação não é compilar conteúdos de duas etapas da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; o objetivo é construirmos uma proposta pedagógica em sintonia com a realidade da infância brasileira, respeitando suas diversidades regionais e culturais (BARBOSA E DELGADO, 2012, p. 76).

O que os autores reforçam é a necessidade de articulação das duas etapas, em virtude do processo de transição e das demandas os quais são extremamente importantes, contudo:

Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições, muitas vezes, opõem Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na Educação Infantil e como integrar Educação Infantil e Ensino Fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (KRAMER, 2006, p. 19).

De tal modo, as crianças se constituem de acordo com o meio em que vivem. Assim, se o contexto separa essas duas etapas, para elas não será diferente, isto é, elas também farão a separação.

Conforme Kramer, “A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2006, p.20). Para Kramer a infância perpassa o Ensino Fundamental, uma vez que a criança, nessa referida etapa, continua sendo criança. Assim sendo, a articulação dos aprendizados desenvolvidos na Educação Infantil percorre o Ensino Fundamental.

O que podemos pensar a partir das cartas?

Para a escrita das cartas, foi proposto às crianças que elaborassem perguntas sobre o Ensino Fundamental, que explicitassem suas curiosidades acerca daquele nível de ensino que ainda era desconhecido.

As primeiras curiosidades giraram em torno da estrutura da escola, como banheiros, corredores, chão, paredes, luzes, pracinha, sala de aula, biblioteca, sala da diretoria, enfim, a constituição dos espaços.

A partir dos questionamentos, compreende-se, primeiramente, que os espaços devem ser pensados para o processo de transição, pois as crianças trouxeram de forma intensa e, logo após, a forma e

o tipo de conhecimentos que serão desenvolvidos durante essa etapa.

É interessante a reflexão de Lobo (2012), com relação à ampliação do Ensino Fundamental. A autora propõe uma série de questionamentos que devem ser pensados a respeito do currículo às crianças de 6 anos. Assim como o tipo de trabalho a ser desenvolvido com as crianças; se o currículo possui articulações com o último nível da Educação Infantil, bem como a compilação de conteúdos atrelada ao 1º ano de Ensino Fundamental. Esses questionamentos são repletos de incertezas, sugerindo até mudanças para todo o Ensino Fundamental. Contudo, as práticas pedagógicas para as crianças que ingressarão no 1º ano do Ensino Fundamental não estão totalmente definidas, mas passíveis de serem discutidas.

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 121).

Sendo assim, devemos nos ater em construir uma proposta pedagógica condizente com o contexto em que estão inseridas as crianças, bem como prestar atenção ao que elas nos dizem. Pois, durante a escrita das cartas, além dos espaços, também foi possível perceber a curiosidade aguçada das crianças com relação aos conhecimentos que iriam adquirir.

Logo, as duas etapas possuem objetivos próprios que não devem ser confundidos, mas vivenciados de acordo com cada fase em que as crianças se encontram inseridas. Considerando-se que cada etapa tem suas particularidades, é relevante, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), a continuidade dos aprendizados adquiridos na Educação Infantil e a ludicidade presente, tanto no processo de transição, como nos próximos três anos, o chamado ciclo de alfabetização.

Considerações finais

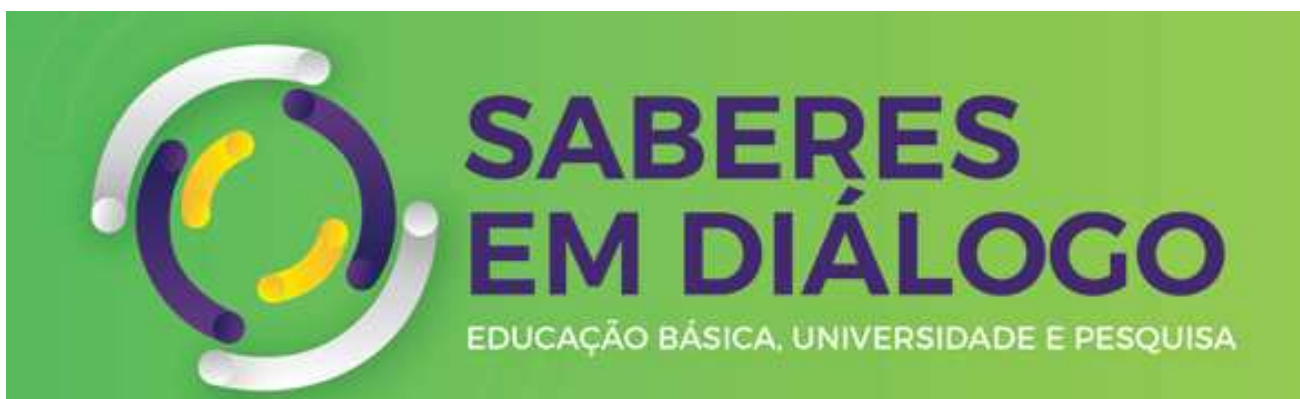
Por meio das análises, percebo que as crianças da Educação Infantil constroem diversas concepções acerca do Ensino Fundamental e que compreender essas dúvidas do ponto de vista das crianças que já passaram por esse processo é a melhor forma de refletir e buscar soluções para que essa transição ocorra adequadamente. Além disso, percebi também a importância dos espaços e o que as crianças esperam deles e do quanto devem estar preparados para acolhê-las, a fim de que construam sua aprendizagem de maneira significativa e lúdica.

As transformações educacionais não devem atender somente a demanda estrutural, mas também a forma como ocorrerá a construção dos conhecimentos, pois, conforme Lobo (2012), é importante que a proposta pedagógica esteja construída de acordo com o contexto das crianças, considerando suas histórias de vida, tanto de forma regional, como cultural.

Assim, foi possível compreender, por meio da leitura das cartas as dúvidas que se apresentaram de forma recorrente e que fez refletir sobre o quanto devemos estar atentos ao que dizem as crianças. Por meio disso, durante essa pesquisa, foi possível também compreender o quanto nós, educadores, devemos refletir e construir um processo de transição saudável e adequado.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. DELGADO, A. C. Cl. (Orgs.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Maria Carmen Silveira Barbosa... [et. al.]. – Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
- DIAS, E. B.; CAMPOS, R. **Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22478_11003.pdf>.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação infantil e/é fundamental. Educ. Soc. v. 27 n. 96 Campinas Oct.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009>.
- LOBO, A. P. S. L. L. **A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos**. Ampliando o debate. In: BARBOSA, M. C. S. A infância no ensino fundamental de 9 anos / Maria Carmen Silveira Barbosa... [et. al.]. – Porto Alegre: Penso, 2012.



MÍDIAS, CULTURAS E LINGUAGENS

LIÇÕES SOBRE CORPOS E ESTILOS DE VIDA NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DE ACADEMIAS DE GINÁSTICA

Bianca Rocha Gutterres

Introdução

O texto apresenta um pequeno resumo de minha Dissertação de Mestrado em Educação, concluído no ano de 2012 na Universidade Luterana do Brasil. No estudo relaciono dois temas, corpo e imagem, utilizando como artefato cultural peças publicitárias e folders de academias de ginástica.

No que se refere aos folders, podemos dizer que eles não são apenas descartáveis – eles são produtivos por serem materiais que “incorporam” o espírito desse tempo (transitório, descartável, líquido etc.) e funcionam como pedagogias culturais, pois, segundo Maria Lúcia Wortmann (2002), sobre análises culturais, tanto os textos científicos quanto os jornais, as revistas e os *folders* apresentam, em seu conjunto, representações que produzem diferentes significados circulantes na cultura. A partir dos Estudos Culturais entende-se que os *folders* e as peças publicitárias são artefatos que funcionam como pedagogias culturais e que fornecem informações que acabam por produzir e nos ensinar modos de ser e de agir. O objetivo desse trabalho é analisar os folders e os anúncios publicitários de 20 academias de ginástica de Porto Alegre (RS) e região metropolitana, divulgados nos anos de 2010 a 2012. Nestes materiais publicitários, procuro perceber como os corpos e os estilos de vida são configurados, construídos e representados, bem como verificar como a possibilidade de uma nova vida é ensinada e vendida pelas academias. As questões que orientam o presente trabalho são as seguintes: Nos folders e anúncios publicitários de academias de ginástica, que tipos de corpos e de estilos de vida são oferecidos para o consumo? Quais são as estratégias de marketing associadas à venda de produtos e serviços e “captura” de alunos/clientes nas academias?

Desenvolvimento

No primeiro capítulo buscou-se traçar um fio histórico do século XVI até os dias atuais, de forma a entender como e o porquê dessa cultura excessiva do corpo na contemporaneidade. Para tal o estudo descreve as mudanças nas representações do corpo, principalmente no que se refere aos exercícios físicos, a participação das mulheres e aos procedimentos e práticas voltados para a maximização dos desempenhos corporais e profissionais.

Atualmente, o enaltecimento do corpo e a busca por estilos de vida saudáveis são imperativos constantes na vida dos indivíduos, sendo que os cuidados com a saúde e com o próprio corpo constituem práticas culturais ostentadas na contemporaneidade. A partir desta ideia, podemos dizer que, se os indivíduos sabem o que fazer para se manter “saudáveis” e em “forma”, só é gordo, feio e velho quem quer! A esse respeito, Le Breton diz que “é por seu corpo que você é julgado e classificado” (LE BRETON, 2003, p. 31), sendo esse um discurso predominante em nossa sociedade.

Analiso também a forma como a mídia e os materiais publicitários têm aumentado consideravelmente nos últimos anos a incorporação de argumentos na direção de um estilo de vida saudável. Atualmente existe uma variedade de programas televisivos que buscam esclarecer o que vem a ser um estilo de vida saudável, promovendo e disseminando a adoção de tal ideia – o programa “Bem Estar” da rede Globo, é um bom exemplo disso. Segundo Le Breton (2003, p. 30), o homem contemporâneo é convidado a construir seu próprio corpo, modelando sua aparência, ocultando o envelhecimento ou a fragilidade, mantendo sua “saúde potencial”. Observando esse aspecto, percebe-se um forte apelo das academias de ginástica em vender soluções “completas”, “individualizadas” e “milagrosas”, usando de diversos meios de persuasão e estratégias de promoção de estilos de vida saudáveis.

Neste capítulo, trato também sobre o grande nicho das academias que vem sendo instituído, segundo Pereira (2010), há pelo menos duas décadas, em países do mundo ocidental capitalista, socialmente reforçado por intensos apelos midiáticos de consumo de toda ordem. Em geral, caracteriza-se como espaço sectário de conformações elitizantes: é frequentado por pessoas saudáveis, com aporte financeiro e nutricional privilegiados, quase sempre em busca de objetivos estéticos voláteis e que se renovam numa angústia infindável.

No segundo capítulo, com a intenção de analisar e compreender mais profundamente como as peças publicitárias de academias (no caso do estudo, *folders*, livretos e peças publicitárias publicadas em revistas) são constituídas e construídas contemporaneamente, apresentei alguns apontamentos sobre os principais conceitos em publicidade e, mais especificamente, sobre os textos publicitários e seus múltiplos modos de persuasão, endereçamento e sedução. Grande parte dos materiais selecionados para compor o corpus de análise da investigação foi composta por folders e folhetos de academias – materiais relativamente baratos, com grande portabilidade e, em certa medida, marcados por um caráter descartável (já que alguns “entopem” as caixas postais das nossas casas, são distribuídos no trânsito de carros e pedestres etc.). Assim, para entender melhor como se constitui e se estrutura um *folder*¹, busquei em pesquisas e estudos da área da publicidade, embasamentos teóricos que me dessem subsídios para orientar o estudo.

No terceiro capítulo, procurei me debruçar e embasar minhas análises com as ferramentas teóricas metodológicas dos Estudos Culturais e Pedagogias Culturais. De acordo com Wortmann (2001), é necessário atentar, quando do desenvolvimento de análises culturais, para os processos, os códigos, as estruturas, as convenções e as práticas em que se produzem diferentes sistemas de significação em instâncias de produção cultural como o cinema, a pintura, a fotografia, as diferentes formas de literatura, as exposições dos museus, os laboratórios científicos, a publicidade etc.

No caso deste trabalho, é importante perceber de que forma o corpo e os estilos de vida estão sendo representados nos folders dos anúncios publicitários das academias de ginástica – isto é, verificar como são descritos, classificados, nomeados e produzidos determinados tipos de corpos, sujeitos e comportamentos nos/por meio dos folders. Neste sentido, Fischer afirma que:

Os imperativos da beleza, da juventude e da longevidade, sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como tortura: corpos de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo para que o

¹ Para Sampaio (2003, p. 341), *folder* é um folheto publicitário constituído de uma única folha, com uma ou mais dobras, ou anúncio de revista com uma ou mais dobras.

transformemos, para que atinjamos (ou pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis e eternos (FISCHER, 2001, p. 48-49).

Dessa forma, entendo que todos esses aparatos midiáticos, publicitários, tecnológicos e muitos outros, operam com o intuito de educar os sujeitos e seus corpos como qualquer outra instância educativa, e – por isso – são concebidos como pedagogias culturais.

No quarto capítulo, apresentei os três eixos de análise que emergiram após a defesa da Proposta de Dissertação, três representações de corpos e de estilos de vida circulando (e sendo, ao mesmo tempo, produzidas) nos/pelos folders e peças publicitárias das academias: a) corpos individualizados – culpabilizados quando localizados fora das premissas contemporâneas do culto ao corpo – e conectados ao sujeito empresário de si; b) corpos diferenciados – isto é, a oferta de tipos ideais de corpos (infantis, juvenis, femininos) para todos e para cada um; c) corpos felizes (ou, pelo menos, em processo de obtenção de bem-estar e felicidade) via exercício físico e via academia. Nesse eixo também explora a representação do exercício como algo agradável e prazeroso, o corpo tido como um “projeto de vida” e a academia como mais uma possibilidade para ser feliz.

Conclusões

Em minhas finalizações, procurei me desprender de conceitos, até então imutáveis, e utilizar as lentes dos Estudos Culturais para “olhar” para (e analisar, discutir, pensar sobre) as peças publicitárias das academias de forma diferente, estranhando aquilo que me parecia tão comum e normal, observando as recorrências, os temas, as dicas e orientações abordadas nos 20 folders publicitários das 11 academias pesquisadas. No primeiro eixo alguns aspectos chamaram minha atenção, tamanha a incidência observada nos folders. As questões da responsabilização e do controle de si são observadas nos folders pela imensa oferta de especialistas em diversas áreas da saúde, prescrições de atividades físicas com supervisão de fisiologistas, fisioterapeutas e profissionais de educação física, tratamentos e treinamentos individualizados e prontos para resolver o “seu” problema. No segundo eixo, fica claro o discurso multiculturalista presente nos folders que apresentam aos sujeitos um conjunto de modos – mais adequados, mais corretos – de lidar com o corpo, com a saúde e com a vida; e, também, de diferenciar esses sujeitos oferecendo corpos, produtos e serviços “para todos e cada um”. Destaco no trabalho que alguns folders e anúncios publicitários apresentam e oferecem serviços para essas diferenças. No terceiro e último eixo, sobre os corpos felizes, observa-se nos folders a ideia predominante de que a prática da atividade física produz felicidade, bem-estar e qualidade de vida, e que é “só” frequentar esses lugares mágicos chamados “academias de ginástica” para o sujeito mudar a sua vida e, com certeza, ser mais feliz. Segundo Ripoll “esses apelos se traduzem tanto na direção da construção de um corpo positivamente saudável (que se supera, que caminha, que pedala, que curte a vida) quanto na direção da instituição de pensamentos e atitudes positivas (em termos culturais, sociais, ambientais etc.) via consumo” (RIPOLL, 2010, p.106).

Referências

FISCHER, R. M. B. **Televisão e Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociologia**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2003.
- PEREIRA, A. L. Do “cuidado de si” nas ginásticas de academia. In: GOMES, R. M. et al. (Orgs.). **O corpo e a política da vida**. Lisboa: Editora Rui Machado Gomes, 2010.
- RIPOLL, D. “Viver positivamente”: as lições ensinadas por peças publicitárias da Coca-Cola Company. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 11, n. 31, 2014.
- SAMPAIO, R. **Propaganda de A a Z: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- WORTMANN, M. L. C. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 34, 2001.
- WORTMANN, M. L. C. Análises Culturais – um modo de lidar com as histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARTE CONTEMPORÂNEA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO DA ARTE

Rejane Reckziegel Ledur

Introdução

A produção de sentidos na interação com a arte contemporânea é um tema que estudo como pesquisadora nos últimos anos. Provocada, inicialmente, como espectadora ao ser confrontada com as obras contemporâneas em exposições de arte e cursos de formação, a experiência levou-me a desenvolver um percurso investigativo em torno da interação com as propostas artísticas que rompem com as linguagens tradicionais e modernas da arte ao se apresentarem por meio de diferentes formas, temas, processos e materiais.

A arte contemporânea constitui-se como uma linguagem intertextual, multicultural, histórica, tecnológica, sincrética. As propostas artísticas da atualidade estão relacionadas com a vida cotidiana, social e cultural e rompem com as questões da estética tradicional e moderna, solicitando uma forma diferente de interação e apreensão das obras.

O filósofo Arthur Danto (2006), descreve o sentimento de mal estar e regozijo com a arte contemporânea que marca a sensibilidade histórica de não pertencer mais a uma grande narrativa. Para o autor “o contemporâneo é, de determinada perspectiva, um período de desordem informativa, uma condição de perfeita entropia estética. Hoje não há mais qualquer limite histórico. Tudo é permitido” (DANTO, 2006, p. 15).

Paralelamente, essas inquietações também foram me contagiando como professora, transferindo para o campo da educação os mesmos questionamentos em relação aos desafios do ensino da arte a partir das desconstruções da pós-modernidade. Como professora de arte, atuando na formação continuada de professores numa rede pública de ensino, percebia a resistência dos professores em abordar a arte contemporânea no currículo escolar. Isso se evidenciava pela dificuldade que os professores tinham de entendê-la, não conseguindo, assim, estabelecer propostas de ensino a partir das obras e artistas.

Essas experiências deflagraram um percurso investigativo sobre a apreensão estética da arte contemporânea que buscou, num primeiro momento, compreender os sentidos produzidos pelos professores de arte no encontro com a arte contemporânea. A pesquisa resultou na Dissertação de Mestrado, intitulada *Professores de Arte e Arte Contemporânea: contextos de produção de sentido* (2005), sob orientação da Prof^a Dr^a Margarete Axt.

Nesta investigação, estabeleci um diálogo com os professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS) para buscar perceber os sentidos produzidos no encontro dialógico com a arte contemporânea em eventos como a Bienal do Mercosul, Bienal de São Paulo e Mostra no Santander Cultural. Esse trabalho constituiu-se numa pesquisa-intervenção, fundamentada nos referenciais teórico-metodológicos da Filosofia da Linguagem e da Teoria Estética de Bakhtin e no olhar da semiótica greimasiana para a análise da experiência estética.

A realização deste estudo permitiu-me conhecer os enunciados dos professores de arte em relação aos sentidos produzidos no acabamento estético das obras que dialogam com os enunciados dos artistas, dos críticos, dos historiadores, enfim, diálogos que tecem uma infinita rede de conexões de sentido, tendo como fio condutor a arte contemporânea.

Os enunciados dos professores demonstraram diferentes compreensões responsivas no encontro dialógico com a arte contemporânea. As constatações levaram-me a concluir que a compreensão criadora está relacionada à identificação de códigos compatíveis do espectador com a obra na atitude responsiva, podendo apresentar construções de totalidades diferenciadas, conforme a relação que se estabelece com a proposta artística. Os códigos dizem respeito às concepções, vivências e posicionamentos do espectador em relação à arte como manifestação artística. A atitude responsiva implica na predisposição do espectador para a resposta por meio da relação dialógica, podendo concordar, discordar, completar, adaptar, ou seja, concluir o evento estético.

A estesia como sentido é o nível mais profundo no acabamento estético e implica uma exotopia do espectador em relação à obra, é o encontro de duas consciências por meio do plano sensorial. A semiótica greimasiana possibilitou analisar os enunciados de estesia no encontro dos professores com a arte contemporânea, evidenciando momentos significativos que se caracterizaram tanto pela fratura, como acontecimento estético, quanto pelas escapatórias, consideradas como práticas estéticas construídas na vivência com as obras.

A pesquisa desencadeou novas problematizações em torno da apreensão da arte contemporânea, voltando-se, posteriormente, para a percepção das experiências estéticas dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental na interação com as propostas artísticas da atualidade em visitas pedagógicas, que são oportunizadas no contexto escolar, à 8ª Bienal do Mercosul¹. Esse estudo foi concluído em 2013 e resultou na tese de doutorado *Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva*, que foi orientada pela Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar. Ambas as pesquisas foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, na linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia.

Essa pesquisa caracterizou-se por ser uma abordagem qualitativa, pois teve como foco de investigação a compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, na interação com a arte contemporânea em saídas pedagógicas à Bienal do Mercosul. Essas experiências foram relatadas pelos alunos por meio de uma entrevista semiestruturada realizada no espaço escolar no dia subsequente à visita pedagógica. O campo de pesquisa ficou delimitado em três escolas municipais e o foco de investigação voltou-se para as experiências estéticas com a arte contemporânea de um grupo de 43 alunos das séries finais do Ensino Fundamental que voluntariamente aceitaram participar do diálogo.

Resultados e Análises

A perspectiva teórica introduzida por Greimas, no livro *Da Imperfeição* (2002), possibilitou a

¹ A Bienal de Artes Visuais do Mercosul é uma mostra internacional de Arte Contemporânea que ocorre, desde 1997, em Porto Alegre e já consolidou o Rio Grande do Sul como um polo cultural do Cone Sul. Promovida em anos ímpares pela Fundação Bienal do Mercosul, a mostra tem como público alvo os alunos da rede pública de ensino, disponibilizando ônibus para as visitas mediadas.

abertura da semiótica para uma série de investigações complementares que se voltam para abordar outra forma de encontro do homem com o mundo, que é o encontro estésico. Nesse plano, o sensível e o inteligível, que são as duas dimensões da nossa apreensão do real, não se encontram mais opostos conceitualmente e nem são separados na análise, mas se misturam e reforçam-se mutuamente.

A *semiótica do sensível* que se originou desse quadro conceitual, e que fundamenta a análise dos dados da pesquisa, tem como objetivo descrever um sentido cuja característica é, justamente, ser sentido, provado, vivido *em ato*. Esse direcionamento teórico tem como primeira consequência metodológica, a preocupação em descrever um sentido em que estão necessariamente envolvidos componentes afetivos e sensoriais, que resultam das experiências individuais ou das práticas sociais. Para tanto, “é preciso reconhecê-los e descrevê-los para, nesse próprio exercício, tentar semiotizá-los” (FECHINE, 2001, p.391).

Landowski (2012) propõe um modelo interacional, distinguindo quatro regimes, que correspondem a modos de agir dos actantes uns sobre os outros, de fazer ser (modos de existência) e o fazer-fazer (modos de ação) de estar no mundo. Retoma os modelos clássicos da semiótica narrativa, propondo o regime de programação sobre as coisas, fundado em certos princípios de *regularidade* e o regime de manipulação, que põe em relação sujeitos sobre a base de um princípio geral de *intencionalidade*. Ao lado dessas primeiras configurações introduz o regime de ajustamento, fundado na *sensibilidade* dos atores envolvidos e, no mesmo plano, o regime autônomo de acidente, regido pelo *acaso*.

Nas entrevistas com os alunos, após a saída pedagógica, observei a recorrência de algumas obras que foram destacadas por eles pelos sentidos que produziram na experiência com a arte contemporânea. Dentre essas, houve obras que se destacaram pela sua competência estética, por meio do contágio provocado pela interação em ato (regime de ajustamento). Outras foram citadas pelos alunos pelo sentido que as obras produziram, principalmente pelo discurso da mediação ao apresentar o contexto/conceito de produção da obra (regime de manipulação) e, também, houve ocorrência do imprevisível ou aleatório, pelo não sentido (regime por acidente).

Ao apoiar-me nos regimes de sentido e interação construídos por Landowski (2012), como aporte de leitura para a análise dos dados desta pesquisa, fui percebendo a emergência de sentidos específicos de interação com a arte contemporânea. A recorrência dessas situações nos relatos dos alunos permitiu agrupá-las em polaridades distintas que denotaram amparar-se em princípios fundamentais da experiência estética com a arte contemporânea. Essas diferentes significações relatadas pelos alunos foram traduzidas por expressões que sintetizavam a percepção particularizada da experiência de interação com a arte contemporânea, como: *É lindo; É diferente; Não entendi; É interessante*.

As expressões foram agrupadas em regimes de sentido e interação que buscaram dar conta da experiência estética com a arte contemporânea por meio das ações e princípios que as sustentam e as formatam. A compreensão construída em torno da percepção dos sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea foi representada por meio do “quadrado semiótico”, em que se salientaram os regimes de *contemplação, interrogação, significação e percepção*. Conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Quadrado semiótico

<p>Regime de sentido e interação: CONTEMPLAÇÃO Baseado na repetição de padrão: É lindo! Da ordem do distanciamento Leitura de códigos</p>	<p>Regime de sentido e interação: INTERROGAÇÃO Baseado na indefinição conceitual: <i>Não entendi.</i> Da ordem do perturbamento Confronto de ideias</p>
<p>Regime de sentido e interação: SIGNIFICAÇÃO Baseado na construção de significado: É legal. É interessante Da ordem do entendimento Leitura visual</p>	<p>Regime de sentido e interação: PERCEPÇÃO Baseado na compreensão sensível: É diferente. Da ordem do sentir Apreensão estética</p>

Fonte: LEDUR, 2013

Na apreensão estética da arte contemporânea, a *contemplação* e a *interrogação* podem ser definidas como duas formas de não sentido: a primeira por estar fundada na continuidade e repetir um padrão tradicional de apreensão da arte, ao enfatizar que toda a arte tem por princípio a beleza, o que não se adapta à arte contemporânea; a segunda por caracterizar-se pela descontinuidade, ao confrontar-se com algo estranho que perturba e gera dúvida, por não conseguir construir uma significação em torno do conceito de arte.

Em contrapartida, a *significação* e a *percepção* são duas formas em que o sentido é introduzido mediante a ultrapassagem de um ou de outro polo das categorias anteriores (contínuo e descontínuo). A significação seria a negação da dúvida ao superar o efeito caótico que a arte contemporânea produz quando do perturbamento, harmonizando as partes que estavam em desordem, criando um todo de sentido que se sustente. A percepção, no entanto, consiste na negação do contínuo, do programado, dando margem ao aparecimento de uma certa fantasia ou do inesperado, ao sentir a obra e se surpreender pelas variações qualitativas que surgem no processo interativo.

A construção teórica, que resultou da experiência estética com a arte contemporânea, apresentada nessa pesquisa, foi fruto de uma investigação extensa e, ao mesmo tempo, intensa, caracterizada por um percurso pessoal de significação que, em todos os momentos, esteve permeado pelo sensível e inteligível, não se separando estes dois polos no processo de escrita da tese. As experiências relatadas, assim como as análises e considerações, foram percepções recolhidas de um percurso investigativo fundamentado por um olhar teórico em diálogo com as inquietações próprias de quem se aventura pelo caminho árduo e exaustivo de construir uma tese. Portanto não apresentam conceitos fixos e fechados, mas o processo de construção de uma significação em torno da experiência estética com a arte contemporânea, que podem ser aprofundados e revistos a partir de novas experiências e reflexões.

Ambas as pesquisas possibilitaram perceber as potencialidades da arte contemporânea como provocadora de sentidos, absorvendo e representando de forma visual e discursiva as características da

pós-modernidade. Este percurso investigativo reforçou minha tese de que a arte contemporânea como linguagem artística tem potencial de transformação do currículo escolar ao desconstruir as práticas e conteúdos tradicionais de ensino, trazendo as questões da contemporaneidade para o contexto escolar. Também, ampliou a percepção do papel do professor de arte como potencializador da experiência estética na escola, ao ter como base um ensino de arte conectado com os desafios e as questões da arte na contemporaneidade.

Referências

DANTO, A. C. **Após o fim da arte: Arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

FECHINE, Y. Semiótica e presença: uma aproximação do campo conceitual. In: OLIVEIRA, A. C. de; MARRONI, F. V. (Orgs.). **Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**, n. 7. São Paulo: Edições do CPS, 2001. P. 381-397.

LANDOWSKI, E. **Interacciones arriesgadas**. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2012.

GREIMAS, A. J. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LEDUR, R. R. **Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2013, 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BIBLIOTECA ESCOLAR COMO FERRAMENTA DO FAZER PEDAGÓGICO

Joice Rosa Machado

Introdução

O trabalho pretende abordar sugestões para que a Biblioteca Escolar possa atuar de maneira compartilhada, ativa e dinâmica na Escola possibilitando a melhoria do desempenho escolar onde o foco principal é o incentivo a leitura e pesquisa. O grande entrave está na falta de interação entre o trabalho do professor e a real utilização da Biblioteca, cabendo perguntar por que tal fato ocorre e como solucionar. São apresentadas então situações que foram propostas e acolhidas em escolas públicas de Santa Catarina onde a atuação das Bibliotecas apresentam condição diferenciada em relação a interação com professores e alunos.

Desenvolvimento

As preocupações com a aprendizagem, IDEB, letramento, alfabetização e uso do raciocínio lógico matemático são atemporais e ultrapassam as fronteiras geográficas. A importância da Biblioteca Escolar neste contexto e melhoria do processo de ensino e aprendizagem é fundamental. Devemos estar atentos tanto às transformações tecnológicas, mas principalmente nas novas formas de ler, entender e atuar como cidadão. Para tanto vamos analisar as sugestões para dinamiza e tornar o trabalho da Biblioteca Escolar realmente atuante e integrado no currículo escolar.

Primeiro ponto a verificar é o apoio da Secretaria Municipal e/ou Estadual para desenvolver estruturas permanentes de implementação e manutenção da Biblioteca Escolar. Pois investir no espaço físico, acervo e pessoal profissional para o atendimento da comunidade escolar é fundamental. Na realidade muitas escolas funcionam sem biblioteca ou a mesma funciona de forma limitada e precária o que compromete a aquisição da leitura e acesso ao conhecimento. Biblioteca não é apêndice deve sim estar centrada no processo de ensino aprendizagem possibilitando o fazer pedagógico. Nas comunidades mais carentes é o único acesso que a criança terá a cultura letrada.

O espaço da Biblioteca escolar precisa ser atrativo, dinâmico, motivador que conduza ao prazer de aprender e ler. Obrigatoriamente não precisa estar preso aos recursos tecnológicos de ponta, pois de que adianta equipamentos e sistemas se não há vida e prazer pelo aprender, descobrir, investigar, pesquisar. Fundamental que o profissional estabeleça o papel de parceiro, possibilitando a integração entre o fazer pedagógico, coordenação e projeto político pedagógico. Deve acima de tudo possibilitar o uso dinâmico do espaço para toda comunidade escolar.

Percebemos que o público alvo são os anos iniciais onde a busca da alfabetização está no seu auge. A criança que aprende a gostar de ler e se interessa pela leitura e o livro consequentemente desenvolverá hábitos de leitura e pesquisa. Logo nesta fase é importante investir em jogos de dramatização e hora do

conto. Acredita-se que a leitura seja o mais importante elemento do imaginário. Ou seja, devemos investir pesado nas primeiras sementes. Outro fator, segundo Peruchi (1999), é uma boa seleção de obras para o acervo da Biblioteca Escolar que devem estar relacionados a faixa etária, interesses e contexto sociocultural dos frequentadores. Cabe aqui salientar que quantidade não está relacionada a quantidade... aliás quanto mais variedade no âmbito cultural e educacional melhor. Biblioteca escolar não é depósito e nem museu, portanto deve possibilitar a interferência dos alunos e professores na sugestão de obras, títulos e gêneros de interesse. Para Costa (2002) é importante que a biblioteca ofereça espaço para hora do conto, murais informativos com datas comemorativas, curiosidades, biografias de autores, sugestões de livros; acesso a periódicos e publicação ou exposição de trabalhos dos alunos. Logo é criado o sentimento de valorização e pertencimento. Tais ações mostraram resultados muito positivos dentro da comunidade escolar. Em nossa Escola (EMEF Guajuviras) usamos tais elementos dentro do projeto de Leitura Ler é 10, o que criou uma resposta extremamente positiva em nosso contexto escolar, com aumento do número de frequentadores da biblioteca e melhor atitude dos alunos em relação a leitura e pesquisa. Biblioteca não é castigo e sim o local desejado e muito procurado na Escola.

A biblioteca escolar também apresenta um papel extremamente importante na formação de um leitor crítico e atuante para tanto Jesus (2015) afirma que se os alunos forem acostumados a ler vários modelos de textos vão desenvolver espírito crítico. Além disso, todos os professores devem conhecer e usar o acervo, além do Projeto Político e Pedagógico da escola, que deve conter propostas de incentivo a leitura e levar a criança a participar da vida social que envolva ler e escrever, ensinando a pesquisar para garantir a autonomia e expor a produção dos alunos. Ou seja, vai além de uma ação isolada, precisa de uma visão e ação de grupo em prol da aquisição real da leitura. E como todo o investimento em educação que deve ser contínuo e a longo prazo.

Para Leite é importante que haja “bibliotecário presente em horário integral, equipe de apoio para desenvolver capacitação no uso da biblioteca e fontes de informação, participação do bibliotecário em reuniões pedagógicas e colaboração entre biblioteca e professor no planejamento e treinamento; espaço físico acolhedor, confortável, amplo, diversificado com acervo rico de fácil acesso; atividades culturais na biblioteca tais como seminários, saraus, oficinas.” (LEITE, 2016, p.122). Este então é um importante aspecto a considerar visto que na maioria dos casos os profissionais designados para biblioteca escolar estão em final de carreira, ou em adaptação não fazendo parte do contexto e fazer pedagógico. Atitudes que precisam ser repensadas a nível de gestão da escola pública.

Conclusões

As sugestões foram feitas e não dependem de grandes recursos ou obras, o principal é vontade de fazer diferente, sair da zona de conforto e parar de empurrar o que não funciona para debaixo do tapete.

São muitas vezes atitudes simples que podem atuar de forma positiva e mudar conceitos e ações que viabilizem a aquisição de leitura e melhorar o aprendizado. Depende é claro do que queremos para nossas escolas e alunos independente da boa ou má vontade do poder público. É desta forma que incentivamos a real luta pela cidadania e a transformação do fazer pedagógico. Segundo Freire (1997) desde o começo na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão diretamente

juntas. Deve haver significado na experiência do alfabetizado. Encerro assim a contribuição para fazer da Biblioteca escolar um espaço de aprendizagem e incentivo a pesquisa e luta pela cidadania.

Referências

COSTA, A. L. da; HILLESHEIM, A. I. de A. **Atividades de incentivo a leitura na escola básica**. Florianópolis: Periódicos UFCS, 2002.

FREIRE, P. **Importância do Ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

JESUS, P. S. de. O papel da biblioteca escolar na formação do leitor crítico. **Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós**, ano 5, n. 17, p. 01-17, 2015.

LEITE, L. R. T. Biblioteca Escolar como Extensão do processo de ensino aprendizagem: percepções da comunidade docente do Colégio Aplicação UFSC. **Revista ACB**, v. 21, n. 1, p. 115 -136, dez/mar, 2016.

PERUCHI, V. A importância da Biblioteca nas Escolas públicas municipais de Criciúma. Santa Catarina. **Revista ACB**, v. 4, n. 4, p. 80-97, 1999.

DOS LIMITES DA EXISTÊNCIA: O EXISTENCIALISMO EM A PAIXÃO SEGUNDO G.H., DE CLARICE LISPECTOR

Éder Alves de Macedo

Introdução

A dissertação “Dos Limites da Existência: O Existencialismo em *A Paixão Segunda G.H.*” parte do intuito de estabelecer uma análise das narrativas modernas com foco na subjetividade. Para tanto, buscou-se fazer uso da interdisciplinaridade Filosofia e Literatura, precisamente, o Existencialismo do filósofo francês Jean-Paul Sartre e um romance da literata brasileira Clarice Lispector. A pesquisa possui como foco as representações do narrador, do espaço e do tempo, enquanto meios de expressão existencial da personagem G. H., no romance de Lispector *A Paixão Segundo G. H.* Enquanto arcabouço teórico, para que seja possível uma análise mais precisa e fértil, conceitos do existencialismo são inter-relacionados a essas categorias estruturais do romance.

Desenvolvimento

O existencialismo mostrou-se, no cenário pós-Segunda Guerra Mundial, como mais que uma filosofia: um comportamento ligado a movimentos sociais e de contracultura. Nessa perspectiva, é possível atribuir a essa corrente de pensamento, que teve como principal disseminador o filósofo francês Jean-Paul Sartre, o caráter de *espírito de época* da modernidade na segunda metade do século XX. Em face desse panorama, a pesquisa busca aliar conceitos existencialistas (a consciência, o ser e a liberdade) presentes na obra *O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica*, a componentes estruturais romanescos; com isso, apontando essa filosofia como base do romance de Lispector, logo, como um *Zeitgeist*, subliminarmente, atuante na forma e na temática da obra.

Ao final da guerra, em 1945, no esforço de reconstrução da Europa, surge a moda existencialista. Não é difícil compreender que uma geração que acabava de conhecer os horrores da guerra fosse naturalmente pessimista e, ao mesmo tempo, inconformada (MOUTINHO, 1995, p. 11).

No romance, a personagem G. H., concomitante a limpeza de seu apartamento, iniciada a partir do quarto da empregada Janair, principia um processo de aprofundamento existencial e de consequente desintegração identitária. Nessa perspectiva, o espaço, ou melhor, o trajeto percorrido pela personagem torna-se alegoria de um itinerário introspectivo. O crítico Alfredo Bosi, em *História Concisa da Literatura Brasileira*, afirma que, em *A Paixão Segundo G. H.*, “há um contínuo denso de experiência existencial. E, no plano ontológico, há o encontro de uma consciência, G. H., com um corpo em estado de neutra materialidade, a massa da barata” (BOSI, 1987, p. 480).

Uma vez que o espaço assume caráter de sustentáculo do processo de introspecção da personagem, a personagem-narrador e o tempo narrativo relativizam-se enquanto, respectivamente, consciência intencional e produto de um fluxo subjetivo. Assim, esses conceitos, quando observados a partir do

existencialismo, partem deste princípio: como consciência intencional e livre, o narrador e o espaço atuam unívocos; visto que, se, segundo Sartre, estar para o mundo é estar, como ser, para si, reconfigurar o espaço é reconfigurar-se intimamente. Esse princípio origina-se da concepção sartriana de que o ser humano não possui uma essência, isto é, sua essência está para si, logo, o seu ser é um *Ser-para-si*.

A possibilidade permanente do não-ser, fora de nós e em nós, condiciona nossas perguntas sobre o ser. E é ainda o não ser que vai circunscrever a resposta: aquilo que o ser será vai se recortar necessariamente sobre o fundo daquilo que não é (SARTRE, 2008, p. 46).

Nessa ótica, o espaço é representativo da interioridade de G.H. à medida que é base desse percurso introspectivo. No romance, o trajeto *living*, corredor, quarto da empregada, armário, barata e mesmo o interior da barata, que é posto em evidência quando o inseto é esmagado pela protagonista, sugere um percurso de introspecção, o qual, de um lado, ocasiona a degradação identitária da personagem e, de outro, intui a presença do que G. H. classifica como *inumano* – e que pode ser classificado como o que Sartre afirma ser o *Ser-em-si*. O filósofo o explica “para haver destruição, é necessário primeiramente uma relação entre o homem e o ser, quer dizer, uma transcendência; e, nos limites desta relação, que o homem apreenda um ser como destrutível” (SARTRE, 2008, p. 49).

A transcendência é Para-si, visto que, para a consciência, é presença a si: é fluxo da consciência para além do fenômeno. Para o Em-si, “Depois da tempestade, não há *menos* que antes: há *outra coisa*” (SARTRE, 2008, p. 48). Em contrapartida, “é necessário reconhecer que a destruição é essencialmente humana e é o homem que destrói suas cidades por meio de sismos ou diretamente, destrói suas embarcações por meio dos ciclones ou diretamente” (SARTRE, 2008, p. 49).

No romance, o tempo linguístico é marcado pela *duraçãoexistencial* (*la durée*), que é definida, segundo Benedito Nunes, em *O Tempo na Narrativa*, como uma “permanente descoincidência desse tempo com as medidas temporais objetivas”. Nesse sentido, vê-se uma ruptura das relações temporais de causa e consequência, e o processo narrativo organiza-se temporalmente como fluxo de consciência ininterrupto. No entanto, quando em contato com o Em-si sartriano, a perspectiva temporal dilui-se como produto de uma consciência intencional e, conseqüentemente, como expressão linguística. Assim, as relações espaço-temporais amalgamam-se e se relativizam visto que são perspectivadas por uma consciência intencional e livre. Por conseguinte, elementos estruturais, semânticos, morfológicos e sintáticos apresentam marcas da degradação identitária e da investigação ontológica da consciência G.H.

Daquele quarto escavado na rocha de um edifício, da janela do meu minarete, eu vi a perder-se de vista a enorme extensão de telhados e telhados tranquilamente escaldando ao sol. Os edifícios de apartamentos como aldeias acoradas. Em tamanho superava a Espanha.

Além das gargantas rochosas, entre os cimentos dos edifícios, vi a favela sobre o morro e vi uma cabra lentamente subindo o morro. Mais além estendiam-se os planaltos da Ásia Menor. Dali eu contemplava o império do presente. Aquele era o estreito de Dardanelos. Mais além as escabrosas cristas. Tua majestosa monotonia. Ao sol a tua largueza imperial.

[...] Sob as ondas trêmulas de mormaço, a monotonia. Através das outras janelas dos apartamentos e nos terraços de cimento, eu via um vaivém de sombras e pessoas, como dos primeiros mercadores assírios. Estes lutavam pela posse da Ásia Menor (LISPECTOR, 1991, p. 109).

Este é o móbil basilar da trama: uma consciência livre e intencional que, uma vez que transmuta o espaço e o tempo sobre o qual imana e transcende, transmuta seu estar no mundo, efeito atuante na obra não apenas em nível estrutural, mas também linguístico-formal. Assim, muito além de uma simples constatação do Em-si primordial sartriano, a intuição desse ser ocasiona desconstrução sintá-

tico-semântica, pois, para Sartre, o Ser-em-si “É o que é” (SARTRE, 2008, p. 39), logo, não estabelece alteridade ou ausências, princípios da linguagem, segundo o existencialismo.

Nesse bojo, uma vez que a diegese romanesca é resultante da consciência G.H., e, por um momento, em iminente contato com o Em-si (“o neutro”, conforme a personagem G. H.), os procedimentos epifânicos, as relações espaço-temporais e mesmo a sintaxe tornam-se expressões desse ser pleno, maciço, atemporal e irrelacional.

Considerações Finais

Muito mais que um apontamento, esta pesquisa pretende apontar aspectos de um segmento literário e, assim, promover novas reflexões sobre a interdisciplinaridade Literatura e Filosofia. Assim, este trabalho torna-se relevante na medida em que promove novos olhares tanto sobre os objetos analisados quanto sobre suas possíveis ferramentas de análise.

Por outro lado, esta dissertação não pretende ser fechada. Na verdade, ela se coloca como o início de um projeto que abarca análise de subjetividade, filosofia do ser e a criação de ferramentas que extraiam resultados mais visíveis, sólidos e eficazes para a crítica.

Referências

- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1987.
- LISPECTOR, C. **A paixão segundo G. H.** 16. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- MOUTINHO, L. D. S. **Sartre: existencialismo e liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- MOUTINHO, L. D. S. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Trad. Paulo Perdigão. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MOUTINHO, L. D. S. **A imaginação**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.
- SARTRE, J-P. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COM LICENÇA (POÉTICA): A OBRA DE RENATO RUSSO NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL – A REPRESENTAÇÃO DO SISTEMA AUTORITÁRIO BRASILEIRO

Juliana Beatriz Klein

Introdução

Entendemos que cursos de Letras devem enfatizar questões literárias propriamente ditas, ou seja, romances, contos, poemas e seus respectivos problemas. No entanto, afirmamos que é possível encontrar qualidades relevantes – inclusive no sentido literário – em objetos que, à primeira vista, se destinam exclusivamente ao consumo.

Indagações inquietantes fizeram parte da pesquisa bibliográfica, eleita no sentido de respondê-las. Se a canção popular se propõe a ser mero entretenimento, qual o sentido em apresentar aspectos esteticamente diferenciados; por que motivo há dificuldades de interpretação por parte do leitor/ouvinte; qual o sentido em apresentar conteúdos socialmente relevantes?

Este trabalho, com todas as características ecléticas que engloba, foi parte integrante do Projeto Integrado Literatura e Autoritarismo, coordenado pelos professores Jaime Ginzburg e Rosani Umbach. É interessante ressaltar que a opção por analisar os poemas sob a ótica da repressão foi feita em acordo com o Projeto Integrado. Entendemos, entretanto, que este aspecto seria inevitavelmente abordado, posto que o posicionamento de crítica da sociedade apresentado pelo autor se faz presente mesmo em músicas em que o amor é, à primeira vista, o tema central.

Desenvolvimento

Tendo em vista que a veiculação da obra do autor distingue-se radicalmente dos objetos normalmente estudados, julgamos necessário fazer um resgate da Indústria Cultural (no sentido que a entenderam e conceituaram diversos teóricos), a fim de, a partir dos conceitos observados, distinguir a obra de Renato Russo do que normalmente se entende por “entretenimento”.

Assim, a abordagem da Indústria Cultural foi importante em dois sentidos. Primeiramente, porque caracteriza a peculiaridade da veiculação da obra do autor. Segundo porque, após a conceituação dos referidos meios, foi possível atribuir à obra do autor o qualificativo de superior à média, de modo a deixar claro o que o distingue dos demais artistas.

A escolha dos teóricos foi feita de acordo para responder às questões principais do trabalho. Em primeiro lugar, a caracterização da Indústria Cultural – com a perda da aura das obras de arte expressa por Walter Benjamin e demais aspectos de degradação artística articulados por Adorno. Em seguida, a problemática da repressão, que se pretende caracterizar como constante, em lugar de uma virtual democracia. E, para fechar o ciclo, a análise e interpretação dos poemas escolhidos. A finalidade do

trabalho é, a partir destes três elementos – Indústria Cultural, autoritarismo e Renato Russo – demonstrar que o autor, muito embora faça parte de um circuito que oferece entretenimento e visa ao lucro, demonstrou profundo entendimento da realidade, articulando artisticamente indignação, denúncia e poesia.

Desenvolvemos a fundo conceitos como: o autor – enquanto difusor de ideias em decorrência de seu papel de destaque na sociedade – dando ênfase especial ao conceito de “autor como produtor” e “inteligência empenhada” encontrados em Walter Benjamin e Antonio Candido, respectivamente; a cultura – como veículo para a tomada de consciência – se bem que restrita ao campo da IC. Aqui, cabe fazer uma distinção entre o que caracteriza a “arte superior” e a “arte inferior”; o autoritarismo – classificado como “socialmente implantado” em lugar de uma suposta liberdade e democracia. Vários questionamentos surgiram dos aspectos levantados. A revisão da literatura foi fundamental para, dentro dos limites deste trabalho, responder às perguntas.

Relativamente à importância do autor como produtor de ideias, referimo-nos a Walter Benjamin. Este teórico enfatiza o inter-relacionamento existente entre a obra de arte e o contexto sócio-histórico no qual está inserida. Para que haja uma “abordagem dialética” (BENJAMIN, 1991, p. 189) da obra, é imprescindível que ela não se desligue do meio, ou seja, é necessário “tê-las (obras) imersas nos contextos sociais vivos” (Idem, *ibidem*).

A “correta tendência” a que Benjamin se refere pode ser transposta a qualquer forma de representação artística. Afirmamos que há, na obra de Renato Russo, uma correta tendência artística – dada a preocupação formal e estética que apresenta, da mesma maneira que há uma correta tendência política – ao expor os problemas sociais que atingem a maioria da população.

Para Benjamin, exige-se do artista afeito à causa do proletariado (transposto, nos limites deste trabalho, para as pessoas em geral, que se encontram em dificuldades em decorrência de sua posição social) que não alimente “o aparelho de produção (no caso, a imprensa, quer seja literária ou jornalística) sem, ao mesmo tempo, à medida do possível, alterá-lo no sentido do socialismo.” (BENJAMIN, 1991, p. 194).

No mesmo ensaio, Benjamin enfatiza o caráter de engajamento que o artista deve ter, no sentido de modificar, através de seu trabalho enquanto produtor de ideias, o meio no qual vive, transformando, assim, as relações de produção entre a obra, o meio e seus leitores.

Acreditamos que Renato Russo seja um “autor produtor” conforme as postulações de Benjamin. Enquanto artista, sua conduta manteve-se linear – seu posicionamento ante a sociedade e suas injustiças não se modificou ao longo do tempo, mas se fixou, e o único diferencial que se observa em sua obra é, à medida que o tempo passa, o fato de a agressividade explícita ceder lugar à perplexidade. De modo que, a nosso ver, caracteriza-se como um subversor da ordem vigente e, sobretudo, como autor que tentou modificar o “aparelho de produção” que, no seu caso particular, é a IC.

Um dos questionamentos centrais deste trabalho poderia se condensar na seguinte pergunta: o que caracteriza, afinal, uma obra como literária? À primeira vista, pode parecer uma indagação ingênua e com resposta simples: o fato de estar encadernada e, sobretudo, fazer parte do cânone. Julgamos ter chegado ao centro da questão. O cânone – conjunto de obras escolhidas e aceitas universalmente

– constitui-se como inquestionável. Este caráter universal do cânone proporciona que, sendo aceito de maneira incontestável, ele nivele o gosto de seus apreciadores, e exclua obras que, por diversos fatores, não correspondam aos desejos dos responsáveis pela sua eleição.

Roberto Reis afirma que a resolução do problema não estaria em ampliar o cânone, aumentando assim as possibilidades de escolha e, naturalmente, o rol de escritores e livros. O problema está na existência de um cânone, que reduplica as relações de exclusão, quer seja no sentido artístico-literário – por excluir obras, quer seja no sentido humano – por marginalizar milhares de pessoas que não têm acesso às obras escolhidas pela elite (REIS, 1992).

Seria interessante que este conjunto de obras fosse questionado. O autor procede à investigação de apenas um livro que faz parte do cânone brasileiro. A hipótese aventada durante o ensaio – de que o cânone se propõe a reduplicar as relações injustas entre as classes – fica comprovada com a análise de *Menino de engenho*, de José Lins do Rego (REIS, 1992, p. 88-90).

Marx, em *A produção da consciência*, já alertava para o fato de que a classe que domina o poder, ou seja, aquela que domina o material, é proprietária também do artístico e, conseqüentemente, das ideias correntes e aceitas. Parafrazeando o autor, podemos afirmar que o dominante domina não somente o material, mas também o intelectual, e impõe ambos. “Os pensamentos dominantes não passam de expressões ideais das relações materiais dominantes (...)” (MARX, 1988, p. 154-55).

A explicação para esta referência ao cânone é uma das hipóteses principais do nosso trabalho. Se o cânone é efetivamente excludente e, em havendo produções paralelas (não aceitas por ele) que apresentam qualidades relevantes, por que não as considerar importantes de fato, tendo em vista, justamente, o seu posicionamento diferenciado?

Marx, bem como Roberto Reis, refere-se ao poder de escolha e exclusão que a classe dominante se outorga. Nossa pergunta seria então: a partir do momento em que as pessoas tomam conhecimento de que o cânone se presta a separar ainda mais as camadas sociais e – novamente – havendo produções de caráter relevante em outros níveis de cultura, por que não as considerar seriamente e difundi-las e aceitá-las como socialmente relevantes, dada a sua contribuição no sentido de clarificar a sociedade?

Entendemos que a canção não pode se outorgar foros de literatura, nem tampouco é dado exigir que seja aceita como tal. Julgamos, por outro lado, que é necessário considerá-la como um meio eficaz de comunicação e transmissão de ideias. Assim, parece-nos importante atribuir valor – o devido valor – a essa área de representação artística.

Acreditamos que os parâmetros de comparação entre a cultura superior e a cultura de massa não podem ser os mesmos, tendo em vista que a primeira está amparada em fortes tradições de continuidade e de universalidade que perpetuam a sua existência. Entendemos que as diferenças quanto às finalidades das duas manifestações sejam imensas e, por isso mesmo, não haveria meios para equipará-las. No entanto, Edgar Morin afirma que opor cultura de massa e cultura ilustrada é, muito rudimentarmente expondo, injusto. Para o autor, “(...) confrontar uma cultura de massas, de natureza etno-sociológica, e uma cultura ilustrada, normativa-aristocratizante; não é possível conceber uma política da cultura se não nos damos conta, logo no princípio, de que estas duas noções não são do mesmo nível (MORIN, 1986, p. 76).

Conforme Morin (1986), não há possibilidade de se comparar os objetos da cultura superior com os da cultura de massa sem que haja prejuízos a uma das partes. Nesse sentido, entendemos que, havendo objetos de qualidade produzidos pela IC, seja importante atribuir e reconhecer seu valor, ainda que os parâmetros para o reconhecimento da qualidade artística sejam outros que os comumente aplicados às obras consagradas pelo cânone.

Acreditamos que a obra do autor não seja mero modismo, como quase tudo o que é oferecido pela IC. Sua relevância está diretamente ligada ao caráter de denúncia que a obra apresenta e, justamente por isso, configura-se como material de qualidade que se mantém ao longo do tempo e ultrapassa todos os modismos descartáveis propostos. Poderíamos atribuir-lhe uma atitude de vanguarda, tendo em vista a subversão, ainda que parcial, que promoveu no sistema.

A escolha do corpus não obedeceu a nenhum método rígido, mas se restringiu cronologicamente. O recorte feito possibilitou demonstrar mais enfaticamente o caráter engajado da obra artística de Renato Russo. A opção por letras do disco DOIS possibilitou enfatizar uma parte da obra do autor que se caracteriza pela denúncia do sistema.

O disco DOIS foi lançado em 1986, ou seja, um ano após a abertura política do Brasil. Após vinte anos de ditadura militar – com todas as implicações sociais que este fator acarreta – o referido disco caracteriza-se especialmente pela indignação para com o estado de coisas resultantes da (ou agravados pela) fase político-militar brasileira.

Segundo Arthur Dapieve, o disco DOIS volta a “sua atenção para a busca pela ética na esfera privada” (DAPIEVE, 2000, p. 76). Contudo, julgamos que os poemas escolhidos dizem respeito tanto ao público quanto ao privado, posto que a preocupação em retratar momentos da esfera pública é facilmente perceptível. Ao contemplar problemas como saúde, trabalho, a perplexidade frente às dificuldades diárias, acreditamos tratar-se de uma invasão do privado pelo público, de modo que nos é autorizado examinar os poemas sob a ótica social.

A escolha deste disco não pretende encerrar a discussão em relação ao conjunto da obra do autor. A simples leitura das demais canções dos demais discos possibilita que se afirme que, desde o surgimento da banda Legião Urbana (e até o último disco), percebe-se uma linha de pensamento e de conduta artística que, em momento algum, nega o posicionamento do disco antecedente, mas o reafirma, e prepara o conseqüente.

Assim, tornamos a afirmar a solidariedade – pelo menos em nível de reconhecimento das dificuldades cotidianas – que o autor apresentou. Em face dessas dificuldades, que a análise das letras nos possibilitará demonstrar na prática, é que ocorreu a construção de sua obra artística, com todas as implicações que uma obra de crítica social pode apresentar.

Voltando à questão da escolha das letras entendemos que as mesmas se prestaram, a título de exemplo, para a demonstração do que nos propomos: 1. conduta artística “permanente”; 2. qualidade da produção; 3. denúncia do sistema repressivo – quer seja na vida privada, quer seja na pública.

Há que se ressaltar, relativamente ao conteúdo, que é recorrente em todos os poemas – tendo em vista, justamente, o recorte a que demos ênfase, qual seja, o aspecto da repressão. A principal característica do objeto é a contestação a algumas instituições (família, governo, sociedade em geral) que se

posicionam frente ao público de forma autoritária.

A escolha das letras está diretamente ligada aos mecanismos de repressão e autoritarismo que denunciam. Quer seja na vida pública ou na vida privada, todas as letras demonstram a exclusão de alguém (sujeito lírico) em relação ao contexto em que está inserido. Através de análise e de interpretação, foram trazidos à tona os mecanismos que, presentes na vida cotidiana, o autor utilizou para promover uma espécie de consciência que, sendo veiculada pela mídia – e contando com o alcance que ela proporciona – sirva como veículo de tomada de consciência por parte de quem frui.

No que se refere ao método, há que se ressaltar que estabelecemos etapas para a construção do trabalho. Explicitamos abaixo os passos que seguimos. Salientamos que a obediência às etapas foi fundamental para a construção das análises e, sobretudo, para a comprovação do que nos propomos.

Primeiramente, procedemos a uma leitura geral sobre cultura, indústria cultural e autoritarismo. Entendemos que estes três elementos, se devidamente articulados, proporcionaram o amparo adequado ao nosso intento, qual seja, encontrar na música de Renato Russo elementos que demonstrem efetivamente suas ideias enquanto escritor que imprimiu à sua obra a indignação das pessoas em relação aos mecanismos de exclusão e repressão usados contra elas à sua revelia. A interpretação dos poemas trouxe à tona o autoritarismo presente nos mais diversos momentos das vidas privada e pública.

Etapa 1. A escolha do autor implica necessariamente uma pesquisa histórica e cultural. Cultural especialmente porque sua obra é veiculada pela Indústria Cultural – primeiro momento de divergência entre uma obra destinada ao consumo, mas com vistas à denúncia. Histórica porque, tendo em vista o recorte que fizemos, foi necessário contextualizar o momento em que o disco foi lançado e que as músicas começaram a ser ouvidas.

Etapa 2. Após o estabelecimento do momento histórico a que o corpus está atrelado, selecionamos seis poemas que, a nosso ver, demonstram a situação social do referido momento.

Etapa 3. O corpus escolhido exige que retomemos historicamente a situação político-social da época. Sendo assim, resgatamos algumas características do referido momento. Essa atitude nos possibilitou demonstrar a reflexividade da obra em relação ao contexto. Com isso, afirmamos que existe influência do momento histórico-social na representação artística do autor, que se torna perceptível na leitura dos poemas, em que é possível observar a fragmentação do sujeito lírico (cfe. Paz, O., 1982) e do corpus como um todo.

Etapa 4. A culminância do trabalho foi a análise e a interpretação do corpus, para comprovação da influência do meio na representação artística. Essa fase foi fundamental, pois demonstrou a ligação do artista com a realidade e, especialmente, o caráter de denúncia que sua obra adquiriu.

Considerações Finais

Se aceitarmos que a obra de arte pode servir como testemunho da história, podemos afirmar que ela sofre, em consequência do estado na qual é produzida, a ação da repressão. Assim, nos deparamos com os problemas de representação da realidade, que estão diretamente atrelados ao cerceamento das liberdades por parte do sistema. Entendemos que as mais diversas formas de manifestação artística

sofrem com as restrições impostas, o que acarreta um estranhamento, que pode ser sentido tanto pelo produtor, que não consegue expressar claramente suas ideias, quanto pelo público, que não alcança entendimento ao objeto com o qual se depara.

Pelo exposto, podemos afirmar que Renato Russo, enquanto autor de uma época marcada por profundas ambiguidades e por diferenças sociais latentes, imprimiu à sua obra – singular do ponto de vista da IC – a marca da denúncia, articulando preocupação estética e comprometimento social.

Em princípio, nos é autorizado afirmar que, mesmo o autor fazendo parte da IC – insensível no que se refere a conteúdos de qualidade e validade artísticas – conseguiu se sobrepor aos postulados da referida indústria, de modo que podemos caracterizá-lo como paradigma.

A denúncia do sistema autoritário, contra o qual se torna difícil medir forças, constitui-se como uma das peculiaridades da obra artística de Renato Russo, bem como a preocupação estética e formal. Julgamos que, pelo fato de fazer parte do circuito da comunicação de massa e, ainda assim, ter-se portado de maneira solidária em relação aos problemas sociais, sua obra merece ser apreciada e ter seu valor reconhecido.

Referências

- BENJAMIN, W. O autor como produtor. In: KHOTE, F. R. (Org). **Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- DAPIEVE, A. **Renato Russo**: o trovador solitário. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 2000.
- MARX, K. A produção da consciência. In: **Karl Marx**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1988.
- MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo II: necrose; com a colaboração de Irene Nahoum. Trad. Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- PAZ, O. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982.
- REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Org). **As palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

JOGOS DE RPG DE MESA, LITERATURA E ENSINO: POSSÍVEIS CORRELAÇÕES

Thiago Goulart Prietto

Definições Gerais

As formas e os meios de comunicação artística, social e cultural sempre se manifestaram através de diversos formatos físicos e simbólicos, sendo constantemente alterados pelos seus usuários, de modo a aprimorar a experiência de manuseio e aprendizado que estes faziam das mídias ou *medium* utilizados. Ou seja, estes meios de propagação de informação e conteúdo estético e de lazer adquiriram diferentes expressões materiais e sociais. Logo, mídias ou *médium* nada mais são do que o perfil e a forma de conhecimento nas suas mais diversas facetas. Seja um jornal, um livro, um filme ou até mesmo uma revista em quadrinhos, as mídias intercalam experiências e conteúdos específicos entre aqueles que as manuseiam. Assim, a dissertação de Mestrado, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul teve por objetivo analisar as correlações intertextuais entre mídias diversas, especificamente, os *Role-Playing Games* (RPGs de Mesa) tendo por base o primeiro jogo criado, *Dungeons and Dragons*, os *wargames* e a literatura. Ou seja, ao sondar a história do jogo, foi possível verificar que foram diversos os contatos travados entre a literatura e os *wargames*¹ como principal ponto de confluência na criação dos jogos de RPG. A partir da análise dos focos de transição e influência entre mídias em geral, foi elaborado um mapeamento do processo de assimilação e intertextualidade entre os objetos referidos, de modo a refletir sobre os resultados, limites e mudanças ocasionadas pelo intercâmbio destas mídias.

Para Peter Burke e Asa Briggs (BRIGGS; BURKE, 2006), as diversas manifestações de estruturas de comunicação vão ocorrer num contexto de coexistência entre novas e velhas mídias. A literatura influenciou na criação de mundos recheados de fantasia incorporados a um ambiente medieval, com cavaleiros medievais em armaduras brilhantes combatendo dragões e criaturas fantásticas. Os *wargames* trouxeram o aspecto dos jogos a esta mistura, incluindo regras para determinar o sucesso das ações fictícias dos personagens através do uso de dados de vários lados e de um aparato matemático que determinava o que poderia ou não ser feito no jogo. Assim nasciam os chamados RPGs de Mesa². RPG é a sigla, em inglês, para Role Playing Game, ou jogos de interpretação de papéis, numa tradução livre. O jogo surgiu na metade dos anos setenta (1974), nos EUA, como uma derivação dos já mencionados jogos de guerra, os *wargames* aliado à estrutura narrativa da literatura. O jogo se estrutura como uma narrativa coletiva em que várias pessoas assumem o papel imaginado de uma personagem com o intuito de protagonizar uma situação fictícia em que um desafio específico é apresentado aos jogadores. Um dos jogadores é chamado de mestre do jogo, ou simplesmente, mestre. O mestre é aquele que coordena a narrativa, o jogo em si, e todas as demais personagens que não as dos jogadores, os chamados *npcs* (*non-player characters* em inglês, e em tradução livre, personagens do mestre ou personagens não-jogadores). O mestre é aquele que apresenta o desafio a ser enfrentado pelos jogadores, é o

¹ Jogos de Guerra, em tradução livre. Eram jogos que simulavam batalhas de guerras fictícias ou não, através de miniaturas de madeira ou chumbo, com o intuito de testar e aprimorar as habilidades e estratégias bélicas de seus participantes.

² Mantém-se aqui a referência “De Mesa” para diferenciar dos atuais jogos de RPG digitais, descendentes direto dos RPGs de Mesa.

responsável pela criação inicial do cenário de campanha ou o “mundo” de jogo, assim como deve estar familiarizado com as regras que serão utilizadas. Para Sonia Rodrigues, o RPG “é um jogo de produzir ficção” (RODRIGUES, 2004, p.18). O livro de regras auxilia o mestre e os jogadores na criação de personagens que vão interagir narrativamente no mundo de jogo. Logo, é possível definir que o jogo e suas regras não são especificamente literatura, e muito menos ficção, mas sim, um conjunto específico de regras e ambientação de cenário que se manifestam como ferramentas que auxiliam no processo ficcionalizador. Huizinga nos diz que o jogo é “uma função significativa, ultrapassa o limite fisiológico e psicológico” (HUIZINGA, 2005, p. 3). Ou seja, o jogo encerra determinado, produz algo em específico, mesmo não tendo, necessariamente, uma função, uma “utilidade prática” imediatamente visível, isto é, não é algo que precisamos fazer para nos alimentar, não é algo inerente ao trabalho diário, ou como diz o autor: “No jogo existe algo ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação” (HUIZINGA, 2005, p. 4). Para que um jogo de RPG possa ocorrer, faz-se necessário os seguintes elementos: o grupo de jogadores, o livro de regras em que constará o modo de jogo, a temática ou ambientação e o sistema de regras para a criação de personagens; lápis e papel para o registro das características das personagens, da narrativa e do jogo; dados multifacetados ou dados poliédricos como são chamados³, e por último, o cenário de campanha em si, local em que ocorre a ação do jogo. Por exemplo, nas obras de o *Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien, a Terra-Média é o cenário de campanha.

Dungeons and Dragons ou Masmorras e Dragões, em tradução livre, foi o primeiro jogo criado e aquele que determinou o gênero da fantasia medieval como o padrão quando se fala em jogos de RPG, apesar de que muitos outros gêneros como o horror e a ficção científica também sejam retratados pelos muitos sistemas de regras dos RPGs de mesa. Em *Dungeons and Dragons*, os jogadores assumem o papel de intrépidos aventureiros na exploração de ruínas abandonadas em busca de riqueza, fama e poder. Esta é a principal temática do jogo, modificada ao longo das suas mais de quatro décadas por jogadores e empresas diversas, demonstrando que a mídia RPG produziu uma nova forma de interação narrativa entre seus participantes. Tanto David Ewalt (2013), quanto Jon Peterson (2012), serviram como as principais referências históricas na elaboração da dissertação de Mestrado, apresentando um quadro efetivo da evolução do jogo até a sua configuração atual de narrativa coletiva que permeia relações sociais e culturais formadas através de diversas mídias.

Correlações entre RPG, Literatura e Sala de Aula

Os jogos de RPG de Mesa prescindem de um contexto ficcional. Desse modo, é requerido dos seus participantes determinadas habilidades que os auxiliem na resolução do desafio apresentado, de modo a avançar na narrativa que se está sendo proposta. Tal situação é análoga aos procedimentos de aprendizado em sala de aula, pois também se faz necessária a utilização de habilidades específicas para a resolução de problemas acerca dos conteúdos estudados pelos alunos, assim como as competências e habilidades específicas para a apropriação de estratégias que permitam o enfrentamento cognitivo tão caro à construção de conhecimentos. Além disso, o jogo de RPG, ao incentivar essa apropriação autônoma de habilidades, o faz de modo coletivo. No jogo de RPG, os participantes precisam utilizar suas habilidades cooperativamente, para resolverem juntos o desafio proposto. Não há incentivo

³ Na maioria dos jogos são utilizados dados de vinte, doze, dez, oito, seis e quatro lados.

à competição, pelo contrário, há sim uma negociação entre saberes diversos, entre sujeitos e indivíduos com experiências e habilidades completamente diferentes que atuam de modo complementar na evolução do jogo e também na diversão dos jogadores. Mesmo os elementos que compõem o jogo já indicam “classes” ou profissões diferenciadas com perícias específicas, assim cada jogador controla uma classe com uma perícia ou conhecimento único que compõe uma gama de habilidades coletivas complementares. Tal qual no jogo, o aluno precisa selecionar as habilidades necessárias para resolver um problema apresentado pelo professor em sala de aula. Essa é a apropriação definitiva, a geração de autonomia, é a possibilidade de o aluno deixar de ser passivo no seu aprendizado, é a emergência de autoria nas relações de construção e seleção de saberes necessários a um dado desafio social, cognitivo ou técnico.

Na literatura, na leitura de um livro, um leitor também precisa apresentar essa independência, uma atitude ativa de organização de ideias e conhecimentos necessários para o entendimento de um desafio textual que impulsiona a narrativa e ficção do livro manuseado. Tanto leitores, alunos e jogadores precisam entender quais são os seus recursos disponíveis para encarar o desafio proposto pela leitura, pelo jogo ou pelas tarefas escolares, que futuramente tornar-se-ão tarefas da vida cotidiana. Nesse sentido, quando comparamos diferentes estruturas midiáticas, identificamos intertextos, ou aspectos constituintes do objeto analisado que se propagam entre diferentes mídias, gerando novas interações narrativas e culturais. As ressonâncias observadas são aquelas oriundas da conexão de elementos literários, históricos e culturais, interdisciplinares por assim dizer, ativadas por uma memória de sentidos, um conjunto de processos que se (re)fazem durante as manifestações do jogo e certamente na correlação de conteúdos de sala de aula. Como define Samoyault:

A literatura se escreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio de um certo número de procedimentos de retomadas, de lembranças e de re-escrituras, cujo trabalho faz aparecer o intertexto. Ela mostra assim sua capacidade de se constituir em suma ou em biblioteca e de sugerir o imaginário que ela própria tem de si. Fazendo da intertextualidade a memória da literatura, propõe-se uma poética inseparável de uma hermenêutica: trata-se de ver e de compreender do que ela procede, sem separar esse aspecto das modalidades concretas de sua inscrição (SAMOYAULT, 2008, p. 47).

Assim, os jogadores e o mestre acionam essa lembrança que o jogo tem de si e que a literatura ofertou, reatando sentidos e mobilizando novas configurações simbólicas, no momento da narrativa, na ficção coletiva do jogo, para que através da interação entre textos e intertextos, estruturas e jogadores, a constituição autoral coletiva do jogo se manifeste. O RPG é um dos lugares da cultura que permite mesclar o aspecto de distração, divertimento lúdico com os caracteres literários que acionam a memória não só da literatura, mas também de outros lugares da cultura, da história, do cinema, entre tantas as possibilidades. Os jogadores participam do ato lúdico por livre e espontânea vontade, sendo o jogo uma suspensão do real, efêmero na sua execução específica, mas permanente enquanto estrutura a ser repetida, modificada, alternada, mas sempre procurada. É uma relação intertextual de momentos ficcionais diferentes no modo de execução (a literatura e o jogo de RPG), mas extremamente semelhantes enquanto releituras do real apreendido, lido de diversas maneiras, almejado de diversas maneiras. No que tange ao ensino, o jogo assume proporções significativas ao estimular no aluno uma postura ativa de concatenação de sentidos e experiências diversas, simulando situações que precisam ser enfrentadas através do uso de seus conhecimentos, algo que é estruturado pelo jogo para permitir que o aluno teste suas habilidades, seus conhecimentos, sua capacidade de interação e respeito pelas qualidades e defeitos de seus colegas, por seu autoconhecimento, ou seja, é necessário que se saiba quais são as próprias limitações e capacidades de

modo a se preparar para superar os desafios apresentados pelo jogo e pelo cotidiano.

Considerações Finais

Faz-se deveras relevante a apropriação de mídias diversas como filmes, livros, quadrinhos e séries de modo a ampliar o espectro de experiências e conhecimentos disponíveis ao enriquecimento intelectual, social e cultural do aluno. Nas aulas de Língua Inglesa, por exemplo, poder-se-iam utilizar fichas de registros sobre as informações dos personagens, totalmente em inglês, já muitos dos livros de RPG, inclusive a atual edição de *Dungeons and Dragons* (MEARLS;CRAWFORD, 2014), não foram traduzidos para o Português. É possível também que os próprios alunos se reúnam em grupos, de modo que cada grupo crie um personagem e o interprete dentro de um contexto histórico específico, trabalhando conteúdos da disciplina de História. Enfim, os resultados deste estudo, permitem, posteriormente, a elaboração de estratégias de uso dos aspectos narrativos do RPG de Mesa em sala de aula, de modo a criar um momento de aprendizado interativo entre os alunos, apresentando uma situação fictícia (alimentada pela estrutura narrativa do RPG de mesa) que permite que os alunos assumam, através de um avatar narrativo ficcional, uma postura autônoma de resolução de desafios que os incentivem no enfrentamento cognitivo diário do aprendizado, que os permita tornarem-se cientes de suas capacidades de análise e resolução de problemas, aprimorando seus processos de aprendizagem por meio de recursos narrativos proporcionados pelo RPG de Mesa.

Referências

- BURKE, P.; BRIGGS, A. **Uma história social da mídia: De Gutemberg à internet**. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- EWALT, D. M. **Of Dice and Men: The Story of Dungeons and Dragons and the people who play it**. New York: Scribner, 2013.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MEARLS, M.; CRAWFORD, J. **Dungeons and Dragons: Player's Handbook (5th Edition)**. USA, Renton, WA: Wizards of the Coast, 2014.
- PETERSON, J. **Playing at the World: A History of Simulating Wars, People and Fantastic Adventures from Chess to Role-Playing Games**. San Diego: Unreason Press, 2012.
- RODRIGUES, S. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SAMOYAUULT, T. **A Intertextualidade**. Tradução: Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

CONCEPÇÕES DE CORPOREIDADE EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS - RS

Luciane Leal de Oliveira

Introdução

O presente trabalho discute os resultados de uma pesquisa de mestrado de tipo etnográfica, com enfoque sobre as práticas educativas de quatro professores de educação física dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Canoas-RS. O objetivo da pesquisa é responder como esses professores planejam e executam suas aulas com o propósito de compreender suas concepções de corporeidade.

A pesquisa partiu do pressuposto de que a corporeidade é influenciada pela educação escolar, pela educação familiar e pela cultura, sendo um fenômeno passível de ser observado nos espaços disponibilizados às práticas corporais e seu desenvolvimento ao consentir, ou não, a expressão corporal discente. O estudo assentou-se sobre a concepção de que a cultura se inscreve nos corpos das crianças e se consolida no cumprimento e na execução do currículo escolar, o qual atende as demandas de uma cultura hegemônica. Dessa maneira, o trabalho do professor de Educação Física está estruturado de modo a traduzir nas práticas corporais a complexa relação entre corpo, cultura e educação escolarizada em nossa sociedade contemporânea.

Com base na hipótese de que o professor é um mediador no processo de fomento da cultura corporal, tratou-se das relações de poder que permeiam a apropriação social do corpo, sua docilização e sua capacidade de resistência a partir de variáveis como gênero e condição física, evidenciando as dimensões políticas e históricas da corporeidade.

Pela natureza própria dos questionamentos levantados no decurso da pesquisa, esta constituiu-se como um estudo qualitativo. Foram analisados os contrastes existentes entre a formação docente e as necessidades e demandas da realidade profissional em uma perspectiva histórica, fundamentada pela visão de autores como Josso (2010), Tardif (2002), Maués (2013) e Nóvoa (2007). Com relação às questões levantadas acerca dos conceitos de corporeidade e construção social e cultural do corpo, foram utilizados como referência Foucault (1984), Reich (1970) e Merleau-Ponty (2011).

Investigou-se as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar por meio de estudo de caso, levando em consideração a própria experiência da pesquisadora como educadora física, bem como as experiências de seus pares em seu local de trabalho, a fim de responder a pergunta: *Como esses docentes planejam e executam suas práticas pedagógicas com o objetivo de analisar e compreender suas concepções de corporeidade?*

Desenvolvimento

Para melhor entender a definição de corporeidade das práticas dos docentes pesquisados,

buscou-se também analisar, descrever e problematizar os espaços destinados a essas práticas. Elegeu-se como método de investigação a perspectiva da pesquisa-formação proposta por Josso (2010). Nesse sentido, foram realizadas observações semiestruturadas fundamentadas na teoria de Vianna (2003), além do uso de registros fotográficos analisados à luz de Sardelich (2006), Samain (2012) e Barthes (1984).

A pesquisa teve como recorte os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo sido realizada na escola onde a autora desta pesquisa atua como docente. Os sujeitos objetos da análise foram constituídos por quatro docentes, dentre eles a pesquisadora.

Análises das práticas pedagógicas da pesquisadora foram feitas através de relato autobiográfico e observações do trabalho de colegas, ações estas que ocorreram ao longo de um mês. A produção de dados compreendeu a análise das observações das práticas pedagógicas dos professores e o exame de fotografias dos espaços destinados à cultura corporal. A análise das fotografias dos lugares destinados à corporeidade tenciona reconhecer as características específicas dos locais de trabalho e dos materiais utilizados pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

Utilizou-se a metodologia da observação para a realização das análises das práticas pedagógicas de Educação Física no ambiente de trabalho da pesquisadora, conforme proposta de Vianna (2003). Esta técnica de investigação em educação constitui-se num procedimento sistemático de pesquisa que permite, de modo peculiar, um olhar sobre o funcionamento das práticas pedagógicas no campo educacional. Esse autor destaca as múltiplas perspectivas possíveis de observação de ambiente de laboratório chamadas de “estruturadas” ou “totalmente estruturadas” e as observações que ocorrem em ambientes naturais chamadas de “semiestruturadas”.

Foram consideradas as observações envolvendo a realização sistemática de registros e a abordagem desenvolvida em um enfoque antropológico em situações contextualizadas, tais como resolução de situações-problema características do cotidiano escolar e o registro das observações realizadas.

Considerações finais

As observações se deram ao longo de seis observações semiestruturadas com três professores em seu local de trabalho acompanhados desde a sua chegada ao espaço escolar até o término de sua prática. As aulas tiveram duração de 50 minutos e ocorreram de 28/09/2015 a 05/10/2015, todas realizadas na escola na qual estes professores lecionam.

Para a análise dos registros fotográficos, conforme Sardelich (2006), o aspecto ligado à semiótica na análise de imagens incluiu no paradigma de leitura da imagem as noções de denotação e conotação. A denotação refere-se à descrição das situações, o que se vê na imagem “objetivamente”. A conotação refere-se às análises do intérprete, aquilo que faz pensar o leitor, o que a imagem sugere.

Sendo assim, os resultados parciais da pesquisa constituem-se na organização das observações decorrentes do acompanhamento de cada professor(a) por duas aulas de 50 minutos cada. Essa ordenação da sequência foi necessária para que a técnica se configurasse como uma observação sistemática, não casual ou aleatória.

Durante o contexto das observações naturalísticas também foram realizados registros fotográficos. A fotografia tem sido utilizada na pesquisa em Ciências Humanas como uma importante ferramenta que possibilita a captura de registros detalhados que não poderiam ser retidos totalmente pela memória imediata da observação direta, propiciando uma leitura interpretativa do contexto empírico que amplia e potencializa os demais aspectos produzidos a partir das observações diretas sistematizadas registrados a partir do diário de campo em linguagem escrita.

Na análise dos resultados ficaram evidentes as principais dificuldades com que se deparam os professores nas aulas de Educação Física no ambiente escolar, ficando destacados, no decorrer das observações, alguns dos problemas mais comuns relativos à prática da disciplina no Ensino Fundamental. Um deles é a exclusão de alunos, o que se materializa em questões de ordem prática, tais como: ambiente físico inadequado; ausência de vestiários; pouco espaço físico; aulas que frequentemente carecem de planejamento mais consistente por parte dos professores; falta de habilidades e desprazer por parte dos alunos com as modalidades esportivas disponibilizadas; ênfase, de modo geral, na brutalidade masculina evidenciadas nas atividades propostas que acabam excluindo os mais fracos e menos aptos fisicamente; desigualdade nas exigências de habilidades motoras específicas; exclusão em função de gênero, visto que algumas atividades são predominantemente masculinas, como, por exemplo, a preferência do uso da bola para atividades com os meninos.

Referências

- BARTHES, R. **A Camara clara**. Editora Nova Fronteira, 1984
- JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. de. **A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores**. 36ª Reunião Nacional da Anped, GT08 – Formação de Professores. Campus Samambaia/ UFG, set/out, 2013.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.
- REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- SAMAIN, E. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Unicamp, 2012.
- SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago 2006.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS - RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM RESPOSTAS A QUESTÕES DE LIVROS DIDÁTICOS

Flávio César Oliveira da Rosa

Introdução

Em nossa pesquisa, analisamos a Responsabilidade Enunciativa (RE) que diz respeito em primeiro lugar à possibilidade de o sujeito que fala ou escreve optar por colocar-se como responsável pelo seu enunciado; em segundo, à posição em que esse sujeito se coloca e coloca outro(s) no texto que profere ou escreve, esse outro a quem opta por dar voz, responsabilizando-o ou não, conforme objetivos comunicativos pretendidos.

Para a constituição do *corpus* desse trabalho, analisamos e interpretamos enunciados/respostas a questões de interpretação textual propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLN 2010 e 2013, uma vez que o livro didático é um dos recursos mais comuns à sala de aula hoje, pois é oferecido gratuitamente a todos os alunos de escola pública no Brasil.

Conforme orientações dos PCNs, cabe à disciplina de Língua Portuguesa levar o aluno a refletir, analisar, avaliar e posicionar-se criticamente nos mais diferentes contextos. Diante dessa perspectiva, o livro didático deve contemplar os mais variados gêneros textuais, bem como trazer orientações para interpretá-los, considerando-se a finalidade comunicativa específica. Assim, é elementar que os livros didáticos, aprovados pelo MEC, atendam às exigências legais da disciplina, conforme orientações dos PCNs, e que seus autores contemplem, por meio das atividades propostas, os estudos recentes de diferentes áreas do conhecimento que ampliam a possibilidade de interpretação textual e, conseqüentemente, o aprendizado. Diante disso, tratar da dialogicidade da linguagem e reconhecer, quando possível, as diferentes vozes trazidas, explícita ou implicitamente, pelo produtor do texto é, garantidamente, mais um recurso de aprendizagem.

A especificidade do livro didático, visto sua função no ensino, autoriza o autor e, em contrapartida, o professor a “cobrarem” de outrem, no caso, o aluno, a responsabilização pelo que irá dizer como resposta aos exercícios propostos. Esse é o objetivo do ensino, formar sujeitos que pensam. Obviamente que, dependendo da organização de certas atividades, a resposta/justificativa apresentada pelo aluno poderá corresponder à expressão de um ponto de vista de outrem (autor do texto em análise, personagens, etc.), cuja fundamentação é exigida pelo autor na orientação da atividade. Apesar disso, nas questões referentes às obras analisadas, mesmo em situações em que os autores propõem que a resposta seja baseada em outras fontes enunciativas que constituem o texto, ainda assim, é possível que o aluno assumam, em partes, a responsabilidade pelo que fala ou escreve, uma vez que a ele cabe a seleção vocabular de seus enunciados.

A assunção da RE ou ponto de vista (PdV) por meio de unidades da linguagem, ou seja, a construção da subjetividade, configura-se como a tomada de posição frente à determinada situação. Assim,

o sujeito, se consciente da certeza ou verdade do que enuncia, tende a assumir a responsabilidade pelo que diz. Portanto, se o aluno tiver a convicção de que responde ao esperado pelo autor do livro nas questões de interpretação textual, demonstrará essa certeza por meio de marcas linguísticas específicas que evidenciam a assunção da RE.

Assim, para atingir nosso propósito nessa tese, selecionamos as atividades cujo objetivo do autor do livro didático é levar o aluno a assumir a RE em respostas aos questionamentos na interpretação textual. Para isso, identificamos, primeiramente, marcas explícitas de remissão ao interlocutor/aluno nas questões, em específico, os índices de pessoas que remetem às pessoas do discurso, tais como, *você, vocês, sua, suas, o, lhe*, entre outras unidades da língua propostas por Adam (2011), por entendermos que é a partir desse recurso, o estímulo à assunção da RE, que o aluno tenderá a assumi-la em suas respostas.

Desenvolvimento

Nossa pesquisa é documental. A abordagem é de natureza interpretativista. O *corpus* é constituído de respostas discursivas a 233 questões referentes a 25 textos das duas obras selecionadas. A atividade de interpretação foi realizada em aula. Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma escola de ensino fundamental I e II da rede municipal de ensino de Novo Cabrais, no Rio Grande do Sul.

A escolha dos livros didáticos, a partir dos quais organizamos esse trabalho, foi pelo sorteio de duas coleções, dentre as 19 aprovadas pelo PNLD 2010, 2013. As obras são *A escola é nossa* de Márcia Paganini Cavéquia e *A aventura da Linguagem* de Adélia Almeida, Luiz Carlos Travaglia e Silvana Costa.

No desenvolvimento desse trabalho, fundamentamo-nos em pesquisadores que tratam da linguística textual de maneira mais ampla como Authier-Revuz (2004), Bakhtin (1988,1997, 2006), Marcuschi (2001, 2003, 2008), Koch (1996,1997), pesquisadores que, entre outros aspectos, destacam o caráter dialógico da linguagem e, mais especificamente, em teóricos da Análise Textual dos Discursos como Adam (2011), para quem o grau de RE ou ponto de vista (PdV) pode ser marcado por um grande número de unidades da língua e, ainda, da Linguística Enunciativa, na perspectiva de autores como Ducrot (1987), Nølke, Fløttum e Norén (2004), Rabatel (2004, 2005, 2008, 2009, 2010, 2016). Para Rabatel, que aprofunda o tema “o sujeito responsável pela referenciação do objeto exprime o seu PDV tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referenciação, ou seja, através de seleção, combinação, atualização do material linguístico” (RABATEL, 2008a, p.21).

A apresentação de respostas a questionamentos pressupõe da parte do sujeito que fala ou escreve a apropriação da linguagem. Dessa maneira, conforme estudos de teóricos da enunciação, ao se apropriar da linguagem, o enunciador procura influenciar o outro por meio de interrogações, intimações, asserções, ou seja, provocar no outro uma reação. Os livros da disciplina de Língua Portuguesa, dado seus fins didáticos, buscam entre seus objetivos estimular a defesa de pontos de vista pessoais, por meio de reflexões que ampliem a competência para a interpretação de textos e elaboração de respostas argumentativas, não só na modalidade oral como também na escrita.

Na medida em que o autor das questões do livro didático se coloca na posição de enunciador, na

primeira pessoa do discurso, conforme defendem alguns teóricos da enunciação, concomitantemente, o outro, o aluno, é colocado na segunda pessoa, definindo-se assim, na instância do discurso, os interlocutores. Diante disso, os textos selecionados para interpretação textual e os recursos para interpretá-los são objetos de interação. Tais atividades têm fins específicos, determinados por uma proposta mais ampla, que procura atender às exigências do currículo escolar e, em contrapartida, o propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de Língua Portuguesa.

O livro didático tem um destinatário preciso, o aluno, e, nesse contexto de aprendizagem, a posição que o aluno ocupa é a de interlocutor, que deve atender às solicitações do professor e do autor do livro na realização de suas atividades. Os recursos didáticos para estimular a elaboração de respostas, presentes na organização dos questionamentos propostos aos alunos são, em geral, bastante variados. É comum a recorrência dos autores dos livros a unidades demarcadoras de pessoa, índices da linguagem que cobram explicitamente posições pessoais do aluno, no sentido de fazer com que se coloquem como sujeito daquilo que expressam. Tais recursos são comuns em questões que se utilizam de expressões como “na sua opinião”, “de sua opinião”, “explique com suas palavras”, entre outras. Também é comum o uso de pronomes e expressões interrogativas no sentido de cobrarem respostas subjetivas, além de acréscimos que complementem as respostas por meio de injunções, imperativos verbais como “justifique”, “comente”, “explique”, entre outros.

Considerações finais

Os resultados a que chegamos permitem-nos concluir que as obras didáticas estimulam a assunção da RE por meio das questões de interpretação textual utilizando-se de recursos específicos variados. No livro didático *A escola é nossa*, cujo total de questões de interpretação é de 100, referentes aos 12 textos selecionados, 43 questões cobram respostas subjetivas, dessas, em 31 seria possível a assunção da RE em todas as respostas, visto apresentarem unidades da linguagem direcionadas ao aluno, o que corresponde a um percentual de 72%. No livro didático *A aventura da linguagem*, que apresenta um total de 133 questões, na referência à interpretação dos 13 textos selecionados, 52 cobram respostas subjetivas, dessas, 18 admitem a possibilidade de assunção da RE, o que corresponde a 34,6%.

Concluimos também que os temas tratados nos textos influenciaram significativamente o percentual de assunção da RE por parte dos alunos, pois quando se comparam os índices de assunção da RE nas respostas a diferentes textos, naqueles cujo tema é familiar à realidade da classe ou desperta o interesse, o índice foi bastante superior aos demais. Como exemplo, em uma questão que trata sobre o meio ambiente, ao perguntar o que o aluno pensa a respeito de políticos que poluem a cidade em suas campanhas, o percentual de assunção da RE nas respostas à questão foi de 66% e em outra, cujo texto trata de um circo e pede que o aluno opte por determinado tipo de espetáculo, o percentual foi de 83,3%. Fica claro que a possibilidade de se expressar livremente é um estímulo à apropriação da linguagem.

Quanto às marcas linguísticas que evidenciam a assunção da RE, predominou o uso dos pronomes de primeira pessoa e o uso de verbos flexionados na primeira pessoa do singular, seguidos ou não de explicações ou justificativas na busca pela comprovação de argumentos ou defesa de pontos de vista pessoais, conforme o direcionamento da questão proposta.

Se considerarmos que a participação do aluno na defesa de seus pontos de vista é fundamental ao desenvolvimento de sua competência linguística, fica evidente a necessidade de o professor procurar adaptar os temas dos textos trabalhados em suas aulas à realidade e ao interesse dos alunos e propor respostas mais livres para que o aluno possa expressar seu ponto de vista pessoal, assumindo explicitamente a responsabilidade pelo que enuncia. Outros aspectos merecem destaque também, a necessidade de os livros contemplarem cada vez mais a diversidade cultural de nosso país e a seleção de temas que despertem o interesse da faixa etária contemplada com.

Referências

- ADAM, J-M. **A linguística**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed – 2006 – HUCITEC, 2006.
- BENVENISTE, É. **Problemas da Linguística Geral**. São Paulo: Ed. Nacional. 1976. 1989.
- CAVÉQUIA, M. P. **A escola é nossa**: português: 5º ano, 4ª. Série, ensino fundamental. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 2008. (Coleção “A escola é nossa”)
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **A questão dos suportes textuais**: UFPE/CNPq. 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- NØLKE, H.; FLØTTUM, K.; NOREM, C. **Scapoline**: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique. Paris: kimé, 2004.
- RABATEL, A. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Ponto de vista e lógica da narração – teoria e análise. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi. São Paulo, Cortez, 2016.
- RABATEL, A. **Schémas, techniques argumentatives de justification et figures de l’auteur (théoricien et/ou vulgarisateur)**. Revue d’anthropologie des connaissances, p. 505-25, mar. 2010. (Tradução livre da Profa. Maria das Graças Soares Rodrigues).

- RABATEL, A. **Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée.** Langue Française, Paris, n. 162, p. 71-87, 2009a.
- RABATEL, A. **A brief Introduction to an enunciative Approach to point of view.** In: HÜHN, P.; SCHMID, W.; SCHÖNERT, J. **Point of view, perspective, and localization: modeling Mediation in narrative.** Berlin/New York : De Gruyter, 2009b.
- RABATEL, A. **Homo narrans:** pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tome 1. Les points de vue et la logique de la narration. Limoges: Lambert-Lucas, 2008a.
- RABATEL, A. **Homo narrans:** pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tome 2. Dialogisme et polyphonie dans le récit. Limoges: Lambert-Lucas, 2008b.
- RABATEL, A. Le point de vue, une catégorie transversale. **Le Français aujourd'hui**, n. 151, p. 57-68, 2005.
- RABATEL, A. **Argumenter en racontant:** (re) lire et (ré) écrire les textes littéraires. Bruxelles: De Boeck, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C.; COSTA, S.; ALMEIDA, A. **A aventura da Linguagem:** Língua Portuguesa. 2. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2008. (Coleção A aventura da linguagem).

WILLIAM FAULKNER E PONTO DE VISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Márcia Lappe Alves

Introdução

O texto escolhido para esse estudo é *A Rose for Emily*, publicado pela primeira vez em 1930. A versão analisada aqui foi extraída do livro *Collected stories of William Faulkner* (1995). Desde o início foi possível perceber como é difícil analisar o trabalho de Faulkner. Sendo um escritor modernista norte-americano, uma de suas características é a experimentação com diversos pontos de vista. Além disso, a narrativa é composta de vários flashbacks que não são lineares, o que dificulta a construção do significado da história.

Desenvolvimento

A questão do ponto de vista literário, elemento essencial da narrativa, tem sido centro de debate acirrado ao longo dos anos. Ponto de vista é o ângulo pelo qual uma história é contada. É o “mode (or modes) established by an author by means of which the reader is presented to the characters, dialogue, actions, setting, and events which constitute the narrative in a work of fiction” (ABRAMS, 1999, p.231). De acordo com Baldick, ponto de vista é “a posição da qual os eventos de uma história parecem ser observados e apresentados para nós” (BALDICK, 1996, p. 173). Por exemplo, em uma narrativa em primeira pessoa, o narrador fala como “eu”, e é um participante na história em maior ou menor grau (BALDICK, 1996, p. 231). Este nível de participação limita a informação que o narrador sabe e quanto dela ele ou ela irá passar ao leitor. Massaud Moisés (2004) declara que ponto de vista é sinônimo de foco narrativo e ângulo visual. Tive acesso à décima segunda edição desse trabalho, que foi revisado e ampliado. Na verdade, percebi que está atualizado, pois traz informação detalhada sobre os vários estudos conduzidos sobre ponto de vista. Posso dizer o mesmo do livro *O foco narrativo* de Ligia Chiappini Moraes Leite. Ela fornece uma exposição didática e detalhada dos estudos mais relevantes que foram feitos no assunto. Mesmo assim, Leite não menciona estudos mais recentes, tais como os que foram conduzidos por Gérard Genette e Mieke Bal, que foram enfatizados por Salvatore D’Onofrio em seu último livro chamado *Forma e sentido do texto literário*.

Escritores desenvolveram muitas maneiras de apresentar uma história, utilizando uma diversidade de métodos. Há muito tempo eles reconheceram a importância do ponto de vista narrativo e como ele cria o interesse, o suspense, e o ângulo através do qual as histórias são contadas. De acordo com Wallace Martin (1987), entre os primeiros escritores a discutir ponto de vista detalhadamente estão Henry James e Friedrich Spielhagen. E foi Henry James quem “nos deu tanto o termo ‘point of view’, assim como forneceu os primeiros trabalhos teóricos no assunto” (LEVITT, 2006, p. 2). De 1907 a 1909, os prefácios que James fez às suas várias obras, coletadas como *The art of the novel* em 1934, fizeram ponto de vista uma das questões mais persistentes e relevantes nos tratamentos modernos da

arte da prosa de ficção. Em 1921, *The craft of fiction*, de Percy Lubbock, codificou e expandiu o que James havia colocado.

Por volta de 1960, a estrutura teórica utilizada pela maioria dos críticos ingleses e norte-americanos para discutir ponto de vista já estava bem desenvolvida e ainda pode ser encontrada em livros de introdução aos estudos de literatura. Entretanto, cada aspecto dessa teoria tem sido desafiado ao longo dos últimos quarenta anos. Em resumo, esses debates vão desde a interpretação de convenções gramaticais, às formas pelas quais histórias comunicam sentido, aos termos que devem ser usados para definir ponto de vista e à relação das narrativas com a realidade.

Fenson e Kritzer denominam o uso do ponto de vista pelo escritor como uma forma de manipulação, porque “o padrão ou o significado de uma história emerge de uma manipulação cuidadosa pelo escritor de seus vários elementos formais – ação e conflito, caracterização, ponto de vista, tom, simbolismo e linguagem” (FENSON; KRITZER, 1966, p. 4). Ao manipular todos esses elementos formais o autor de uma história é capaz de conseguir o efeito desejado.

O desenvolvimento da narratologia ao longo dos anos tem aprofundado a questão de narrador e ponto de vista. Isso leva ao que Genette (1995, p. 187) levantou quando disse que a expressão “ponto de vista” deveria ser substituída por uma mais abstrata: focalização. Ele afirma que as variações de ponto de vista numa história podem ser analisadas como mudanças de focalização. Os dois conceitos básicos pertencentes ao seu estudo são focalizador e focalizado – o que percebe e o que é percebido. Se uma história possui mais de um focalizador, as mudanças de um para outro tornam-se um aspecto da estrutura narrativa. Além de registrar o mundo exterior, um focalizador é também capaz de perceber o que acontece consigo mesmo. Ele também pode pensar sobre o que é visto ou decidir uma ação a tomar. Em 1972, Genette fez do foco um tópico de interesse crítico. Mieke Bal avançou seu esquema teórico em 1977. Mas a denominação ‘foco de narração’ foi primeiramente proposta por Cleanth Brooks e Robert Penn Warren em 1943. Enquanto foco de narração lida com quem conta a história, foco de personagem refere-se àquele que capta o que é contado em qualquer parte da história.

Apresentei aqui considerações sobre este aspecto formal da narrativa e também exemplos do tratamento da questão do ponto de vista recebido no Brasil. Por discordar com generalizações que levam a simplificações na apropriação de teorias, sabia que precisava levantar essas questões aqui. Concorro com Wallace Martin quando ele admite que foco “deve ser tratado como um constituinte independente do ponto de vista, juntamente com pessoa gramatical do narrador e acesso à consciência” (MARTIN, 1987, p. 146), porque esses elementos não podem ser considerados exatamente da mesma forma que os outros.

Escolher um ponto de vista ao invés de outro está diretamente relacionado ao efeito que um autor deseja criar. Um escritor pode distanciar o leitor da história ao utilizar um ponto de vista limitado, por exemplo. Dillard afirma que essa técnica “reduz nosso envolvimento emocional com a história e direciona nossa atenção para quem conta” (DILLARD, 1988, p. 43). Isso distancia o leitor da ação que é narrada na história. Todos esses conceitos contribuem para analisar a importância do ponto de vista em uma narrativa. Apesar das diferenças nas teorias que destaquei e discuti neste estudo, elas são indispensáveis para um entendimento desse aspecto estrutural do discurso narrativo.

A *Rose for Emily* é considerada uma das grandes histórias curtas da literatura norte-americana.

Contada a partir do ponto de vista de um narrador, cujo nome não é fornecido, e habitante de longa data de Jefferson, a cidade onde a história acontece, *A Rose for Emily* começa com a morte de Miss Emily Grierson e conta a história de sua vida durante os anos que precedem sua morte. Este conto é dividido em cinco partes. A primeira inicia com o relato do funeral de Miss Emily. O narrador, que usa pronomes na primeira pessoa do plural para se referir a si próprio, explica os motivos que levaram os habitantes da cidade a comparecer: os homens teriam ido por respeito, como se ela fosse um monumento caído; as mulheres compareceram por curiosidade, pois ninguém da comunidade havia entrado na casa nos últimos dez anos.

Nesse momento, o narrador descreve a grandeza da casa de Emily, suas origens aristocráticas. Entretanto, tudo se deteriorou, tanto a casa dela quanto a vizinhança. Aparentemente, quando o pai de Emily morreu, não a deixou com nada. Ela não tinha nem como pagar os impostos. O narrador usa essa oportunidade para mostrar o primeiro de vários flashbacks da história. O primeiro incidente que é descrito acontece cerca de uma década antes da morte de Emily. Uma nova geração de políticos governa Jefferson e eles tentam coletar seus impostos. Ela os ignora e parece estar fora da realidade, pois insiste que eles falem com o Colonel Sartoris, que já estava morto há quase dez anos.

A segunda parte começa com outro flashback, agora de acontecimentos de mais de trinta anos atrás. Nesse episódio, os vizinhos de Miss Emily reclamam de um cheiro horrível que emana da casa dela. O narrador revela que Emily tinha um namorado que a deixou pouco tempo antes do cheiro começar. As mulheres da cidade atribuem o cheiro ao empregado que cuida da casa, Tobe. No entanto, até o juiz reluta em tomar alguma atitude por medo de ofender Miss Emily. O narrador descreve a pena que a cidade sente por Emily. Aparentemente foi o pai dela que não aceitou nenhum dos pretendentes, por isso ela não se casou e ficou sozinha. É nesse momento que o narrador mostra a recusa de Miss Emily em aceitar que seu pai havia morrido. Só depois de três dias ela autorizou a comunidade a entrar e remover o corpo de seu pai. Isso é um sinal claro de outras coisas que ainda aparecerão na história. Esta pista prepara o leitor para a dificuldade de separação de Homer Barron. O narrador parece simpatizar com o relacionamento de Miss Emily e Homer Barron, mas as mulheres e muitas das pessoas mais velhas da cidade acreditam que o comportamento dela é escandaloso. Começam as fofocas na comunidade, no entanto, Miss Emily continua agindo com orgulho e elegância, mesmo quando compra veneno do farmacêutico.

No início da seção quatro, a cidade acredita que Emily vai cometer suicídio. Há outro flashback, detalhando a relação de Emily e Homer. Ela chega a comprar objetos para ele, parte do enxoval, mas o casamento não acontece. Emily não é vista na cidade por muito tempo. Quando finalmente aparece ela está gorda, com o cabelo grisalho. Sua casa permanece fechada para visitas. Ocasionalmente ela é vista em uma das janelas. Enfim, ela morre sozinha, exceto pelo empregado Tobe. O narrador retorna para seu relato do funeral de Emily no começo da quinta parte. Assim que Tobe deixa as pessoas entrarem em casa, ele nunca mais é visto. O ambiente do funeral é mórbido e, assim que Emily é enterrada, vários homens forçam para entrar no aposento do andar de cima da casa. Lá eles encontram o que é evidentemente o cadáver de Homer Barron. Mais grotesco ainda, encontram fios de cabelo grisalho no travesseiro ao lado do cadáver. O conto termina com esta última frase, narrada em primeira pessoa plural:

“One of us lifted something from it, and leaning forward, that faint and invisible dust dry and acrid in the nostrils, we saw a long strand of iron-gray hair” (“Um de nós levantou algo e, inclinando-se para a frente, aquela poeira fraca e invisível seca e acre nas narinas, vimos um longo fio de cabelo grisalho”) (FAULKNER, 1995, p. 130).

Considerações finais

É possível perceber a predominância do uso de narração em primeira pessoa em *A Rose for Emily*. Uma das fontes do leitor são os comentários feitos pelo narrador, que, neste caso, é alguém que está fora das ações principais. É um narrador que conta a história do seu ponto de vista limitado, o que leva a entender que o que é dito representa o que a comunidade pensa sobre Miss Emily. Portanto, o narrador pode ser percebido como a voz do cidadão comum da cidade de Jefferson.

O ponto de vista deste conto é muito especial. Há várias pistas quanto à idade e classe social do narrador, mas uma identidade não é revelada. O que se torna claro é o fato do narrador falar do ponto de vista da comunidade. A princípio, a força e o orgulho de Miss Emily são enfatizados; depois, sua solidão; finalmente, através do filtro de vários pontos de vista diferentes, o horror e a repulsa das ações dela são reduzidos. Usando o ponto de vista desta forma peculiar, Faulkner permite que o leitor preencha os espaços em branco e monte o quebra-cabeça da história. Muito do poder deste conto se deve a esse trabalho de decifrar o que está implícito. Se não fosse por isso, o final da história não seria tão surpreendente. É relevante comentar que o final da história pega o leitor de surpresa e o força a reler a história. Assim, o leitor reexamina o conto desde o começo para encontrar as pistas do que é revelado só na última parte. Por exemplo, o cheiro que aparece na segunda parte do conto, entre outros. Em *A Rose for Emily*, é a memória coletiva da comunidade que ativa a narrativa. Não há como identificar cada narrador, mas ao ler com atenção, cada ponto de vista contribui para o entendimento da história. E o que se lê não são apenas pistas sobre a história de Emily Grierson, mas a maneira pela qual sua história é contada demonstra como aquela comunidade funciona e muda ao longo de gerações. Portanto, esta narrativa não é construída somente a partir do ponto de vista de um indivíduo. É claramente um exemplo de como as experiências e as memórias podem ser recolhidas e recontadas de uma forma que possam ser capazes de recriar uma experiência nova seja para quem as ouve ou as lê.

Enfim, este é um estudo que destaca as experimentações de William Faulkner, o que estimula a pesquisa e o aprofundamento da questão do ponto de vista do narrador. Além disso, ressalta a constatação de que a escolha do ponto de vista do narrador influencia profundamente a maneira com que o leitor realiza a leitura de uma narrativa.

Referências

- ABRAMS, M. H. **A glossary of literary terms**. 7. ed. Philadelphia: Harcourt Brace College, 1999.
- BAL, M. **Narratology: introduction to the theory of narrative**. 2. ed. Ontario: University of Toronto Press, 1997.
- BALDICK, C. **The concise Oxford dictionary of literary terms**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

- BROOKS, C.; WARREN, R. P. **Understanding fiction**. New York: Crofts, 1943.
- DILLARD, A. **Living by fiction**. New York: Harper & Row, 1988.
- D'ONOFRIO, S. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.
- FAULKNER, W. **Collected stories of William Faulkner**. New York: Vintage International, 1995.
- FENSON, H.; KRITZER, H. **Reading, understanding, and writing about short stories**. New York: The Free Press, 1966.
- GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. 3. ed. Lisboa: Vega, 1995.
- JAMES, H. **The art of the novel: critical prefaces**. Lebanon, NH: University Press of New England, 1984.
- LEITE, L. C. M. **O foco narrativo, ou, a polêmica em torno da ilusão**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- LEVITT, M. **The rhetoric of modernist fiction: from a new point of view**. Lebanon, NH: University Press of New England, 2006.
- LUBBOCK, P. **The craft of fiction**. London: Cape, 1921.
- MARTIN, W. **Recent theories of narrative**. New York: Cornell University Press, 1987.
- MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

O FERVO TAMBÉM É LUTA: OS JOVENS E O FUNK NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Deivid de Souza Soares

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar a pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Unilasalle, na linha de pesquisa de Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, com auxílio da bolsa CAPES/PROSUP.

Dentro desta temática, elaborou-se o seguinte problema: “Quais as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o funk, como um componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos - EJA?”.

Em decorrência, o objetivo geral é compreender as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o funk, como componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da EJA, em uma escola situada na região metropolitana de Porto Alegre, estabelecendo um diálogo com autores que focalizam a temática em pauta.

Para responder o problema e atingir o objetivo proposto, será desenvolvida uma pesquisa qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso para levantamento dos dados, como instrumentos de coleta de utilizaremos entrevistas semiestruturada com os professores e grupos de discussões com os educandos.

Desenvolvimento

O Funk faz parte da cultura popular de periferia; neste sentido, é importante pensarmos as possibilidades de diálogo entre o funk, representante da cultura juvenil, e a cultura escolar, pois conforme apresenta Carrano (2003), devemos perceber a educação como práticas sociais.

São dois os argumentos que fazem do funk hoje um ritmo maldito, que ofende ouvidos mais sensíveis educados na tradição das casas-grandes. Por um lado, temos a ideia, muito difundida, sobretudo pelos defensores de um certo nacionalismo cultural, que se percebe como de esquerda, de que o funk seria um ritmo alienígena, importado, a refletir a alienação e a barbárie das classes subalternas, particularmente na sua versão lúmpen. Nesta perspectiva, o funk seria produto de uma série de faltas: falta de educação, de consciência política ou de classe, de gosto, de bom senso e mesmo de moral (a deles ou a nossa?, teríamos de perguntar).

Outro argumento, mais explicitamente racista e descaradamente preconceituoso com os “de baixo”, vai dizer que o funk é música de bandido, incita à violência, corrompe menores, aumenta o uso de drogas e utiliza mais uma série de afirmações moralistas para defender seu puro e simples banimento. “O funk é caso de polícia” e ponto final (LOPES; FACINA, 2012, p. 195).

Percebe-se conforme mostra a citação que o funk é um ritmo que ainda sofre bastante preconceito, mas já conseguimos perceber esse estilo musical descendo os morros e chegando no “asfal-

to”, atualmente existem várias festas centrais que tocam funk, ou com proposta de baile funk. Dayrell (2002) ao apresentar a realidade dos rappers e funkeiros em Belo Horizonte, Minas Gerais, discute que nenhum deles desenvolve este papel 24h por dia, que na maioria das vezes eles iniciam sua vida profissional cedo, tendo dificuldades em conseguir se qualificar, tendo nas apresentações além de um lazer, de reconhecimento e valorização.

Um momento muito significativo para todos os grupos são as apresentações que realizam. Para muitos, é no palco que se sentem verdadeiramente rappers. A frequência e o caráter dos shows são diferentes entre os grupos: enquanto o Processo Hip Hop tem um número limitado de apresentações e sempre em eventos no próprio bairro, o Raiz Negra e o Máscara Negra se apresentam com mais regularidade tanto em eventos quanto em festas promovidas em danceterias no centro da cidade. Todos os jovens reforçam a importância dos shows na vida de cada um. Alguns ressaltam a emoção e o prazer – a maior adrenalina – de estarem no palco mostrando o resultado da sua produção. Outros ressaltam a autoafirmação do que os shows representam, sendo uma forma de resgatar a própria dignidade (...) (DAYRELL, 2002, p. 128).

A Educação nos dias atuais encontra-se em uma constante transformação de ideias e mentalidades. Estamos vivendo na era da informação e da sociedade globalizada híbrida, em que os conteúdos estão à disposição dos alunos nos dispositivos móveis, próximos de suas realidades, mesmo nas comunidades mais carentes. Consoante a esta perspectiva, Pérez-Gómez (2015) sustenta que o desafio da escola contemporânea é transformar todas as informações que os alunos recebem em conhecimento. O autor ainda propõe que as instituições educativas sejam cenários de aprendizagem, de pesquisa, compartilhamento, aplicação prática dos conhecimentos científicos e de reflexão.

(...) é possível afirmar que o déficit das novas gerações, de modo geral, não se deve à carência de informação e de dados, mas de organização significativa e relevante das informações fragmentadas e tendenciosas que recebem nos seus contatos espontâneos com múltiplas telas e diversas redes. (...) o déficit dos processos atuais de socialização se situa fundamentalmente no território dos sentimentos, valores e comportamentos (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 27-28).

A escola contemporânea ainda está muito enraizada em sua origem na Era Industrial, onde observamos uma popularização da escola e o direito à educação a todos, que tinha uma prática centrada na padronização, formação para o trabalho, tecnicista, voltada para a hegemonização dos alunos, pouco preocupada no respeito à diversidade e conseqüentemente técnica e conteudista. Mas, como já apresentado, esse modelo de escola na era da informação já não é mais suficiente, pois os conteúdos, informações estão disponíveis, a escola deve preocupar-se com a formação de cidadãos autônomos, que saibam viver em sociedade, respeitando as diversidades presentes nela, pensantes, questionadores e investigativos.

A escola, como sintetiza Dussel (2011), é uma instituição de transmissão de cultural, organizada em determinado momento histórico - a modernidade do final do século XVII e início do XIX - em torno de uma ideia de cultura pública e na qual predominava o pensamento racional, reflexivo e argumentativo, que respondia às exigências do mundo laboral, em grande parte, organizado ao redor de uma fábrica e de uma linha de montagem. (...) é preciso reinventar a escola, para que ela seja capaz de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções necessários para conviver em contextos sociais, heterogêneos, variáveis, incertos e saturados de informação (...) (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 29).

Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso. Como apresenta Severino (2007), a pesquisa qualitativa é uma oposição ao método científico racional

positivista, pois os cientistas perceberam que ele não poderia dar conta de compreender o mundo humano, pois era reduzido a critérios e parâmetros. Para o autor,

Quando o homem era considerado como um objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas, para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz (SEVERINO, 2007 p. 118).

Gil (2008) apresenta o estudo de caso como sendo uma possibilidade de maior detalhamento de uma certa realidade. Pela possibilidade do desenvolvimento de uma pesquisa mais detalhada em uma realidade, pelo tempo de desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados coletados, optou-se pela utilização do estudo de caso.

Com os sujeitos da pesquisa, educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Canoas, serão aplicados dois instrumentos de coleta de dados, com os educandos da EJA iremos desenvolver grupos de discussões e com os professores iremos aplicar uma entrevista semiestruturada.

Considerações Finais

A pesquisa ainda se encontra em fase de elaboração e execução, mas através das leituras realizadas para elaboração do projeto de pesquisa, podemos observar que é necessário na escola contemporânea buscarmos aproximar os alunos de suas aprendizagens, oportunizar momentos que os deixem intrigados, pensativos, reflexivos, que envolvam projetos e investigação, que proporcionem significado para os mesmos. Sendo assim, acredito que seja importante a escola aproximar os conteúdos e estudos, da realidade dos alunos, valorizando a sua cultura e o meio de onde eles são originários. Pois, como afirma Pérez-Gómez: “Construímos significados em parte ligados ao que já é conhecido e em parte aberto a novas formas de ver e interpretar” (PÉREZ-GOMES, 2015, p. 116). Então, como escola, devemos oportunizar momentos de atuação e valorização da cultura periférica, bem como oportunizar momentos de conhecimento de novas culturas, para que os alunos possam conhecê-las.

Referências

- CARRANO, P. R. C. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan-jun. 2002
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOPES, A. C.; FACINA, A. Cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas carioca. **Revista do Arquivo Geral do Rio de Janeiro**, v. 6, p. 193-206, 2012.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na Era Digital**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALFABETIZAÇÃO VISUAL: LEITURA DE IMAGENS A PARTIR DAS ILUSTRAÇÕES DE ANDRÉ NEVES

Sônia Maria de Lima Markus

Introdução

É fato que a leitura visual não é inerente da criança e que a alfabetização deve se dar nas várias áreas do conhecimento, a fim de garantir a formação plena da criança, tornando-a um sujeito crítico e proativo, capaz de interpretar, aceitar ou rechaçar conceitos ou ideias que a ela são apresentadas.

Ao referir-se à alfabetização visual, quer-se que esta seja entendida como a capacidade de ler, interpretar, fruir e produzir imagens, através da utilização dos elementos da linguagem visual (sintaxe) e da morfologia (a forma em si).

Outra preocupação que se tem, é de refletir sobre como a criança em fase de alfabetização relaciona a ilustração (linguagem não verbal) com o texto dos livros de literatura. Para tanto, é importante observar se as obras oferecidas possuem linguagens verbal e visual adequadas e de qualidade, que respeitem o nível de leitura do público a que se destina.

Além disso, escolheu-se algumas obras de André Neves e de outros autores em que o mesmo faz a ilustração, a fim de observar as sensações e os sentimentos que podem ser despertados por intermédio de suas imagens, bem como introduzir a criança na alfabetização visual formal, ampliando seus conhecimentos anteriores, observando se ela consegue identificar elementos da linguagem visual nos livros do referido autor e ilustrador.

Alfabetização visual

A forma mais primitiva do homem refletir, interpretar e organizar o seu mundo ocorre através de imagens. De geração após geração, os mesmos atos são repetidos e atualizados, apresentando a evolução do pensamento humano que parte do concreto para a abstração, procurando interpretar pela linguagem verbal o que a imagem sugere.

Da mesma forma a criança o faz. Através de seus desenhos e garatujas, ela expressa seus pensamentos, sentimentos, organiza seu mundo e se faz entender.

Apesar da revisão das propostas políticas e diretrizes curriculares, a educação formal continua priorizando a alfabetização através da linguagem verbal. Há um contrassenso nisso, pois as crianças aprendem ler, inicialmente, pelos rótulos, símbolos e placas, que nada mais são que imagens. A própria letra é entendida como desenho. Portanto, se a função da escola busca desenvolver o sujeito na sua integralidade, este deve ser alfabetizado nas múltiplas linguagens do conhecimento, entre elas, a imagética. Assim sendo, as aprendizagens perpassam pelo imaginário, sendo este entendido aqui como elemento fundamental no processo de produção de conhecimentos.

Barbosa (2014) afirma que a escola dissocia a razão da imaginação, esquecendo-se que esta, juntamente com a intuição, são propulsoras do desenvolvimento científico e evolutivo da humanidade.

A mesma autora endossa:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 2014, p.36).

Arouca também entende que: “Ensinar a ler imagens é ensinar a ler o mundo. Ensinar a representar por meio de imagens é ensinar a reorganizar o mundo a partir do seu ponto de vista” (AROUCA, 2012, p. 39).

Logo, ao se falar no ensino da linguagem imagética, não se está defendendo o desenhar por desenhar, mas está se referindo a necessidade de se ampliar o vocabulário das imagens que são carregadas de significados e que são interpretados pela linguagem verbal.

Para tanto, além de internalizar o código da escrita, é necessário que a criança também aprenda sobre os elementos da linguagem visual.

A linguagem visual nos livros infantis

De acordo com Cunha, o livro infantil já foi utilizado com propósitos vários: moralizantes, normativos, didáticos. A ilustração estava a serviço do texto literário reforçando “[...] os paradigmas históricos/visuais [influenciando] as imagens destinadas às crianças [...]” (CUNHA, 2014, p.140), ora marcando o que era principal, ora para reforçar suas mensagens.

A referida autora destaca que a evolução não ocorreu só a nível das histórias como das imagens a partir da conceituação do ser criança, que passou a ser entendida como um sujeito em construção, que vai elaborar novos conhecimentos a partir de suas experiências, referenciando o contexto histórico-social em que está inserida. Para Cunha, “hoje, as ilustrações e os textos visuais convocam as crianças a conhecê-los a percorrê-los e relacioná-los com uma realidade maior, imaginada ou real” (CUNHA, 2014, p. 141).

Arouca complementa:

A imagem ilustrada deve ser vista como uma forma de leitura complementar à leitura das palavras, possibilitando novos caminhos interpretativos da narrativa, em que a expressão visual atinge níveis sensoriais que o texto não alcançaria.

Texto e ilustração são parceiros na jornada do leitor, assim como o escritor e o ilustrador o são na autoria da obra. Reconhecer a potência e a especificidades da imagem de um livro é também reconhecer a importância da expressão artística na sociedade (AROUCA, 2012, p. 41).

Busca-se apresentar as linguagens textual e imagética como complementares, porém sem perder as suas identidades. É a linguagem não verbal deixando-se desvendar pela verbal, porém não havendo a necessidade do rigorismo anterior, qual seja, de representar por imagens exatamente o que foi escrito verbalmente, possibilitando um diálogo entre escritor, ilustrador e leitor.

Portanto, um livro de qualidade é aquele cujo autor e/ou ilustrador compreendam a criança como uma leitora em formação, e não como um ser infantilizado. Desse modo,

[...] não se banalizaria o literário, nem se privaria a criança da fruição estética e do conhecimento. Assim, alunos e professores teriam acesso a diferentes autores, diferentes épocas, diferentes configurações textuais, diferentes códigos, diferentes linguagens. Ambos como leitores/produtores de sentidos, em constante diálogo, para que, movimentando-se pela diversidade, procedam à tomada de decisões entre valores e sentimentos [...]. (CUNHA, 2009, p. 54)

Do ilustrador e escritor

André Neves escreve livros para o público infanto-juvenil e ilustra, que lhe conferiram vários prêmios como “Luis Jardim” de melhor livro de imagem; o “Prêmio Jabuti, além do “Prêmio Açorianos” de melhor ilustração e selos de “Altamente Recomendável” conferidos pela FNILJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Seu trabalho referencia a sua cultura visual de origem, que foi firmada na infância. Por isso, utiliza paisagens e animais brasileiros, sendo que seus personagens são inspirados nos trabalhos de artistas plásticos como Reinaldo Fonseca, Badida, Homero de Andrade e Lima, nas texturas e narizes encontrados nas obras de Francisco Brennand, das figuras alongadas do Recife. Assim, ele espera também possibilitar a seus leitores criar uma cultura visual de identidade brasileira.

Suas imagens são delicadas, ricas em detalhes, resultado de muita pesquisa para trabalhar temas complexos como perdas, a solidão, a tristeza, medos, traumas, segredos, além de outros mais suaves como a amizade e a esperança. Porém, estas imagens não representam temas didáticos, não quer criar uma moral, mas possibilitar reflexões ao leitor. Assim, muitos de seus personagens são densos como Dona Sofia, seu Ananias, Lino., etc., pois, segundo André Neves, todos eles são fruto de sua essência visual que, no máximo, lhe permite expressar alegria.

Seu texto é lírico cujo a linguagem visual dentro do livro é uma imagem narrativa, uma imagem de arte que tem uma ligação com o afeto da infância. (NEVES, 2012)

André Neves compõe seus trabalhos utilizando as técnicas de pintura, textura, grafismo e colagem. Como materiais, usa tinta acrílica, lápis de cor, giz de cera, papel, jornal, linhas, cola acrílica (usada não só na colagem em si, mas para criar nuances), entre outros, e, como suporte, papelão com fundo de papel Kraft ou tecido para artesanato.

Suas imagens são muito coloridas, pois a cor é bastante presente em seus trabalhos.

As leituras realizadas pelas crianças participantes do estudo

Para realizar a pesquisa, foi selecionado um grupo de vinte crianças entre sete e nove anos, do segundo ano de alfabetização, de uma escola municipal de Canoas – RS.

As análises ocorreram a partir de leituras textuais e imagéticas, feitas em pequenos grupos mistos (com crianças dos três níveis de leitura), entrevista e produção de materiais. Os livros selecionados seguem os seguintes critérios: mesmo ilustrador, linguagem textual acessível e apresentação gráfica de qualidade. São elas: *Lino*, *Tombolo do lombo*, *A caligrafia de Dona Sofia* – todas de André Neves – e dos seguintes livros em que fez a ilustração: *O ovo e o vovô* (de Simone Schapira Wajman) e *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço* (Milton Célio de Oliveira Filho),

O primeiro contato com os livros causou estranhamento. Ao observarem as personagens do livro *A caligrafia de Dona Sofia*, algumas crianças se manifestaram, achando feios os desenhos que representavam os personagens.

Para que as crianças tivessem melhor compreensão das ilustrações, foram utilizados textos sobre a biografia do ilustrador e imagens de obras de artistas em que André Neves se inspira, além dos bonecos mamolengos e histórias de cordel.

Assim, passaram a entender melhor, de onde vinham as pernas e os braços longos, os cabelos em desalinho, sugerindo movimento, os olhos espichados, o nariz reto e longo que parte da testa, os quais passaram a ser reconhecidos como características de André Neves, mesmo quando não era o autor da obra.

Soares esclarece:

[...] cada obra [traz] as marcas de seu criador e sua intencionalidade é apresentada ao fruidor, para que ocorra a comunicação necessária. E esse encontro oferece emoções variadas, em que a satisfação está presente em boa parte. Nesse sentido, podemos apontar o prazer como elemento que compõe a arte e através dela é compartilhada. (SOARES, 2011, p. 12).

Ainda com relação a obra *Caligrafia de Dona Sofia*, as crianças observaram que havia poemas que ilustravam a cena e um texto que narrava uma história. No começo, no entanto, não havia ficado evidente para elas. Tentaram ler da forma como os textos apareciam nas páginas, porém não faziam sentido. Então, foi sugerido que tentassem ler de outra forma, procurando padrões. Assim, uma das crianças sugeriu que poderia ler primeiro o texto com letra *script*, por acreditar que esta narrava a história e assim o fizeram. Após, constataram que o que se apresentava em cursiva fazia parte da decoração da casa da personagem. Perceberam, também, que o texto narrativo se apresentava de forma linear. Já os poemas foram apresentados de forma não convencional, pois acompanhavam os elementos da ilustração.

Assim, pôde-se observar que o que poderia ser um fator que dificultasse a leitura (sendo que algumas crianças já demonstravam intenção de desistir), tornou-se um motivo para se criar estratégias e compreender a intenção do escritor através da utilização de linguagem mista, como poemas (linguagem verbal) na ilustração (linguagem visual), reforçando a ideia de complementaridade existente entre elas.

A figura do avô retorna no livro *O ovo e o vovô*, em que os traços do avô são elípticos, como o formato da casca do ovo. Esse formato padrão foi encontrado nas copas das árvores, nas janelas, nos balaústres. O motivo ovo estrelado surge no papel de parede. A figura do ovo trincado, e depois quebrado, foi interpretada como a morte do avô pelas crianças não leitoras e confirmada pelas leitoras. Aqui, novamente o ilustrador utilizou o recurso linguístico da metonímia para apresentar, de forma delicada, um tema de difícil compreensão para as crianças, qual seja, a morte.

No livro *Lino*, o personagem cujo nome dá título à obra é um porquinho de brinquedo que sofre com a perda de sua grande amiga Lua, uma coelha com luz na barriga, que é a personificação dos brinquedos. Com linhas, botões, tecidos para artesanato, cordões coloridos e renda, André Neves compõe a ilustração da história, utilizando a técnica da colagem, sendo que a tinta é utilizada para uniformizar o trabalho, dando-lhe leveza. O uso da sombra torna as figuras tridimensionais, sendo entendida pelas

crianças como se estivessem saindo dos livros. Mais uma vez, o elemento da cor suaviza um tema denso.

De acordo com Arouca:

Bordados, colagens, pinturas, fotografias, desenhos entre tantas outras técnicas e estilos, transformam o folhear de um livro em uma experiência intensa e múltipla de recepção de informações estéticas, capaz de acionar de maneira nova os sentidos e resgatar memórias esquecidas (AROUCA, 2012, p. 68).

Em *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*, as crianças constataram que os traços fisionômicos dos rostos representados eram os mesmos, independente da “família” dos animais que foram utilizadas nas ilustrações. Sabiam que eram de André Neves. Reconheceram, também, a técnica da colagem de materiais diversos, grafismo e pintura. No final, novas polêmicas foram levantadas: “Afim, existe chá de sumiço?”, perguntou Cassiano (7 anos, leitor) e “Todos os bichos vêm de casulo?”, perguntou Rayssa (7 anos, em fase de aquisição de leitura). Logo, a ilustração provocou dúvidas e um novo projeto está em curso.

Considerações finais

A partir do trabalho feito com a leitura de imagens é inquestionável a importância de utilizar esse recurso ao buscar compreender a criança como um sujeito proativo no seu processo de aprendizagem e que, portanto, a alfabetização em linguagem textual e visual pode ser realizada concomitantemente.

Observou-se, também, que as crianças não leitoras, e as que se encontram em fase de aquisição de leitura, sentem-se encorajadas a dar suas opiniões, pois percebem que essas são respeitadas pelo grupo.

A escolha pelo ilustrador e escritor André Neves possibilitou às crianças conhecer alguns elementos da linguagem visual, reconhecendo-os em vários livros trabalhados em sala de aula.

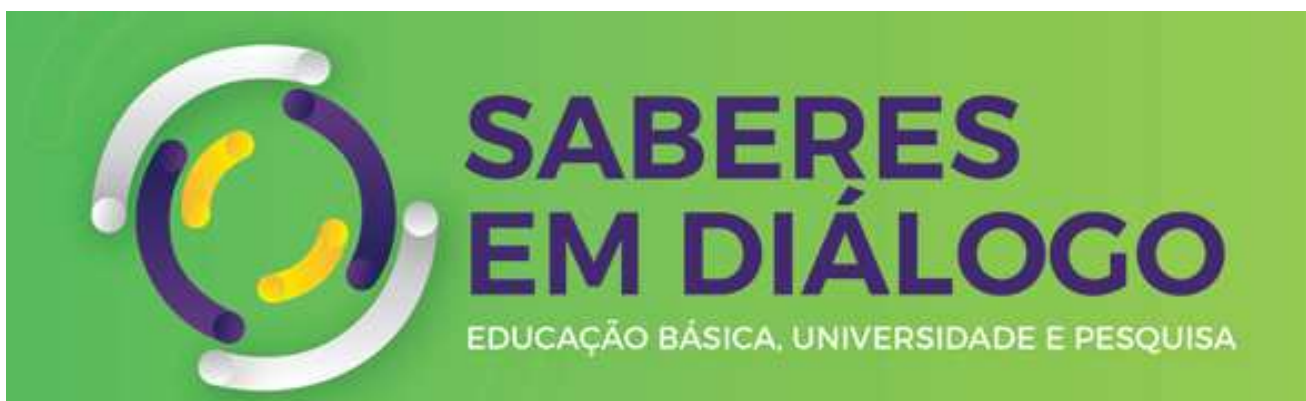
Por serem crianças pequenas, suas leituras ficaram a nível sensorial, em que as cores, traços e formas despertaram-lhes sentimentos, sensações e algumas reflexões sobre temas como crescimento, a morte, amizade, solidão e esperança.

O ilustrador faz a sua interpretação da história, colocando suas impressões e visão pessoal do texto literário. Desse modo, elas passaram a entender que também podem interferir na história, através das suas leituras e interpretações de imagens. Assim, o livro não mais conta uma história, mas conta tantas histórias quanto forem o número de leitores que o lê.

No momento da interpretação por imagens, os trabalhos apresentados foram muito ricos, pois as crianças produziram materiais em que utilizaram algumas técnicas do referido ilustrador em conjunto com seus desenhos e dobraduras.

Referências

- AROUCA, C. **Arte na escola**: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental. São Paulo, Anzol: 2012.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos de 1980 e novos tempos. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CUNHA, M. Z. da. **Na tessitura dos signos contemporâneos**: novos olhares para a literatura infantil e juvenil. São Paulo: Humitas; Paulinas, 2009.
- CUNHA, S. R. V. da. As transformações da imagem na literatura infantil. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- NEVES, A. **Da imagem se fez palavra, das duas se fez história**. Março de 2012. Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/783/entrevista-andre-neves>>.
- NEVES, A. **A caligrafia de Dona Sofia**. 2 ed. São Paulo, Paulinas, 2007.
- NEVES, A. **Lino**. São Paulo: Callis, 2011.
- NEVES, A. **Tombolo do lombo**. São Paulo: Paulinas, 2016.
- OLIVEIRA FILHO, M. C. de. **O caso da lagarta que tomou chá de sumiço**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.
- SOARES, R. **Saberes, herança e manifestações culturais brasileiras**. Indaial: Uniasselvi, 2011.
- WAJMAN, S. S. **O ovo e o vovô**. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.



CIÊNCIAS NATURAIS, MATEMÁTICA E SUAS INTERFACES NA EDUCAÇÃO

EQUAÇÕES DO 1º GRAU: UMA EXPERIÊNCIA UTILIZANDO ENGENHARIA DIDÁTICA

Fabiana Caldeira Damasco

Introdução

Nessa investigação estudou-se o que leva o aluno do 7º ano do Ensino Fundamental a enfrentar dificuldades no momento de resolver algebricamente e geometricamente equações do 1º grau. Buscou-se analisar se o(a) professor(a) de Matemática, do Ensino Fundamental, quando desenvolve o conteúdo de equações do 1º grau no 7º ano, pratica uma metodologia que privilegie a compreensão dos princípios aditivo e multiplicativo.

Com o objetivo de investigar uma metodologia adequada ao processo de ensino e aprendizagem das equações do 1º grau no Ensino Fundamental, para alunos do 7º ano, foi desenvolvido uma experiência com a metodologia de pesquisa, em Matemática, denominada Engenharia Didática.

Fundamentos teóricos educacionais

Para podermos compreender melhor o construtivismo, podem-se descrever alguns dos conceitos psicológicos fundamentais pelos quais se baseia a reforma educativa de nosso país, com base nestas informações têm-se a oportunidade de comparar sistemas educativos de diferentes países e sociedades, tanto do ponto de vista teórico como aplicada.

A reforma educativa realizada na Espanha, na década de 80, baseia-se, sobretudo em seus aspectos psicológicos e instrucionais. A psicologia de instrução ou psicopedagogismo é o estudo de todos aqueles processos psicológicos implicados nas situações de aprendizagem, contudo é importante assinalar que não se pode reduzir o estudo da instrução à aprendizagem escolar.

Em toda a atividade docente, não só aprende o aluno, mas também o professor. É fundamental para um professor saber o que é e como se desenvolve a mente do aluno, mas, não menos importante, é a interrogação sobre como se produz a mudança cognitiva, ou seja, como se pode aprender melhor.

Por outro lado, as condições sociológicas e culturais dos diferentes meios podem impor algumas mudanças e restrições. De certa forma, tal problema consiste em que a maioria das sociedades contemporâneas empreendera reformas educativas porque, entre outras razões, existe uma enorme distância entre o que os alunos podem e têm interesse de aprender, e o que a instituição escolar lhes apresenta.

Com base nas pesquisas da Psicologia Educativa e da Instrução, nas páginas mencionadas, Carretero (1997) faz referência às seguintes questões: partir do nível de desenvolvimento do aluno; assegurar a construção de aprendizagens significativas por si só; viabilizar que os alunos modifiquem seus esquemas de conhecimento; estabelecer relações ricas entre o novo conhecimento já existentes.

Estas formulações implicam em um tipo de ensino diferenciado do ensino tradicional,

a aplicação do método construtivista presume a prática de um conjunto de atividades e decisões educativas que suporiam não só uma aquisição de conhecimento por parte dos alunos, mas também a formação de cidadãos com melhor capacidade de solução de problemas e capacidade crítica.

O construtivismo é a ideia que sustenta que o indivíduo não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas sim uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, no resultado da interação entre esses dois fatores.

O conhecimento que se transmite, em qualquer aprendizagem, deve estar estruturado levando em consideração o conhecimento que o aluno já possui, sendo assim, a organização e a sequenciação de conteúdos docentes devem levar em conta os conhecimentos prévios do aluno.

Metodologia da investigação

O presente trabalho buscou desenvolver uma Engenharia Didática no ensino da Matemática, para o conteúdo de equações do 1º grau, no 7º ano do Ensino Fundamental.

O trabalho de pesquisa e a aplicação da metodologia sugerida, foram desenvolvidos em turma do 7º ano do Ensino Fundamental em escolas do município de Canoas.

O processo foi desenvolvido em quatro fases que caracterizam uma engenharia didática, que são: as análises preliminares, a concepção e análise a priori das situações didáticas, a experimentação e a análise a posteriori e a validação.

Engenharia Didática com equações do 1º grau

Fase das Análises Preliminares

As análises preliminares foram realizadas por meio de um estudo do conteúdo das equações do 1º grau no ensino atual no Ensino Fundamental, e seus efeitos para a concepção dos alunos na aquisição desse conceito, nas dificuldades e obstáculos que podem surgir na assimilação do conteúdo.

Para subsídios às análises preliminares foram observadas aulas do 7º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de coletar dados sobre o interesse dos alunos na disciplina, identificar a metodologia aplicada no desenvolvimento do conteúdo, observar como é introduzida a álgebra como generalizadora da aritmética na resolução de problemas utilizando equações, reconhecer a aplicação dos princípios aditivo e multiplicativo e perceber o reconhecimento do aluno frente à possibilidade de generalizar uma ideia e escrevê-la em linguagem matemática.

Nessa fase não houve interferência do pesquisador, apenas foram observadas as categorias citadas. As observações foram realizadas com os alunos e o professor(a) de Matemática de uma das turmas do 7º ano de uma Escola Estadual, localizada em Canoas, durante os meses de setembro a novembro de 2006, em quatro períodos semanais, distribuídos em dois dias da semana, sendo cada período de uma hora.

Fase da Concepção e Análise a Priori

Nessa fase, por meio das análises realizadas na fase preliminar se detecta as variáveis de comando que interferem na constituição do fenômeno.

Nesse caso, de equações do 1º grau, estudadas no Ensino Fundamental temos variáveis do tipo microdidáticas, que podem ser distinguidas por duas variáveis, a variável intrínseca do problema em que os alunos do Ensino Fundamental, ao resolverem uma equação do 1º grau, não utilizam os princípios aditivo e multiplicativo, e também a variável específica, em que se observa que o professor de Matemática, do Ensino Fundamental, quando desenvolve o conteúdo de equações do 1º grau, no 7º ano, não pratica uma metodologia que privilegia a compreensão dos princípios aditivo e multiplicativo. É nessa fase que se pretende tornar possível exercer algum tipo de controle, relacionando o conteúdo estudado com as atividades que os alunos podem desenvolver para a compreensão do conteúdo em questão.

Pode-se, então, por meio das análises preliminares detectar os problemas em questão, pois se tornou claro que a metodologia que o professor desenvolve com seus alunos, em momento algum utiliza em sua prática pedagógica, ao ensinar as equações de 1º grau, os princípios aditivo e multiplicativo para a resolução das equações. O que leva os alunos a não utilizarem esses princípios.

Também não utilizam o livro didático, como apoio para a aprendizagem, pois o mesmo desenvolve os conceitos de igualdade, desenvolve a analogia com a balança, resolução de problemas, aplicações práticas e menciona brevemente uma parte histórica.

Fase da Experimentação

É uma das fases mais importante da Engenharia Didática, esta fase garante a proximidade dos resultados práticos com a análise teórica, podendo ser filmada, gravada, fotografada ou apenas descrita pelo pesquisador.

É o processo no qual se sugere uma metodologia adequada ao conteúdo pesquisado, no caso, as Equações de 1º Grau. O experimento didático foi implementado no momento da fase de experimentação da investigação, sendo primeiramente realizada uma avaliação inicial dos alunos, para analisar o nível de conceitos prévios necessários à implementação do experimento, foi aplicado também um questionário avaliativo do aluno, em relação a sua disposição aos estudos e o tempo dedicado à Matemática.

O experimento foi desenvolvido em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada, devido à facilidade da utilização dos recursos necessários para a aplicação, a qual dispõe de equipamentos de audiovisual, laboratório de informática, Internet entre outros, o que tornou possível a aplicação geral da metodologia sugerida.

Esse experimento foi desenvolvido durante o 2º semestre do ano de 2006, entre os meses de outubro a dezembro, com cinco períodos semanais, cada um com cinquenta minutos, distribuídos em três dias da semana.

O objetivo desta fase de experimentação teve por base analisar se a metodologia aplicada pelo professor está de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e se estes estão em um nível

compatível de entendimento ao conteúdo.

A coleta de dados do experimento foi por meio da observação e do registro em um diário de bordo, realizada pela professora-pesquisadora.

As aulas aplicadas com a metodologia sugerida foram filmadas e fotografadas para uma melhor visualização do ocorrido e riqueza maior no tratamento de informação.

Fase da Análise a Posteriori e da Validação

A última fase é da análise a posteriori e da validação, esta fase se apoia sobre todos os dados colhidos durante a experimentação constantes das observações realizadas durante cada sessão de ensino, bem como das produções dos alunos em classe ou fora dela.

Nessa fase, do ponto de vista metodológico, garante-se a essência do caráter científico, onde a validação dos resultados é obtida pela confrontação entre os dados na análise a priori e a posteriori, verificando-se as hipóteses feitas no início da pesquisa.

As análises a posteriori foram realizadas por meio de seis categorias, que são: o perfil da turma; introdução e conceito de equação do 1º grau; princípios aditivo e multiplicativo para resolução de equação do 1º grau; o ensino eletrônico para equação do 1º grau; representação geométrica da equação do 1º grau; desempenho dos alunos com equações do 1º grau.

- **O perfil da turma**

A turma com a qual foi realizado o experimento era constituída de 30 alunos, sendo 14 meninas e 16 meninos, entre 11 e 13 anos de idade. Dois alunos possuem 14 anos, um aluno 15 anos e um aluno 16 anos.

Essa turma caracterizou-se pelo interesse, dedicação e participação. Quando desempenhavam suas atividades, gostavam do trabalho em grupo, de trocar informações sobre os conteúdos em estudo, interessando-se, também, por leituras e jogos.

- **Introdução e conceito de equação do 1º grau**

A atividade de introdução foi realizada com um texto sobre a evolução histórica da álgebra e a compreensão do conceito de equação do 1º grau, diferenciação entre identidade, equação e equação do 1º grau com duas variáveis foi desenvolvida com a leitura do livro “Encontros do 1º grau”, a utilização do artigo de Groenwald (1999) sobre fluxogramas e a utilização da metodologia de resolução de problemas.

- **Princípios aditivo e multiplicativo para resolução de equação do 1º grau**

A atividade para o entendimento dos princípios aditivo e multiplicativo foi desenvolvida a partir do jogo azul e vermelho, com base no projeto “Integração da Geometria e Álgebra do 1º grau”, desenvolvido por Groenwald et al (1987).

Nas atividades desenvolvidas sobre a aplicação dos princípios aditivo e multiplicativo, os alunos apresentaram fácil entendimento, manuseando com rapidez e coerência o material concreto para a resolução das equações do 1º grau.

- **O ensino eletrônico para equação do 1º grau**

As atividades desenvolvidas com o *software* “Equação” do Sistema Educacional, disponível na escola de aplicação do experimento, auxiliaram aos alunos na compreensão e utilização prática dos princípios aditivo e multiplicativo na resolução de equações do 1º grau.

- **Desempenho dos alunos com equações do 1º grau**

O desempenho dos alunos foi analisado por meio de avaliações escritas e com o desenvolvimento das atividades solicitadas em sala de aula.

Pode-se concluir, por meio das atividades desenvolvidas, que os alunos, interessaram-se pela maneira que foram ministradas as aulas, nesta sequência didática. Sendo que mais de 50% da turma teve bom rendimento, compreensão e entendimento com relação ao conteúdo de equações de 1º grau.

Outros recursos como a utilização de livro paradidático, “Encontros de primeiro grau” e a utilização de um software permitiram ao aluno concluir e construir seus conceitos em relação às Equações de 1º Grau.

Conclusão

A partir do trabalho realizado com a experimentação de uma Engenharia Didática com equações do 1º grau no 7º ano do Ensino Fundamental, em Matemática, pode-se detectar por meio das hipóteses mencionadas que estes alunos não utilizam os princípios aditivo e multiplicativo, pelo fato de que os professores de Matemática não desenvolvem uma metodologia que privilegie a compreensão desses princípios.

Também se pode detectar que a partir de uma metodologia adequada a compreensão do aluno do 7º ano do Ensino Fundamental torna-se possível o entendimento da utilização dos princípios aditivo e multiplicativo para resolução das equações do 1º grau.

A metodologia Engenharia Didática utilizada nessa investigação possibilitou tanto para o professor/pesquisador, como para o aluno objeto da investigação, a organização e compreensão do conteúdo em desenvolvimento, bem como a construção de conceitos. Essa metodologia facilitou ao professor organizar sua sequência didática utilizando recursos já existentes, propiciando também ao aluno a motivação e despertando o interesse pelo conhecimento matemático.

O aluno passa a ter uma referência metodológica de aprendizagem, a qual o leva a compreender os critérios necessários para aprimorar seu conhecimento, deixando de ser um ouvinte ou mero espectador e passa a ser integralmente participativo.

A Engenharia Didática, na atualidade, passa então a ser a metodologia mais adequada no ensino-aprendizagem da matemática, tanto para o aluno, como para o professor, pois motiva, desperta e privilegia a compreensão e organização de uma sequência de ensino.

Referências

CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GROENWALD, C. L. O. A Matemática e o desenvolvimento do raciocínio lógico. **Educação Matemática em Revista-RS**. n. 1, p. 23-30, Jan/Jun de 1999, Ano 1.

GROENWALD, C. L. O.; et al. **Integração da Geometria e Álgebra do 1º grau**. Canoas: ULBRA, 1987.

INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS: UMA ATIVIDADE QUE PODE AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO AUTÔNOMO

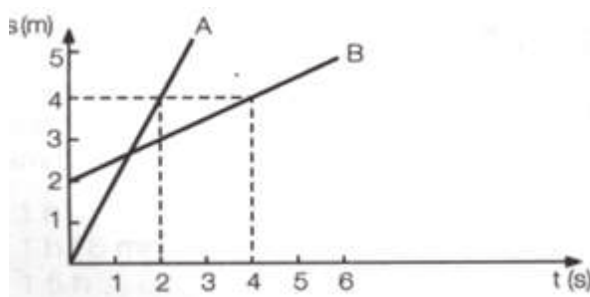
Leandro de Andrades Campos

Introdução

Antes de tudo é importante dizer que estávamos trabalhando com os nonos anos dessa escola em que foi realizado o experimento há apenas um ano (início de 2016). De maneira que não sabíamos qual o conhecimento que os alunos tinham sobre gráficos e se eles já haviam tido algum contato com o tema. De modo que, introduzimos o assunto em questão plotando pares ordenados no plano cartesiano, bem como analisando dados em forma de tabela para em seguida fazer generalizações e, por fim, montar a lei de formação da função. Também fizemos algumas interpretações juntamente com a turma, dialogando sobre quais informações alguns gráficos traziam, para depois sim, distribuir os gráficos que cada dupla ou trio iria apresentar à turma. A seguir, deixamos como exemplo um dos gráficos trabalhados com a turma como forma de prepará-los para as atividades posteriores.

Exemplo: Dois móveis, A e B, percorrem a mesma trajetória retilínea. A figura representa as posições (s), dadas em metros, em função do tempo (t), dado em segundos, desses dois móveis. No instante $t = 5$ s, a distância entre A e B vale, em metros:

Figura 1 - Gráfico apresentado aos estudantes



- a) 2,5 b) 3 c) 4 d) 5,5 e) 6

Fonte: arquivo pessoal

Vale dizer que neste problema pedimos aos alunos que não se preocupassem em encontrar a alternativa correta, mas, que eles procurassem analisar o que estava ocorrendo com os dois móveis. Dessa forma, chamamos a atenção da turma em primeiro lugar para o fato de que o móvel B saiu à frente do móvel A (2m). Além disso, para o ponto de encontro dos dois que ocorreu no tempo aproximado de 1,5 segundos. E por fim, avaliamos a posição dos dois móveis no tempo igual a 2 segundos, já que neste ponto o móvel A já havia ultrapassado o móvel B. Ou seja, a velocidade do móvel A é maior do que a do B.

Outro sim, a orientação dada a eles para a resolução dos problemas foi a de que deveriam extrair o máximo de informações em cada problema apresentado e que justificassem também aspectos que os levassem a descartar as alternativas incorretas. Além disso, é importante dizer que os gráficos propos-

tos foram selecionados por nós e distribuídos aleatoriamente aos alunos. E ainda, conforme relato dos estudantes, eles reuniram-se em suas casas para troca de ideias e combinarem as apresentações.

Além disso, procuramos adotar durante as apresentações dos alunos uma postura de não interferência a não ser por meio de perguntas que instigassem os que estavam apresentando ou a própria turma. Ademais, desejávamos com essa atividade estimular o pensamento autônomo e a versatilidade deles na resolução dos problemas, haja visto que, segundo David & da Penha Lopes, “o aluno de sucesso à longo prazo passou a ser identificado como aquele que apresenta um pensamento flexível” (DAVID & DA PENHA LOPES, 1998, p. 31), e ainda, segundo elas, os alunos considerados de sucesso em matemática buscam constantemente “um sentido para o uso das fórmulas e conceitos matemáticos”. Em contrapartida, conforme relatado em sua pesquisa (DAVID & DA PENHA LOPES, 1998, p. 40) o aluno preso a procedimentos, regras e algoritmos obtém “[...] um sucesso a curto prazo; a longo prazo estão fadados ao fracasso[...]”.

De maneira que desde o início das nossas atividades, procuramos trazer um sentido matemático para o uso de todos os conceitos e fórmulas utilizados na resolução de problemas e, além disso, “fugir” daquele modelo de aula que “treina” o aluno em procedimentos e algoritmos, e que muitas vezes está dissociado dos conceitos que estão por trás deles. E como cada gráfico traz uma situação diferente e uma leitura diferente, acreditamos com isso que não se pode utilizar uma regra única para a solução deles, mas, é preciso analisar cuidadosamente cada um deles e interpretá-los.

Além disso, também o nosso objetivo era o de “garimpar” a criatividade dos alunos nas resoluções diferentes que possivelmente ocorreriam por parte deles, soluções inéditas que, por exemplo, nós não teríamos pensado. Pois uma das características de um aluno treinado em procedimentos, a nosso ver, é repetir a maneira de resolver problemas do livro didático ou do professor. Como se existisse somente essas duas maneiras possíveis de resolvê-los. E isso, era tudo o que não desejávamos, pelo contrário, o grande objetivo que traçamos aos nossos alunos é que estes alcancem a emancipação matemática e a autonomia para resolver os problemas sem a interferência do professor tampouco seguindo um modelo único que lhe foi exposto. Dessa forma, conforme escreveu David & da Penha Lopes (1998, p. 37), desejamos que eles “[...] desenvolvam habilidades de planejar, monitorar, avaliar, fazer perguntas relevantes, refletir, explicar, levantar hipóteses e testá-las, justificar e provar, ser capaz de apresentar justificativas para decisões [...]”. E para isso ocorrer, ou seja, para que o aluno apresente soluções próprias, obviamente é preciso também que os professores adotem uma postura que incentivem os alunos a apresentarem o seu raciocínio, senão, o estudante torna-se apenas um expectador da aula. Sobre isso, D’Ambrosio comenta que:

Os professores em geral mostram a matemática como um corpo de conhecimentos acabado e polido. Ao aluno não é dado, em nenhum momento, a oportunidade ou gerada a necessidade de criar nada, nem mesmo uma solução mais interessante. O aluno, assim, passa a acreditar que na aula de matemática o seu papel é passivo e desinteressante (D’AMBROSIO, 1989, p. 15-19).

Também sobre isso, David & da Penha Lopes afirmam que, por vezes, “[...] as interferências do professor inibem a iniciativa e criatividade dos alunos na exploração dos conceitos matemáticos [...]” (DAVID & DA PENHA LOPES, 1998, p. 40). Assim, procurando oportunizar tais soluções por parte dos alunos e incentivar a iniciativa dos mesmos na resolução de problemas, adotamos tanto nas aulas como nas apresentações uma postura cuidadosa de observar e procurar entender o raciocínio dos

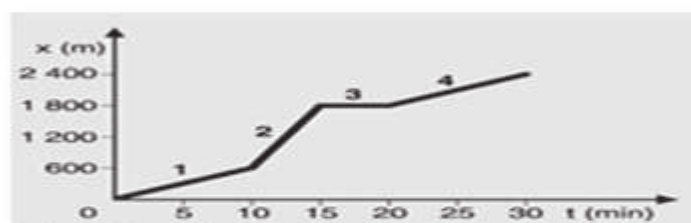
alunos para a solução de cada problema. A seguir, a descrição de duas apresentações feitas por nossos alunos.

Sobre o experimento: apresentações dos alunos

Na descrição que faremos do experimento, por questões éticas, iremos nos referir aos alunos pelas iniciais de seus nomes como, por exemplo: Ma, Ke, Be, e assim por diante. E não seguirá a ordem tal como ocorreram as apresentações em aula.

Figura 2: Situação-problema usada em aula

1) Uma pessoa passeia durante 30 minutos. Nesse tempo, ela anda, corre e também pára por alguns instantes. O gráfico representa a distância (x) percorrida por essa pessoa em função do tempo de passeio (t).



Pelo gráfico pode-se afirmar que, na seqüência do passeio da pessoa, ela:

- a) andou (1), correu (2), parou (3) e andou (4).
- b) andou (1), parou (2), correu (3) e andou (4).
- c) correu (1), andou (2), parou (3) e correu (4).
- d) correu (1), parou (2), andou (3) e correu (4).

Fonte: arquivo pessoal

A seguir, os diálogos da apresentação:

- Estudante Ni: Quando no caso o gráfico é uma reta (referindo-se à parte 3 do gráfico), a velocidade é constante ou está parado.
- Professor: Por que quando está reto (parte 3 do gráfico) eu posso dizer que está parado?
- EstudanteKe: Por que ele não está subindo em metros, pois o tempo está passando e ele não está subindo.
- EstudanteKe: Ele ficou 5 minutos parado.
- EstudanteKe: E olha só sor, quantos metros ele subiu em 5 minutos (ponto 2 do gráfico).
- EstudanteNi: Aí é aquele negócio quanto mais inclinado ele está, mais rápido está.
- EstudanteKe: Subiu mais metros em menos tempo
- EstudanteNi: Então no ponto 1 ele andou, no ponto 2 ele correu, no ponto 3 ele ficou parado e no ponto 4 ele voltou a caminhar.

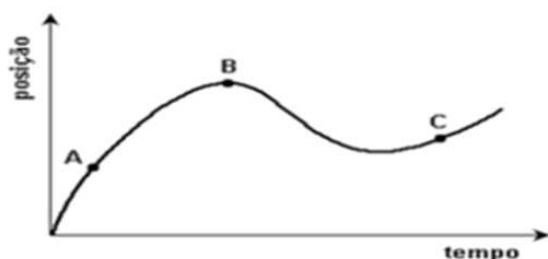
Vale a pena chamarmos a atenção para esse momento do diálogo, pois os alunos fazem uma co-

locação muito interessante ao concluírem que a pessoa está andando no ponto 1 do gráfico, porque está percorrendo uma distância menor em 5 minutos. Ao passo que no ponto 2 do gráfico ela está correndo pois percorre uma distância maior nos mesmos 5 minutos. E por fim, na parte 3 do gráfico a pessoa está parada, já que o tempo está passando e ela continua nos mesmos 1800 metros.

Além disso, finalizam fazendo uma generalização, a partir de casos particulares vistos anteriormente, sobre a velocidade da pessoa, pois afirmam que quanto maior for a inclinação do gráfico maior será a velocidade da pessoa. Ou seja, está percorrendo uma distância maior em menos tempo. E como eles haviam pegado dois gráficos para apresentar, segue a segunda apresentação onde eles utilizam a generalização da inclinação do gráfico relacionada à velocidade do mesmo.

Figura 3: Situação-problema usada em aula

**3) Um carro está andando ao longo de uma estrada reta e plana. Sua posição em função do tempo está representada neste gráfico:
Sejam V_A , V_B , V_C os módulos das velocidades do carro, respectivamente, nos pontos A, B e C, indicados nesse gráfico.**



Com base nessas informações, é CORRETO afirmar que

- $V_B < V_A < V_C$.
- $V_A < V_C < V_B$.
- $V_B < V_C < V_A$.
- $V_A < V_B < V_C$.

Fonte: arquivo pessoal

- EstudanteNi: No caso o A está mais inclinado.
- EstudanteKe: Que seria o que tá mais veloz
- EstudanteNi: O B está mais ou menos
- Estudante Al: O B está parado eu acho (não estava apresentando, mas contribuiu).

Aqui vemos uma contribuição interessante da aluna Al e que faz muito sentido, pois no ponto B, além de não haver uma inclinação em relação ao eixo do tempo, é como se o móvel estivesse retornando em direção à origem. Por isso, acreditamos que a aluna Al tenha concluído que o móvel estava parado naquele ponto. A seguir, eu insisto na pergunta sobre o ponto B.

Professor: Qual seria a inclinação do B?

EstudanteKe: O B tá reto, o B tá reto.

Professor: Ah reto, não tem inclinação nenhuma no B.

EstudanteNi: O C está inclinado, mas não tanto quanto o A.

EstudanteKe: Dá pra supor que o A, é A, C e B (referindo-se à alternativa correta).

EstudanteNi: O B é menor que o C, e o C é menor que o A (conclusão da aluna sobre a alternativa correta).

Considerações finais

Como dito anteriormente neste texto, um dos objetivos deste trabalho era o de estimular a autonomia dos alunos na resolução de problemas durante as aulas, ou seja, os alunos deixam de serem expectadores à espera de uma matemática pronta e acabada, apresentada pelo professor, para passarem sujeitos ativos em seu processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, acreditamos ter atingido este primeiro objetivo, pois não apresentamos em nenhum momento a solução de nenhum dos problemas propostos, antes, procuramos contribuir para a discussão dos problemas apresentados por meio de indagações que levassem o aluno a pensar sobre o que estava acontecendo na situação problema em questão.

Além disso, surgiram soluções “diferentes” que como já dito anteriormente neste texto, nós não teríamos pensado, na qual, os alunos demonstraram sua criatividade na resolução dos problemas propostos. E não somente soluções criativas, mas, mais adequadas porque foi feita uma matemática mais simples e que pôde, por vezes, ser realizada mentalmente. Assim, no experimento realizado podemos encontrar estudantes com características semelhantes àqueles identificados na pesquisa realizada por David & da Penha Lopes, os quais foram descritos como alunos de “sucesso em matemática”, a saber, “[...] um aluno que tem iniciativa própria, apresentando soluções originais, quase sempre seguindo o caminho mais curto, fazendo analogia com conceitos aprendidos anteriormente [...]” (DAVID & DA PENHA LOPES, 1998, p.39). Sem dizer é claro, que eles tiveram a oportunidade, em primeiro lugar, de participar da aula não como expectadores, mas como protagonistas da mesma e, além disso, justificar o raciocínio que os levou a resposta correta bem como o raciocínio que os levou a descartar as alternativas incorretas.

Caso contrário, como queremos que os nossos alunos alcancem autonomia na hora de solucionar problemas, se não propusermos atividades em que eles terão que pôr em prática a sua própria maneira de pensar, a sua própria maneira de resolver? Com frequência vemos problemas em avaliações de larga escala no Brasil como a do Enem, por exemplo, em que o candidato não precisa se valer de um algoritmo ou até mesmo de fórmulas matemáticas para chegar à resposta correta, antes, é preciso que ele entenda o que se pede por meio de uma leitura do problema. Seja ele gráfico, problema geométrico, ou simplesmente entender o próprio enunciado.

Dessa forma incentivamos fortemente atividades em que os alunos tenham a oportunidade de pôr em prática a sua criatividade na hora da resolução e não somente àquelas em que eles repetem um algoritmo apenas para chegar à resposta correta. Assim, acreditamos que as atividades como as interpretações de gráficos, além de serem muito úteis por trazerem frequentemente informações importantes da nossa sociedade, também é um fértil campo de desenvolvimento da autonomia matemática dos alunos.

Referências

DAVID, M. M. M. S.; LOPES, M. D. P. Professores que explicitam a utilização de formas de pensamento flexível podem estar contribuindo para o sucesso em matemática de alguns de seus alunos. *Zetetiké: Revista de Educação Matemática*, v. 6, n. 9, p. 31-58. 1998.

D' AMBRÓSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. p. 15-19.

A INFLUÊNCIA DA FEIRA DE CIÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jonathan Zotti da Silva

Introdução

As feiras de ciências têm se multiplicado pelo Brasil e, especialmente, pelo Rio Grande do Sul, divulgando os resultados de pesquisas realizadas na educação básica. Influenciada por essa onda, em 2017, surge a MOSTRASSIS – Mostra Multidisciplinar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, que tem como objetivo divulgar os resultados de projetos pedagógicos e científicos realizados por alunos e professores em todas as áreas do conhecimento. Essa feira será o objeto de pesquisa do projeto de dissertação apresentado neste trabalho.

O projeto “A influência da feira de ciências no desenvolvimento do letramento científico nos anos finais do ensino fundamental”, que será desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, busca investigar a influência da feira de ciências no letramento científico nos anos finais do ensino fundamental, descrevendo eventos e práticas de letramento promovidos por uma feira de ciências, mais especificamente pela MOSTRASSIS.

Feiras de ciências e pesquisa no ensino fundamental

As feiras de ciências sempre tiveram o papel de estimular a pesquisa nos alunos (MANCUSO, 1993). Essas feiras, por vezes também chamadas de mostras, são entendidas como eventos em que o termo “ciências” deve ser entendido “no seu sentido mais amplo, referindo-se muito mais à *pesquisa científica em qualquer ciência*” (MANCUSO & FILHO, 2006, p. 17, grifo dos autores). Segundo Mancuso,

feiras de ciências são eventos sociais, científicos e culturais realizados nas escolas ou na comunidade com a intenção de, durante a apresentação dos estudantes, oportunizar um diálogo com os visitantes, constituindo-se na oportunidade de discussão sobre os conhecimentos, metodologias de pesquisa e criatividade dos alunos em todos os aspectos referentes à exibição dos trabalhos. (MANCUSO, 2006 apud BRASIL, 2006, p. 20).

As feiras de ciências contribuem para o desenvolvimento do letramento científico, pois incentivam a realização da pesquisa científica na educação básica. Essa prática é defendida por Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p. 31).

A versão preliminar, recém-publicada, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece dez competências gerais que devem perpassar todos os componentes curriculares da Educação Básica. Já na segunda competência, há uma orientação clara para o exercício a pesquisa científica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a inves-

tigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 18).

No componente Língua Portuguesa, a BNCC estabelece como uma das habilidades comuns do 6º ao 9º ano a apresentação de resultados de pesquisa científica:

(EF69LP01) Expor, no tempo previsto, resultados de pesquisa ou estudo, em colaboração com o grupo, com apoio de quadros, tabelas ou gráficos e uso de recursos de tecnologias da informação e comunicação, adequando vocabulário, pronúncia, entonação, gestos, pausas e ritmo (BRASIL, 2017, p. 117).

Semelhantemente, nas Diretrizes Curriculares de Canoas (BERTÉ et al, 2016), o conceito estruturante “Pesquisa e Iniciação Científica” está previsto para o componente curricular Ciências desde o 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental, descrito pelos seguintes conceitos: “Introduzir o método científico; Desenvolver o pensamento crítico, observação e reflexão; Estimular o interesse pela pesquisa.” (BERTÉ et al, 2016, p. 61). Já no componente Língua Portuguesa, um conceito relacionado a letramento, de forma ampla, aparece em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental relacionado: “Compartilhar, reconhecer e considerar diferentes práticas culturais de leitura e escrita, de modo a se apropriar delas para sua participação e intervenção na vida social.” (BERTÉ et al, 2016, p. 54).

Essas habilidades prescritas nos documentos oficiais citados acima podem descrever a participação dos alunos nas feiras de ciências, nas quais eles têm de: conhecer os eventos, práticas e gêneros textuais referentes ao letramento científico; projetar e executar pesquisas que utilizem o método científico; expor os resultados das suas pesquisas.

Letramento Científico e gêneros textuais

Como vimos, a feira de ciências é um evento que promove outros eventos e práticas de letramento científico. Chassot define letramento científico¹ como “o conjunto de conhecimentos que facilitarão aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (CHASSOT, 2000, p. 19). Norris & Philips trazem o texto para o centro do conceito:

Letramento, no seu sentido fundamental, é sobre como os leitores lidam com o texto, sobre como eles usam os recursos do texto para determinar o que ele significa, ou pode significar. O letramento científico deve compreender as estratégias interpretativas necessárias para lidar com o texto da ciência (NORRIS & PHILIPS, 2003, p. 231, tradução minha).²

Motta-Roth (2011) também traz a linguagem para o centro do conceito de letramento científico quando afirma que, para construirmos conceitos científicos, necessitamos da mediação da linguagem. Nesse sentido, Motta-Roth argumenta que “se concordamos com essa tese, então qualquer educação científica depende da educação linguística, componente principal na tarefa de educar a população para viver os tempos atuais” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 20). Assim, o letramento científico diz respeito, entre outras coisas, “à capacidade de leitura e escrita de conteúdos presentes em textos vistos restritamente como científicos” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 20). Assim, entendemos que, nos eventos e práticas de

¹ Na verdade, a autora utiliza o termo “alfabetização científica”. No entanto, prefiro “letramento científico” por considerar as práticas sociais envolvidas na leitura e na escrita.

² “Literacy in the fundamental sense is about how readers cope with text, about how they use the resources of text to determine what they mean, or might mean. Scientific literacy must comprise the interpretive strategies needed to cope with science text.”

letramento científico, necessitamos do uso organizado de uma linguagem específica da área.

Nesse sentido, neste projeto de pesquisa também queremos pesquisar quais são os gêneros textuais vistos como científicos que circulam em razão da feira de ciências. Por gêneros textuais, entendemos o que Bakhtin chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Numa definição um pouco mais longa são “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23). Mancuso & Filho sustentam que as feiras de ciências têm um estilo de escrever específico e explicam o gênero textual resumo: “os resumos têm padrões linguísticos específicos, envolvendo a objetividade, a capacidade de síntese e a observação de itens como apresentação, objetivos, metodologia e resultados dos trabalhos. (MANCUSO & FILHO, 2006, p. 25).

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento desse projeto, será realizada uma pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1990) de cunho etnográfico (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995), visto que os dados serão gerados a partir da descrição de observações, anotações de campo, entrevistas e questionários referentes a eventos e práticas de letramento científico bem como os gêneros textuais relacionados à MOSTRASSIS.

Na primeira etapa da pesquisa, será realizada uma revisão bibliográfica sobre pesquisa qualitativa e etnográfica e sobre a organização de uma feira de ciências. Também serão revisados trabalhos sobre a relação entre letramento científico, feiras de ciências e pesquisa no ensino fundamental. Após a coleta de autorizações, a etapa de geração de dados consistirá de Observação participante em eventos e práticas relacionados à MOSTRASSIS, anotações de campo e gravação das observações para análise posterior e de entrevistas semiestruturadas e questionários com alunos e professores.

A partir dos dados gerados, serão realizadas formações para professores e alunos por meio de oficinas com os professores da escola sobre eventos e práticas de letramento científico e gêneros textuais referentes à MOSTRASSIS e também por meio da elaboração de material para orientar alunos e professores sobre os gêneros textuais que circulam na feira de ciências da escola.

Considerações finais

Vimos que as feiras de ciências, por incentivarem a pesquisa científica, trazem grandes oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento do letramento científico. A partir da execução dessa pesquisa, espera-se que eventos e práticas de letramento científico e os gêneros textuais relacionados que circulam na MOSTRASSIS e nas feiras de ciências sejam detalhados a fim de que professores e alunos tenham subsídios para desenvolverem melhores práticas de pesquisa e de ensino. Com isso, possivelmente os alunos estarão mais motivados para a aprendizagem, pois participarão de maneira ativa do processo de construção do conhecimento.

Uma feira de ciências escolar qualificada possibilita o credenciamento de projetos de pesquisa para feiras regionais e nacionais. O bom desempenho dos trabalhos classificados para essas feiras maio-

res depende de professores e alunos letrados para a realização de pesquisas científicas de qualidade, o que envolve desde a formulação e interpretação do problema até a produção dos gêneros textuais relacionados. Certamente a participação nesses eventos pode desenvolver jovens interessados pelo método científico com boas perspectivas na carreira acadêmica e profissional.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERTÉ, E. L.; DAMASCO, F. C.; PULGATTI, M. (Org.) **Diretrizes Curriculares**: a rede municipal de Canoas se apresenta. Canoas: Prefeitura de Canoas, 2016. Disponível em: <<http://canoas.rs.gov.br/site/arquivo/download/table/midia/id/402950/prefix/original>>.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L & ERICKSON, F. (Orgs.) **Quantitative methods; Qualitative Methods**. New York: Macmillan, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- HAMMERSLEY M.; ATKINSON, P. **Etnografia**: Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós, 1995.
- MANCUSO, R. **A evolução do programa de feiras de ciências do Rio Grande do Sul**: avaliação tradicional X avaliação participativa. 1993. 334 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.
- MANCUSO, R. **Feiras de Ciências, das escolares às nacionais**: conflitos e sucessos. REUNIÃO REGIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2, 2006, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: SBPC/RS, 2006. 1 CD- ROM.
- MANCUSO, R.; FILHO, I. L. **Feiras de Ciências no Brasil**: uma trajetória de quatro décadas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf>>.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MOTTA-ROTH, D. **Letramento Científico**: sentidos e valores. Notas de Pesquisa, Santa Maria, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011.
- NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. **Science Education**, Hoboken, v. 87, n. 2, p. 224-240, mar., 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/sce.10066>>.

A CONSTRUÇÃO DE UMA DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA DA UFRGS: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA EMEF PERNAMBUCO

Mariana Braun Aguiar

Introdução

O processo de construção de uma pesquisa, por vezes, pode se mostrar conturbado e repleto de reformulações que se mostram necessárias ao longo do desenvolvimento das diversas etapas da investigação. As expectativas do pesquisador, especialmente quando o seu campo de pesquisa é o ambiente escolar, podem, muitas vezes, ser contrariadas e desconstruídas, o que coloca diversas interrogações no decorrer deste caminho.

No entanto, o fato de as expectativas do pesquisador serem contrariadas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa não necessariamente constitui um aspecto negativo. Pelo contrário, repensar o norte de um trabalho de investigação demonstra um novo caminho que pode apresentar resultados com maior riqueza para análise, bem como um maior potencial para construção de conclusões apoiadas nestes dados.

Neste trabalho, é descrito o processo de construção de uma Dissertação, desde os questionamentos e expectativas iniciais da professora-pesquisadora envolvida até o objetivo e pergunta final investigada, demonstrando que este caminho pode apresentar diversas nuances que contribuem para o enriquecimento da pesquisa a ser desenvolvida. Além disso, são descritos parte dos dados coletados e resultados obtidos através da análise dos mesmos, a qual foi embasada da Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud.

Desenvolvimento

O ensino de frações é um conteúdo que possui espaço reservado no currículo de matemática do Ensino Fundamental. Nesta etapa da Educação Básica, observa-se que o conteúdo de frações permeia a base curricular de forma a aprofundar o estudo do 5º ao 7º ano e decrescendo em ênfase nos anos subsequentes. Na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular - BNCC consta que o aluno deve “compreender a fração associada às ideias de partes de inteiros, quociente, razão e operador, identificando registros iguais ou equivalentes para significados diferentes” (BRASIL, 2015).

A partir de minhas vivências escolares, pude perceber, especialmente no que se refere à relação entre os conteúdos de frações e razões, que algumas destas relações não “soam” de forma espontânea ao aluno. De forma geral, não só os estudantes adolescentes, mas adultos e até mesmo professores, evitam o uso da fração para se referirem a uma quantidade, já que a quantidade não é compreendida de imediato como quando utilizamos conjuntos discretos. Sendo assim, penso que, se houver outra forma de trabalho com o conteúdo de proporcionalidade em que emergisse do próprio estudante, e não da

intervenção do professor, a relação deste conteúdo com o número fracionário, esta metodologia teria potencial para desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão destes conteúdos de forma significativa pelo estudante.

Desta forma, surge a ideia de proporcionar aos estudantes de 7º ano um momento de trabalho com resoluções de problemas que envolvam proporcionalidade, sem apresentar este conteúdo previamente, a fim de analisar que conceitos e esquemas os estudantes mobilizam para resolver estes problemas.

A construção da questão a ser respondida nesta pesquisa constituiu um processo que envolveu hipóteses e verificações preliminares, o que me auxiliou a esclarecer o que, de fato, seria investigado em meu trabalho. Em um primeiro momento, no qual os objetivos desta pesquisa ainda estavam sendo formulados, minha hipótese acerca do ensino do conteúdo de razões e proporções era a de que os estudantes, quando expostos a problemas envolvendo o conteúdo de razões e proporções, usariam diretamente as frações para resolvê-los, ou seja, a exposição da relação de proporcionalidade com o conteúdo de frações poderia ser omitida pelo professor, pois a mesma surgiria espontaneamente para os estudantes mediante a metodologia de Resolução de Problemas.

Considerando esta hipótese inicial, apliquei, a um grupo de quatro alunos, três problemas que envolviam raciocínios de proporcionalidade, para observar que resultados apareceriam e, assim, dar continuidade à pesquisa, pois estava encontrando dificuldades em elaborar um conjunto de problemas envolvendo proporcionalidade dos quais pudessem emergir conceitos relacionados às frações.

O que observei neste estudo preliminar é que a relação deste conteúdo com a fração não se fez necessária em nenhuma das resoluções dos alunos. As estratégias de resolução dos problemas foram variadas e observou-se a presença de raciocínios aditivos e multiplicativos sem mencionar a fração de forma explícita.

Para exemplificar os raciocínios observados neste estudo preliminar, descreverei a seguir um dos problemas propostos e a resolução apresentada por um dos alunos envolvidos. A situação-problema era a seguinte: “Uma torre tem 28 m de altura. Sob um determinado ângulo do sol, cada 4 metros de altura da torre projetam 3 metros de sombra no chão. Assim sendo, a medida do comprimento da sombra da torre será de quantos metros?” Para resolvê-la, o estudante apresentou um raciocínio aditivo simples, descrevendo que, se a torre tivesse 4 metros de altura, seriam projetados 3 metros de sombra; se tivesse 8 metros, seriam projetados 6 metros de sombra, e assim sucessivamente, até obter a resposta do problema ao mencionar que uma torre de 28 metros de altura deveria projetar 21 metros de sombra.

Neste momento, me deparei com conflitos em relação à questão que buscava responder em meu trabalho, pois observei que os resultados poderiam ser contrários às minhas expectativas. Em uma pesquisa, o fato de as expectativas do pesquisador não se aproximarem dos resultados obtidos não constitui um aspecto que relativiza as conclusões obtidas, porém meu objetivo seria, a partir de então, explorar os novos rumos que as primeiras experiências práticas poderiam proporcionar ao trabalho.

Com o resultado obtido nas primeiras testagens, o trabalho passou por uma reformulação da questão de pesquisa, momento em que decidi debruçar-me a investigar justamente as variadas estratégias que poderia observar quando propusesse problemas envolvendo proporcionalidade na introdução deste conteúdo. Sendo assim, neste trabalho, busquei investigar, através de um Estudo de Caso, a

seguinte questão: quais são e como são mobilizados os conceitos relacionados a razões e proporções mediante a metodologia de resolução de problemas?

Desta forma, a prática realizada consistiu em 4 encontros de 2 horas/aula cada, em que 3 turmas de sétimo ano (totalizavam 80 alunos participantes), trabalharam em duplas ou trios em um conjunto de 14 problemas matemáticos envolvendo proporcionalidade.

Para analisar os dados coletados, foi utilizada a Teoria dos Campos Conceituais (TCC) de Gérard Vergnaud (1985, 1993, 2009). O objetivo da descrição desta teoria é conceituar ideias acerca da construção do conhecimento a partir da proposição de situações-problema, bem como os processos cognitivos envolvidos nesta construção. Esta teoria, embora não seja especificamente escolar e voltada à didática, acaba sendo utilizada com frequência em pesquisas da área educacional por ser destinada a explicar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências complexas.

É importante salientar o significado da expressão “conceito”, no sentido de destacar que, no contexto da TCC, não é simplesmente um sinônimo de definição, mas engloba também o sentido que a ideia adquire quando utilizada em situações-problema, bem como o conjunto das formas de linguagem que podem ser utilizadas para representar simbolicamente o conceito. Desta forma, conceituar um objeto matemático, por exemplo, não é apenas defini-lo, é também estabelecer relações, encontrar formas de utilizar e adaptar esta noção para auxiliar na resolução de problemas que a envolvam.

Outra definição central da TCC que foi utilizada para análise dos dados coletados é a de esquema, que se determina como a “organização invariante do comportamento para uma classe de situações dada” (VERGNAUD, 1993, p. 2). Dessa forma, o esquema se refere à organização da atividade do sujeito em dada situação, sendo composto por regras, antecipações, inferências e, especialmente, por conhecimentos que o organizam, os quais são denominados pelo autor por “conceito-em-ação” e “teorema-em-ação” ou, de forma global, “invariantes operatórios”.

Para situar o leitor acerca do que foi proposto aos estudantes na prática desenvolvida, um dos 14 problemas foi o seguinte: “Um grupo de 3 construtores levou 3 dias para construir 6 paredes. Se dobrarmos o número de construtores trabalhando, quantas paredes serão construídas em 8 dias?”

Para este exemplo de problema, das 26 respostas coletadas, observou-se que 18 grupos encontraram a resposta correta, dentre estes, 10 fizeram uso de esquemas que apresentavam diferentes operadores multiplicativos, como na figura 1, e outros 8 grupos fizeram uso de esquemas de enumeração e agrupamentos de símbolos, o que remete a uma estrutura aditiva de pensamento.

Figura1 - Resposta e justificativa do grupo 19 para a questão 9

9) Um grupo de 3 construtores levou 3 dias para construir 6 paredes.
 a) Se dobrarmos o número de construtores trabalhando, quantas paredes serão construídas em 8 dias? A cada 1 dia eles constroem 2 paredes então multiplicado $2 \times 8 = 16$.
 Então dobrando também o número de construtores $3 \times 2 = 6$ vezes dobrando o número de paredes $2 \times 16 = 32$.

Fonte: acervo pessoal

Figura - resposta e justificativa do grupo 21 para a questão 9

Nomes: _____ Turma: _____

9) Um grupo de 3 construtores levou 3 dias para construir 6 paredes.
 a) Se dobrarmos o número de construtores trabalhando, quantas paredes serão construídas em 8 dias? 32

The student's work includes a diagram of three stick figures labeled 'construtores'. Below it is a timeline showing three days, each with a circle containing a number (1, 2, 3). To the right, there is a grid of boxes representing walls, numbered from 1º to 32º. The grid is arranged as follows:

1º	1º	1º	1º				
2º	2º	2º	2º				
3º	3º	3º	3º				
4º	4º	4º	4º	5º	5º		
5º	5º	6º	6º	6º	6º		
7º	7º	7º	7º	8º	8º		
8º	8º						

Fonte: acervo pessoal

Considerações Finais

Saliento, inicialmente, o processo vivenciado antes do desenvolvimento da prática a ser analisada na Dissertação sobre a qual versa este trabalho. A desconstrução da pergunta de pesquisa inicial e formulação de um novo norte, considerando a divergência entre as minhas expectativas e os resultados obtidos em estudos preliminares, constituiu um processo que enriqueceu e acrescentou muito aprendizado à vivência desta investigação, mostrando que o trabalho com pessoas, especialmente com crianças e as diferentes estratégias de que as mesmas podem fazer uso para resolver problemas, é um caminho repleto de variações e incertezas. O conhecimento prévio do sujeito é um aspecto que deve ser sempre considerado e que pode modificar consideravelmente os resultados de uma pesquisa quando comparados às expectativas do pesquisador, especialmente quando a coleta de dados se dá em uma atividade prática que envolve construção de estratégias para resolver diferentes situações.

Retomando Vergnaud (1993), autor da principal teoria que embasa a análise dos dados realizada na dissertação sobre a qual trata este trabalho, a ideia de conceito fica definida como uma terna

$C = (S, I, R)$, no qual S representa as situações que dão sentido ao conceito, I representa as invariantes que a definição traz consigo e R representa as diferentes linguagens que permitem representar simbolicamente o conceito.

Identificando, primeiramente, as diferentes linguagens utilizadas nos esquemas apresentados pelos estudantes, apareceram: agrupamentos de diferentes símbolos, linguagem escrita, tabelas e, a menos utilizada em relação às demais, a linguagem fracionária. Observando as formas de linguagem mais identificadas – agrupamento de símbolos e frases escritas – podemos concluir que a exploração destas linguagens por parte do professor na introdução ao estudo de proporcionalidade, apresenta potencial para uma maior compreensão dos estudantes das ideias relacionadas a este conceito, pois explora a naturalidade e a espontaneidade contidas no uso destas linguagens.

Em relação aos conhecimentos prévios que organizaram os esquemas analisados, foi possível identificar o uso de estruturas aditivas de pensamento e a própria noção de proporcionalidade. Desta forma, a partir da identificação destas duas vertentes de pensamento nos esquemas apresentados pelos estudantes, concluo que é legítimo explorar o conteúdo de razões e proporções sem recorrer necessariamente à relação com o número fracionário, pois emergem, dos próprios alunos, formas de resolver problemas de proporcionalidade que indicam o uso de conhecimentos prévios e linguagens que, na maioria das vezes, os levam ao sucesso.

Como pesquisadora, identifico que esta pesquisa mostra potencial para continuidade, pois é possível aproveitar estes resultados para construir uma sequência didática que aprofunde o conteúdo de proporcionalidade a partir dos esquemas mobilizados pelos estudantes no momento de investigação e exploração proporcionado pela sequência didática analisada nesta pesquisa.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: Ministério da Educação, 2015. Acesso online em 15 jan 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

VERGNAUD, G. Conceitos e Esquemas numa teoria operatória de representação. Trad. Ana Franchi e Dioni Luchesi de Carvalho. **Psychologie Française**, n. 30, p. 3-4, 1985.

VERGNAUD, G. Teoria dos Campos Conceituais. In: Nasser, L. (Ed.) **Anais do Primeiro Seminário Internacional de Educação Matemática**. Rio de Janeiro, p. 1-26, 1993

VERGNAUD, G. **A Criança, a Matemática e a Realidade**. Trad. MORO, M. L. F. UFPR, Curitiba, 2009.

DISCALCULIA: UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Lílian Ingles Machado

Introdução

A presente monografia apresenta uma Pesquisa de Campo Quantitativa- Descritiva realizada com 20 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede Municipal de Canoas. A pesquisa teve por objetivo geral comparar as inabilidades matemáticas desempenhadas nos testes aplicados aos alunos com as características do distúrbio de aprendizagem Discalculia.

Os objetivos específicos da pesquisa se ativeram em comparar as inabilidades demonstradas no teste de conhecimentos práticos de Matemática básica com as características do distúrbio Discalculia; analisar as respostas dos alunos obtidas no teste de propensão à Discalculia; e fazer um comparativo entre os dois testes propostos aos alunos.

Muitos alunos possuem inabilidades diante dos conteúdos matemáticos, e estes, muitas vezes, passam despercebidos pelo professor, o qual diante de um aluno que não acompanha o ritmo da turma simplesmente o ignora ou taxa esse aluno de “burro” ou lento.

É necessário que os professores obtenham conhecimentos não só sobre Discalculia, mas sim dos distúrbios de aprendizagem matemática em geral. Para que possam perceber alguns erros comuns relacionados aos distúrbios de aprendizagem, ter a atitude correta e encaminhar esse aluno para um acompanhamento psicopedagógico. “Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.” (BRASIL, 1998, p.31)

Em virtude disso, faz-se necessário a intervenção Psicopedagógica em meio escolar, para que os distúrbios de aprendizagem como, por exemplo, a Discalculia venha a ser socializados, para que professores, pais e alunos possam se informar e assim auxiliar de maneira correta os alunos que venham a sofrer deste ou qualquer outro distúrbio de aprendizagem.

Prática psicopedagógica

A pesquisa de campo foi realizada numa escola da rede municipal de Canoas.

A aplicação dos testes ocorreu no turno inverso e os alunos foram selecionados pelos professores e parte diretiva da escola.

Foram selecionados 20 alunos dentre os quais a maioria é repetente e possui baixo rendimento escolar na disciplina de Matemática.

Saliento que os testes aplicados nesta pesquisa são de cunho investigativo. Pois para laudar um aluno como discalcúlico é necessário uma observação mais abrangente de suas inabilidades

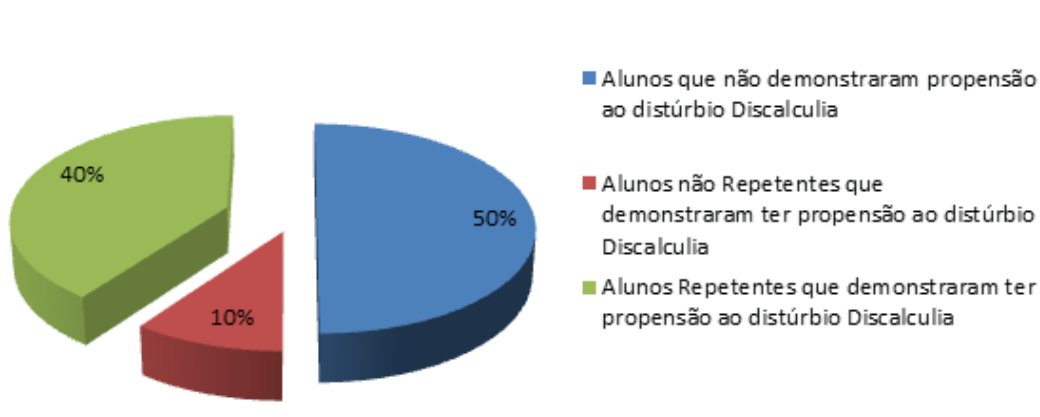
matemáticas e a avaliação de outros especialistas tais como neurologista e fonodólogo.

Análise dos resultados obtidos

Para análise, foi considerado alta propensão no teste de Discalculia para os alunos que marcaram (SIM) para a maioria das respostas e considerado baixo desempenho no teste Matemático para os alunos que acertaram 50% ou menos das questões.

O gráfico em formato de pizza abaixo refere-se ao número em percentual dos alunos que demonstraram ter propensão ao distúrbio Discalculia. Sendo que de um parâmetro geral, 50% dos alunos, o que se refere a 10 alunos participantes da pesquisa, não demonstraram propensão ao distúrbio Discalculia. Os demais 50% demonstraram ter propensão ao distúrbio Discalculia, sendo 10% dos alunos não repetentes (2 alunos) e 40% dos alunos repetentes (8 alunos).

Gráfico 1 - Propensão ao distúrbio Discalculia



*Alunos Repetentes: Alunos que repetiram pelo menos um ano (série) durante seu período educacional.

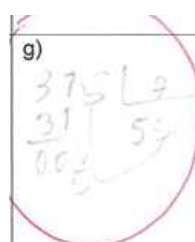
*Alunos não Repetentes: Alunos que nunca repetiram de ano (série) durante seu período educacional

Fonte: autoria própria

Inabilidades características do distúrbio discalculia

Abaixo, encontram-se algumas respostas dos alunos observadas no teste de conhecimentos práticos de Matemática básica. As respostas aqui contidas demonstram algumas das inabilidades Matemáticas que podem estar associadas às características do distúrbio Discalculia.

Figura 1 – Inabilidade/ Divisão



Fonte: acervo da autora

O aluno demonstra confusão quanto aos processos da divisão, atribuiu o valor 5 ao quociente,

sendo que $5 \times 7 = 35$ e não 31. Demonstrando com isso também não ter domínio sobre os termos multiplicativos. A unidade 5 do número 315, ao ser utilizado foi passado direto para o quociente, usando a mesma regra de quando sobra um zero no dividendo e este passa para o quociente.

Figura 2 – Inabilidade/ Interpretação de Situação Problema

5) André foi às compras, ajude ele na resolução dos problemas abaixo:

a) André comprou uma calça por R\$ 45,00 e dois cintos. Se cada cinto custa R\$ 10,00. Quanto André gastou?

$$\begin{array}{r} 45,00 \\ 10,00 \\ \hline 35,00 \end{array}$$

Fonte: acervo da autora

O aluno demonstra inabilidade na interpretação da situação problema proposta. Pois no problema é citado a compra de dois cintos, e o aluno atribuiu somente um cinto ao cálculo. Outro fato observável é que a situação problema objetiva um cálculo de adição e o aluno associou a uma subtração.

Figura 3 – Inabilidade/Reversibilidade

6) Pense com atenção e responda:

a) Se $270 : 15 = 18$, logo $18 \times 15 =$

$$\boxed{230}$$

Fonte: acervo da autora

O aluno possui inabilidades quanto à reversibilidade, não reconheceu a operação inversa presente na atividade. Além de não ter respondido corretamente a operação de multiplicação.

Figura 4 – Inabilidade/ Quantidade x Espaço

8) Observe as estrelas:

a) ☆☆☆☆☆

b) ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Agora responda:

- Quantas estrelas têm na letra a? 6
- Quantas estrelas têm na letra b? 6
- Em qual letra tem mais estrelas? B
- Em qual letra as estrelas ocupam um maior espaço? B

Fonte: acervo da autora

O aluno atribuiu que tinha mais estrelas na letra em que as mesmas se encontram mais espaçadas. Sendo que a quantidade de estrelas é a mesma nas duas letras. Logo, o aluno associou que se maior é o espaço, mais estrelas há nele. O aluno possui inabilidades quanto quantidade x espaço.

Figura 5 – Inabilidade/ Reconhecer sinais

c)
$$\begin{array}{r} 55 \\ + 45 \\ \hline 100 \end{array}$$

d)
$$\begin{array}{r} 94 \\ + 59 \\ \hline 153 \end{array}$$

Fonte: acervo da autora

O aluno não reconheceu o sinal de subtração (-) e realizou uma operação somatória (+), a qual estaria correta, se a operação fosse essa. Logo, o aluno pode estar atribuindo erroneamente o sinal de subtração (-) como se fosse uma operação de soma (+), demonstrando assim confusão quanto aos sinais.

Figura 6 – Inabilidade/Unidade de medida

b) Passe um traço no menor e circule o maior: 20 metros 200 centímetros 2 quilômetros

Fonte: acervo da autora

O aluno atribuiu maior e menor relacionando somente o valor numérico presente, ignorando a unidade de medida agregada a este valor numérico.

Conclusão

Neste espaço do trabalho, retomo de forma conclusiva, algumas etapas que percebi como relevantes durante a realização da pesquisa.

Assim, penso ser importante destacar que a minha monografia se configurou numa Pesquisa de Campo Quantitativa- Descritiva realizada com 20 do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede Municipal de Canoas. A pesquisa teve por objetivo principal comparar as inabilidades matemáticas desempenhadas nos testes aplicados aos alunos com as características do distúrbio de aprendizagem Discalculia.

Ao longo da monografia foi aplicado aos alunos dois testes, um de cunho de conhecimentos práticos de Matemática básica e outro que testa a futura propensão de os alunos terem Discalculia. A investigação centrou-se na aplicação conjunta destes dois testes para verificar se seus resultados poderiam vir a ajudar a pré-identificar possíveis alunos discalcúlicos em meio escolar.

Com os resultados obtidos, pude observar que a maioria dos alunos, que tiveram um baixo índice de aproveitamento no teste matemático, também demonstraram uma alta propensão no teste de Discalculia.

Sendo assim, torna-se viável a aplicação conjunta destes testes em meio escolar, visto que uma quantidade expressiva de professores desconhecem muitos dos distúrbios de aprendizagem. Tais testes viriam a auxiliar professores de escolas regulares a avaliar constantemente sua postura diante dos alunos que possuem dificuldades quanto à aquisição de conhecimentos matemáticos. Para que futuramente

estes alunos que demonstraram ter propensão ao distúrbio Discalculia possam ser melhor observados por seus professores e se necessário encaminhados à avaliação e acompanhamento adequados.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

AS HISTÓRIAS INFANTIS PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS LÓGICAS MATEMÁTICA? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CANOAS

Rita Taís Gouvêa Moreira

Introdução

O tema surgiu da necessidade de aprofundarmos os conhecimentos acerca do assunto, a fim de contribuir sobre os questionamentos que permeavam o ensino das estruturas lógicas matemáticas e as possibilidades de abordagens dentro das histórias infantis. A pesquisa visou a demonstrar através de situações de ensino possibilidades de trabalho em sala de aula com alunos na faixa etária de cinco a seis anos de idade.

Devido à complexidade de abordar matemática na Educação Infantil, acredita-se que as histórias infantis tragam várias possibilidades para o desenvolvimento de conhecimentos sobre a matemática e suas estruturas lógicas, conhecimentos esses, que devem ser trabalhados na faixa etária a qual a Educação Infantil compete. A literatura infantil e a matemática, se trabalhadas em conjunto favorecem a aprendizagem do aluno, desenvolvendo sua estrutura mental através da participação ativa com o meio que está inserido.

Neste trabalho, temos como objetivo investigar situações de aprendizagem que envolvam o desenvolvimento das estruturas lógicas matemáticas através das histórias infantis, além de pesquisar situações de ensino que envolvam a matemática na *contação* dessas histórias. Buscamos, dessa forma, estimular discussões no meio profissional sobre a importância de uma abordagem sistematizada de questões relacionadas às estruturas lógicas matemáticas, e como estas podem ser abordadas na literatura trabalhada em sala de aula.

A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada com alunos da Educação Infantil de uma Escola Municipal Infantil no Município de Canoas, na faixa etária de cinco a seis anos de idade. Para tal, foram elaboradas atividades específicas de matemática, a fim de proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas nessa área. As atividades foram elaboradas a partir de uma listagem de objetivos a serem trabalhados na Educação Infantil elencados por Dante em seu livro intitulado “Didática da Matemática na Pré-escola”.

Após elaboradas as atividades, foram aplicadas aos alunos com intuito de apresentar aos leitores algumas das reações dos alunos diante de tal proposta.

Desenvolvimento

Trabalhar matemática em qualquer fase da vida escolar é complexo, pois muitos professores acreditam que ela é somente abstração. A educação matemática, na Educação Infantil, também traz

muitas dúvidas de como deve ser trabalhada; é justamente nesta faixa etária, onde tudo é tão vivenciado, manipulado, palpável, que a matemática muitas vezes não é tratada com a importância que deveria ter. Entendemos que a abstração não faz parte da estrutura mental de alunos desta idade, no entanto, propor situações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas é importante no desenvolvimento mental deles.

Acredita-se que, através de propostas que estimulem o desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas se favoreça as relações mentais criadas pelas crianças, propiciando assim, a estruturação do conhecimento lógico-matemático.

E este é um dos conceitos que devemos trabalhar nesse período. Segundo a teoria de Piaget (apud KAMII, 2002), o conhecimento lógico-matemático, incluindo números e aritmética, é construído por cada criança de dentro para fora, na interação com o meio ambiente.

De acordo com o exposto acima, elaboramos através do livro “Didática da Matemática na pré-escola”, do autor Dante (1996), uma lista de habilidades e atividades matemáticas que foram desenvolvidas com a utilização das histórias infantis “O grande rabanete”, da autora Tatiana Belinky (2002) e “A casa sonolenta” de Audrey Wood (2005).

Nas atividades realizadas através das histórias acima citadas, usamos o vocabulário fundamental da matemática que envolve conceitos de: direção e sentido, grandeza, tempo, capacidade, massa, posição.

As atividades previamente elaboradas e aplicadas abordaram as seguintes habilidades matemáticas: classificar, simbolizar, efetuar correspondências; vivenciar ideia de quantidade, identificar e escrever a sequência numérica; vivenciar a ideia de juntar quantidades: adição; vivenciar a ideia de juntar quantidades iguais: multiplicação; vivenciar a ideia de tirar certa quantidade de outra: subtração; vivenciar a ideia de repartir igualmente certa quantidade: divisão; vivenciar a ideia de um sistema de numeração: o sistema de numeração decimal; identificar e classificar figuras geométricas; vivenciar as primeiras ideias sobre gráficos, estatísticas; vivenciar situações-problema simples, aguçando o pensamento.

Acreditamos que, ao propor as atividades matemáticas, tais como as supracitadas, pode-se desenvolver o aprendizado das estruturas lógicas matemáticas na Educação Infantil através de atividades previamente elaboradas, pois através, desta experiência prática com os alunos, constatamos que a matemática pode ser trabalhada juntamente com a literatura, de forma lúdica e prazerosa e que os alunos compreendem tais conceitos. As atividades sendo criativas, lúdicas, onde as crianças possam manipular concretamente os objetos das histórias, inteirando-se assim das mesmas, refletindo sobre as situações, possibilitam que o aprendizado ocorra.

Conclusão

Aliar literatura a matemática torna-se uma prática metodológica que pode ser utilizada como facilitador da aprendizagem em crianças da Educação Infantil, onde a abordagem matemática, em muitas vezes, torna-se difícil. Cabe ao docente desenvolver mecanismos de aprendizagem para abordar tais conceitos. A criança, através da leitura e abordagem intencional do professor de conceitos matemáticos, o faz, de maneira lúdica, prazerosa e significativa. Aprender matemática não deveria, desde a mais tenra

idade, se tornar algo temido, odiado pelas crianças, o que se percebe no avanço da Educação Básica.

Podemos constatar, através de tal pesquisa, que a literatura aliada à matemática favorece o desenvolvimento do aprendizado da criança. Por meio do embasamento teórico, foi possível o desenvolvimento deste estudo e sua concretização prática de efetiva satisfação em observar, analisar e refletir sobre as ações e os objetivos aos quais ela se refere.

As atividades que foram propostas favoreceram o aprendizado e o desenvolvimento das estruturas lógicas matemáticas, pois acreditamos que as relações mentais que foram criadas pelas crianças, durante as atividades, propiciaram o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático.

Constatamos que as histórias infantis promovem o desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas, se trabalhadas com intencionalidade, através de atividades criativas, lúdicas, onde as crianças possam manipular concretamente os objetos das histórias, inteirando-se assim das mesmas, refletindo sobre as situações, levantando hipótese, resolvendo problemas, possibilitando assim, que o aprendizado ocorra.

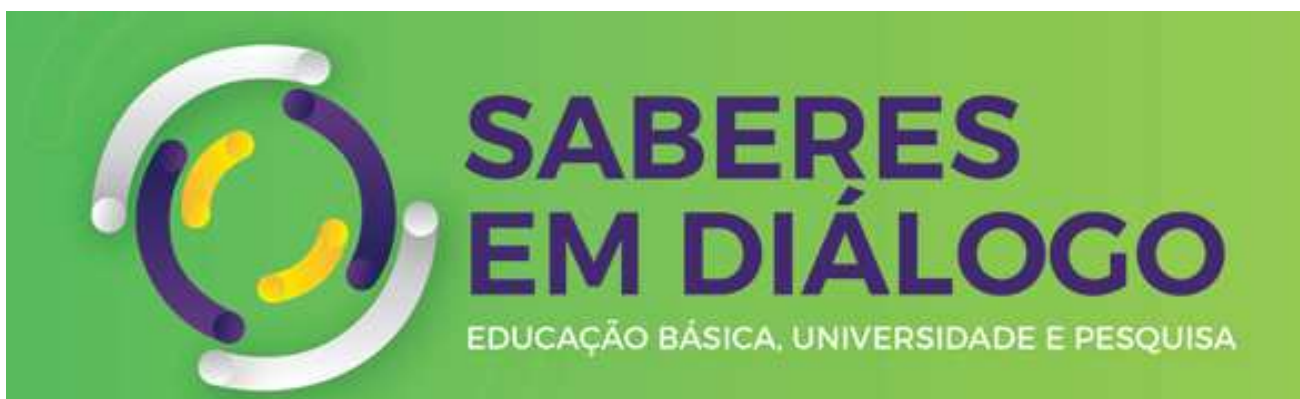
Referências

BELINKY, T. **O grande rabanete**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Girassol).

DANTE, L. R. **Didática da Matemática na Pré-Escola**. São Paulo: Ática, 1996.

KAMII, C. **Crianças pequenas reinventam a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

WOOD, A. **A Casa Sonolenta**. [s.l.]: Editora Ática, 2005.



CIDADANIA E DIREITOS SOCIAIS

EDUCAÇÃO PARENTAL INSERIDA NO CONTEXTO DE AÇÕES PÚBLICAS PARA UMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Giorgia Fabiana Vieira dos Santos

Introdução

O tema família está presente nos currículos escolares, nos discursos políticos, nas diferentes expressões artísticas e no cerne da maioria das civilizações. O que muda neste tema nos diferentes tempos e espaços vividos ao longo da história é a difusa fronteira entre o que é da alçada da família e o que é da competência da sociedade, Estado, escola no que tange ao cuidado e educação infantil (KONZEN et al, 2000). Isso tudo hoje reverbera em muitos discursos sobre “inversão de valores”, “falta de limites e educação das crianças e jovens contemporâneos/as”, resultando em dilemas para diferentes campos, principalmente o docente (WAGNER, 2011; SARAIVA & WAGNER, 2013; FARIA FILHO, 2000). Para além destas discussões, pouco se fala sobre a carência de acesso, efetividade e eficiência das redes de apoio para que as famílias possam exercer a parentalidade de acordo com o preconizado em lei. Um importante estudo desenvolvido sobre os enfoques positivos de intervenções para a preservação familiar (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008; GARCIA, 2012), em solo espanhol, ofereceu o aporte teórico para a implementação do programa *Crece felices en familia: Um programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil* (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008). O programa tinha por objetivo principal promover, através dos processos desencadeados pela metodologia experiencial a resiliência familiar e comunitária para aquelas famílias que possuíam risco iminente de intervenção severa do Estado, como o abrigo, buscando a preservação familiar (GARCIA, 2012). Uma experiência inédita e exitosa em solo brasileiro foi a replicação deste programa em versão adaptada e resumida (GARCIA, YUNES, ALMEIDA & RODRIGO, 2010; GARCIA & YUNES, 2015). Este programa foi aplicado com sucesso na Espanha e Portugal, e a ideia de aplicá-lo na realidade brasileira, primeiramente no município de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul e agora na Região Metropolitana de Porto Alegre e algumas cidades paulistas, surgiu com as possibilidades metodológicas que ele apresenta, principalmente porque sua dinâmica é experiencial e visa a preservação familiar e a resiliência familiar e parental. A metodologia experiencial oferece a oportunidade das famílias participantes reconstruírem seus conhecimentos e concepções sobre as relações travadas no microssistema familiar, e dificilmente suscita culpa, antes pelo contrário, coloca o participante em posição ativa, onde pode confrontar suas ideias com os demais e refletir sobre suas próprias práticas, vislumbrando diferentes possibilidades de escolha para se orientar na vida com os filhos e filhas, com base na experiência e autoconsciência (MARTÍN, 2005; MARTÍN, MÁIQUEZ, RODRIGO, BYRNE, RODRÍGUEZ & RODRÍGUEZ, 2009).

A presente pesquisa, de cunho quantitativo e qualitativo, possui princípios metodológicos já utilizados em pesquisas anteriores, a exemplo de outros estudos que abordam a relação família/parentalidade/educação sob uma perspectiva sistêmica (HADDAD, 1997; YUNES, 2013; GARCIA, 2012;

RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2015; entre outros), ancorados na perspectiva teórica de Urie Bronfenbrenner (1979/1996). O objetivo foi avaliar os efeitos da replicação da versão abreviada do Programa de educação e apoio parental intitulado “Crescer felizes em família” (RODRIGO, MÁIQUEZ, MARTÍN & BYRNE, 2008), no contexto de uma política pública. Os seguintes objetivos específicos também foram considerados:

- Descrever, analisar e refletir diferentes manifestações e interações pessoais e coletivas feitas durante as sessões ou outros eventos ocorridos no período de aplicação do programa “Crescer Felizes em Família”, bem como a eficácia do modelo experiencial nas intervenções realizadas;
- Identificar elementos estruturantes dos sistemas de crenças, valores e organização familiar presentes no cotidiano das famílias pesquisadas, buscando uma compreensão profunda da realidade vivida.

Metodologia

Para encetar este estudo e melhor compreender o desenvolvimento-em-contexto apresentado por Bronfenbrenner (1979/1996), a abordagem metodológica empregada é a “Inserção Ecológica” proposta por CECCONELLO & KOLLER (2003); PRATI, COUTO, POLETTO & KOLLER (2008), onde o pesquisador se insere no ambiente que pretende estudar. O programa tem um total de doze encontros divididos em cinco módulos. Ao todo se inscreveram 23 mulheres. As mães que participaram de pelo menos metade do programa “Crescer Felizes em Família” responderam a um questionário pós-teste (ALMEIDA et al., 2008), que é composto de questões abertas e fechadas para identificar o grau de satisfação, impacto nas relações familiares e exercício da parentalidade, bem como sugestões de melhorias para a aplicação deste tipo de programa. Os diferentes momentos de interação com os/as participantes foram apontados em bloco de notas e posteriormente registrados no Diário de Campo, onde são descritos os contextos de aplicação de cada instrumento, falas significativas, impressões gerais e reflexões relativas aos processos desencadeados, contendo a essência das sessões aplicadas. A análise dos dados coletados é feita através da Grounded Theory, ou Teoria Fundamentada nos Dados (STRAUSS & CORBIN, 1990).

Resultados

Os indicadores dos efeitos do programa aplicado demonstram que sua eficácia, já reconhecida em outros lugares e contextos, se confirma no entorno pesquisado, e a intervenção pautada na metodologia experiencial surtiu efeitos muito positivos nas participantes, que referiram mudanças expressivas nas práticas parentais, maior compreensão das necessidades das crianças e dos efeitos de sua condução parental no desenvolvimento dos/as filhos/as, constituindo-se em processos de resiliência parental, familiar e comunitária. A metodologia experiencial ofereceu oportunidade para as mães se fazerem escutadas, além de escutarem as opiniões das demais, ficando expresso em algumas falas os efeitos disso para algumas participantes, apresentando-se como estratégia adequada de intervenção, construindo conhecimentos e saberes compartilhados na escuta mútua e apoio grupal, ampliando a perspectiva

das participantes de fazer escolhas saudáveis e adequadas para o desenvolvimento infantil. As participantes referiram alto nível de satisfação com a participação e resultados práticos do programa no cotidiano familiar. A relação entre parentalidade e cidadania também se destacou nesta investigação, encontrando-se estreita ligação entre os dois exercícios ao se pensar nas atribuições familiares previstas na legislação brasileira e internacional. Os resultados desta pesquisa permitiram identificar alguns elementos estruturantes do *ethos* parental na comunidade pesquisada. Entre eles, a monoparentalidade tácita, assumida pela mulher, em geral, e outras formas de protagonismo feminino, embora a cultura seja permeada por concepções ainda machistas, fazendo com que, às vezes, as mães tenham que optar como prioridade entre sua conjugalidade ou sua criança. Conforme expressado, os pais e mães sentem a pressão social e do Estado na observância do cumprimento das obrigações que lhe competem, julgam severa a intervenção do estado em atribuições que concebem como particulares, questionam as alternativas ao castigo para dar conta da educação dos filhos, se ressentem de não acessar os bens sociais a que tem direito, nem mesmo na medida de sua necessidade.

Considerações Finais

Quando as famílias não são contempladas com políticas públicas consistentes para lhes auxiliar ou mesmo garantir o exercício de suas responsabilidades, como prática de cidadania, nem podem contar com o apoio constante da sociedade, guiada por interesses liberais, o estado e a sociedade se colocam como polos tão fragilizados dentro das interlocuções sistêmicas quanto estas famílias. Assim, estabelecem-se frágeis processos, desenvolvidos em períodos demasiado curtos para pessoas demasiado vulneráveis. Para que a criança tenha sua prioridade consolidada, a prática parental adequada necessita passar da verbalização à prática, como as políticas de proteção devem sair do papel à efetividade.

Referências

ALMEIDA, A. M. T. et al. **Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental** (versão para pais). Instrumento de pesquisa impresso. Universidade do Minho, Portugal, 2008.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S.H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 515-524, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300010&lng=en&nrm=iso>.

FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. São Paulo *Perspec*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, Junho 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000200007&lng=en&nrm=iso>.

GARCIA, N. M. **Educação Parental: Estratégias de Intervenção Protetiva e as Interfaces com a Educação Ambiental**. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Educação familiar como proposta de investigação e intervenção em educação ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*, [S.l.], p. 105-120, nov. 2015. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/4714>>.

GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M.; ALMEIDA, A. M. T.; RODRIGO, M. J. Reflexões sobre a aplicação de um programa de educação e apoio parental às famílias brasileiras em situação de risco. **VII Congresso Ibero-americano de Psicologia**. Oviedo, 2010.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil: construindo** um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

KONZEN, A. A. (Orgs.) *et al.* **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000

MARTÍN, J. C. **Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicossocial**. Tese de doutorado não publicada. Universidad de La Laguna, Tenerife, Espanha, 2005.

MARTÍN, J. C.; MÁIQUEZ, M. L.; RODRIGO, M. J.; BYRNE, S.; RODRIGUEZ, B. R., & RODRÍGUEZ, G. (2009). Programas de educación parental. **Intervención Psicosocial**, 2009.18 (2), 121-133.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paula, MOURA, Andreína; POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia H. Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008.

RODRIGO, M. J.; MÁIQUEZ, M. L.; MARTÍN, J. C.; BYRNE, S.; RODRÍGUEZ, B. **Manual práctico en parentalidad positiva**. Madrid: Síntesis, 2015.

RODRIGO, M. J.; MÁIQUEZ, M. L.; MARTÍN, J. C.; BYRNE, S. **Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias**. Ediciones Pirámide: Madrid, 2008.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400006&lng=en&nrm=iso>.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WAGNER, A. (Org.). **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

YUNES, M. A. M. **Resiliência familiar e parentalidade positiva: a aplicação do modelo experiencial em Programas de Educação Parental**. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico. Edital Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Chamada 43/2013, 2013.

AS TRANSFORMAÇÕES NAS DIRETRIZES DO PCB E A DECLARAÇÃO POLÍTICA DE MARÇO DE 1958

Isadora Klein Wenzel

Introdução

A década de 1950 foi para o Partido Comunista Brasileiro (PCB) uma década de mudanças, transitando desde posturas mais reformistas, a fim de defender a legalidade da sua sigla, até violentos ataques àqueles que considerava os maiores inimigos das massas, os aliados aos Estados Unidos e a sua política imperialista. Além dos acontecimentos internos, havia a situação externa advinda das transformações que ocorriam tanto na União Soviética quanto no mundo. Após o final da Segunda Grande Guerra, em que a URSS já vinha se valendo dos benefícios obtidos por meio dos planos quinquenais de Stalin, estabeleceu-se a Guerra Fria, a qual legitima o processo de bipolaridade entre o bloco socialista e o bloco capitalista.

No Brasil, as mudanças após o período do Estado Novo (1937-1945) trouxeram uma série de erros e acertos ao PCB, que se viu obrigado a rever sua estratégia política para alcançar o objetivo de conseguir estabelecer no país um regime socialista. Não menos importante para o estudo foram as modificações que ocorreram a partir do governo de Juscelino Kubitschek (JK). A fim de melhor atingir a compreensão deste momento pelo qual passava o país e o partido, tem-se como objetivo geral analisar as transformações nas diretrizes do PCB durante os anos 1950 e sua influência sobre a Declaração Política de Março de 1958.

Logo, outros elementos precisam ser considerados, tais como: avaliar em que medida as alterações do contexto nacional e internacional influenciaram o partido a modificar suas diretrizes; analisar o fortalecimento do nacionalismo durante o governo JK e a presença deste na Declaração de Março de 1958; verificar a atuação do partido frente aos trabalhadores urbanos, rurais e à pequena burguesia, assim como a busca de aliança com a burguesia nacional.

Essas considerações levaram à formulação de duas questões que são trazidas como problematização para melhor conduzir o trabalho: As modificações na linha política do PCB, que se verificaram na Declaração Política de Março de 1958, demonstraram a busca por uma coerência entre as diretrizes de seu programa e a sua prática? O nacional-desenvolvimentismo interferiu no processo de reorganização do programa do partido?

A coleta, análise e sistematização dos dados foi o método utilizado para realizar o trabalho. A coleta do material ocorreu a partir do fichamento de obras que abordam um contexto mais amplo, para daí retirar as condições históricas em que se deu a elaboração da Declaração Política de Março de 1958.

Desenvolvimento

Em 1946, o PCB vivia um de seus momentos de auge. As eleições em fins de 1945 haviam contribuído para que o partido passasse a se considerar um partido de massas. Seu candidato, Yeddo Fiúza,

havia obtido 600 mil votos em pouco mais de cinco milhões, ficando em terceiro lugar (SEGATTO, 1981). O movimento operário estava retomando seu crescimento e via no PCB uma esperança para alcançar suas demandas, logo, coube à direção saber aproveitar esse momento e se aproximar do operariado. Conforme Segatto:

O PCB terá, pois, nesse período, no meio sindical, um importante papel no trabalho de massas, seja apresentando-se como alternativa consequente na direção dos sindicatos em substituição às diretorias pelegas, seja no trabalho de sindicalização (o número de sindicalizados aumenta de 474.943, em 1945, para, 797.691, em 1946) (SEGATTO, 1981, p. 56-57).

O partido estava num dos seus raros momentos de legalidade. O último período em que esteve legal foi de janeiro a agosto de 1927; desde então, a atuação dava-se de forma clandestina, exceto em 1935, quando foi fundada a Aliança Nacional Libertadora (ANL). A legalidade adquirida em abril de 1945, após forte pressão da sociedade sobre o governo varguista, não tardou a ser novamente restringida, o que ocorreu em maio de 1947.

A inesperada votação que teve nas eleições no final de 1945, que também elegeu Eurico Gaspar Dutra, motivou o partido a se reaproximar dos trabalhadores, depois daquele período de afastamento após a insurreição em 1935. Todavia, a aliança entre comunistas e políticos progressistas não tardou a ser desmascarada, e a situação internacional veio a acelerar esse processo.

Em 1947, a situação internacional sofre alterações com o início da “guerra fria”, entre EUA e URSS, iniciando-se um longo período de perseguição aos comunistas, tanto nos Estados Unidos, como nos países alinhados ou subordinados. Aliás, essas mudanças se prenunciaram em 1946 quando, em março, Winston Churchill, em um discurso feito em Fulton, nos EUA, lança a expressão “cortina de ferro”, procurando separar os países capitalistas dos socialistas (CARONE, 1982, p. 68).

No início da década de 1950, a situação mundial de correlação de forças entre URSS e EUA havia alterado a própria conjuntura interna de diversos países, e o Brasil não era uma exceção. Quando Vargas voltou ao poder, optou por uma política em defesa das riquezas nacionais, especialmente a mais cobiçada, o petróleo. Essa atitude do presidente aproximou alguns militantes do partido dos getulistas; porém, a linha política seguia apontando o líder do setor trabalhista como o inimigo principal a combater, constatação que viria a prejudicar o partido (GORENDER, 1999).

A conturbada eleição de Juscelino Kubitschek, em outubro de 1956, motivou o partido a adotar uma postura de apoio ao novo governo que havia sofrido uma tentativa de golpe, o que não ocorreu devido à ação do General Teixeira Lott.

O Partido Comunista do Brasil conclama os trabalhadores, as massas populares, os democratas e patriotas a lutarem contra todas as manobras dos conspiradores golpistas, a lutarem em defesa das liberdades democráticas e sindicais, pela anistia imediata para todos os condenados e processados por crimes políticos, pela revogação das leis de segurança e de imprensa, por medidas práticas contra a crescente carestia de vida (CARONE, 1982, p. 142-143).

O governo JK foi marcado por duas fases, uma que abrange 1956, 1957 até meados que 1958; outra que se estende de 1958 até o final de seu mandato. É possível considerar que entre essas fases o que há de diferente, em linhas gerais, é o próprio projeto de governo. A primeira fase compreende um governo baseado no desenvolvimentismo associado e a segunda é definida como a fase do nacional-desenvolvimentismo (BENEVIDES, 1979).

A conjuntura que permeou o Governo JK possibilitou ao PCB outra forma de entendimento, que não era a de enfrentamento, mas a de coalizão, não apenas pela revisão que o partido fazia de sua

política interna, como também pela questão que abrangia o primeiro ponto da revolução que defendia, ou seja, a etapa democrático-popular, também presente no discurso do PTB, partido do vice de JK, João Goulart.

As forças novas que crescem no seio da sociedade brasileira, principalmente o proletariado e a burguesia, vêm impondo um novo curso ao desenvolvimento político do país, com o declínio da tradicional influência conservadora dos latifundiários. Este novo curso se realiza no sentido da democratização, da extensão dos direitos políticos a camadas cada vez mais amplas (CARONE, 1982, p. 178).

O interesse do PCB estava no Programa de Metas de JK, isto é, no projeto desenvolvimentista no qual se baseou tanto a campanha de Juscelino quanto o seu governo. Para alguns autores, a exemplo de Francisco C. Weffort, o desenvolvimentismo tem como característica utilizar, por um lado, a ideologia nacionalista – a qual JK aproveitou de Vargas – e, por outro, uma política de tipo internacionalizante no campo econômico. Enquanto o PCB formula sua Declaração Política em 1958, a proposta de desenvolvimentismo do governo era mais próxima à ideologia nacionalista. Acreditando nas intenções da burguesia nacional “progressista”, o PCB buscou consolidar uma frente única nacionalista e democrática, oficializando esta num dos documentos que mais repercutiu sobre suas diretrizes, a Declaração Política de Março de 1958.

O partido assumiu, em 22 de março de 1958, a posição pela qual seria dogmatizado de revisionista, ao publicar a Declaração Política de Março de 1958, partindo para uma via de revolução que seria por ele próprio considerada pacífica. A historiadora Anita Prestes argumenta que, ao assumir uma postura pacifista, o PCB tinha dado lugar a uma guinada tática na sua política, abandonando a luta armada e adotando o caminho pacífico eleitoral, sem que mudasse a estratégia da revolução agrária e anti-imperialista (PRESTES, 2008).

É possível considerar que a Declaração buscava, mesmo se valendo de uma via pacífica, uma aproximação entre teoria e prática. O PCB já tinha passado por diversas experiências em que as questões teóricas defendidas em seus programas não condiziam nem com a realidade nacional, nem com o que o partido praticava. A *Declaração de Março de 1958* representou o início de uma nova fase na vida do partido, redefinindo a compreensão que os comunistas tinham do movimento democrático e nacionalista, da política de frente única e do papel da democracia na luta pelo socialismo. É inegável que, a partir dela, o PCB passou a se inserir de forma mais ativa na sociedade brasileira (SEGATTO, 1981).

Assim, a retomada da aliança com a burguesia nacional e a influência do projeto nacional-desenvolvimentista indicaram um mesmo caminho, pois, ao se aproximar da burguesia nacional, o PCB estava apoiando o nacional-desenvolvimentismo, ou vice-versa. Além disso, a maneira como o comunismo mundial estava se reestruturando após a Era Stalin condicionava os PC's que eram filiados ao PCUS a buscarem alternativas de ação por meio da democracia, embora esse apoio à democracia já fosse presente na luta dos comunistas desde a defesa pela libertação nacional dos povos europeus reprimidos pelo nazi-fascismo.

Considerações finais

Em 1950, o PCB já havia adquirido alguma experiência sobre como se defender da repressão que vinha sofrendo há anos, mas isso não significou que o partido estivesse preparado o suficiente para

os novos acontecimentos que ainda o surpreenderiam nesse decênio. Quando estabelece a aliança com o PTB e apoia JK, o PCB já estava percebendo as modificações no cenário nacional e também no programa de Juscelino, que se mostrava o mais próximo das intenções comunistas, naquele momento, por meio de uma proposta mais democrática.

Os anos de 1956 e 1957 foram de reestruturação interna, mas, em 1958, o programa político de JK traria significativas respostas. O Programa de Metas contribuiu muito para que os planos desenvolvimentistas do governo JK se mostrassem concretamente, e o nacionalismo tornou-se um elemento que estava nesses planos e que agregava a sociedade brasileira, desde as massas até as elites. O PCB, então, voltou-se com entusiasmo à formação de frentes nacionais e democráticas para alcançar a etapa da revolução democrático-burguesa que antecede a socialista.

Em março de 1958, foi publicada a Declaração Política de Março de 1958 do PCB, provocando descontentamentos internos devido ao seu caráter considerado revisionista por alguns. Era um programa mais coerente entre a teoria e a prática que os anteriores. O partido mantinha a necessidade do apoio à burguesia nacional “progressista” como o meio para realizar sua revolução e também apoiava o governo, pois o considerava nacionalista o suficiente para não ceder às investidas imperialistas dos Estados Unidos.

Referências

BENEVIDES, M. V. de M. **O Governo Kubitschek**: Desenvolvimento Econômico e Estabilidade Política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CARONE, E. **O PCB 1943-1964**. São Paulo: Difel, 1982.

GORENDER, J. **Combate nas Trevas**. São Paulo: Ática, 1999.

PRESTES, A. L. **Sobre os 50 Anos da “Declaração de Março de 1958” do PCB**. 2008. Disponível em: <www.cecac.org.br/Docs/Resolucao%20de%201958-debate.doc>.

SEGATTO, J. A. **A Breve História do PCB**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

AS RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA SEXUAL E *BULLYING*: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES ESCOLARES

Grazielli Fernandes

Introdução

A violência acompanha a existência da humanidade e, por afetar a saúde física e psicológica de quem sofre, pratica ou a vivencia, tem sido tratada como um problema de saúde pública que deve ser combatido com políticas públicas e serviços adequados e eficazes (SOUZA; MINAYO, 2005).

Neste trabalho, serão abordadas duas formas de violência: abuso sexual, ou violência sexual, e *bullying*. A violência sexual infantil é definida como envolvimento de uma criança em atividade sexual que ela não compreende totalmente, não consegue dar consentimento informado ou para a qual não está preparada e não pode dar consentimento, ou que viole as leis ou normas sociais (MIAN; COLLIN-VÉZINA, 2017).

O *bullying* é caracterizado como prática violenta e intencional que causa dor, angústia e sofrimento às vítimas e um sentimento de satisfação no autor, estando presente em escolas de todo o mundo (OLWEUS, 1993; FANTE, 2012). As pessoas envolvidas com o *bullying* podem ser classificadas basicamente como alvos (sofrem *bullying*), autores (os praticantes de *bullying*) e testemunhas (presenciam as ações de violência) (FANTE, 2012).

Pesquisadores afirmam que violência doméstica – aqui se inclui o abuso sexual – e *bullying* são fenômenos relacionais e sistêmicos, cujas ações praticadas ou sofridas em um ambiente podem se refletir em outros (HAYDEN; BLAYA, 2002; FANTE, 2012). Hébert et al. (2016), em estudo com adolescentes de 34 escolas de Quebec, no Canadá, concluíram que meninas e meninos abusados sexualmente são mais propensos a sofrer *bullying*, em comparação a adolescentes não vitimizados pelo abuso.

Este artigo teve por objetivo analisar as relações entre violência sexual e *bullying*, a partir do olhar de quatro adolescentes estudantes de uma escola pública municipal de Canoas-RS, que sofreram ambas as formas de violência.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa quatro adolescentes do sexo feminino, com idades entre 12 e 17 anos, selecionadas a partir da análise de dois estudos anteriores (quantitativo e qualitativo). Os nomes citados neste trabalho são fictícios.

Instrumentos de coleta de dados

- Fichas escolares: instrumento que permitiu conhecer melhor a realidade das participantes.

- Entrevista Reflexiva: de caráter qualitativo, originalmente parte de um contato inicial com uma questão norteadora, que depende dos objetivos do trabalho, a partir da qual se espera que o entrevistado discorra livremente. De forma gradativa, o entrevistador apresenta a sua compreensão do discurso do participante, momento em que surgem questões secundárias. Um segundo encontro ocorre logo após a pré-análise dos dados, para que uma relação reflexiva seja efetivamente construída e se configure num encontro reflexivo (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002).

Coleta de dados

As entrevistas reflexivas aconteceram em sessões individuais, nas dependências da escola pesquisada. Os locais utilizados foram salas de aula e a biblioteca.

Análise dos dados

Para a pré-análise e análise dos dados da entrevista reflexiva, foi utilizada a *grounded-theory*, ou teoria fundamentada nos dados, que permite a produção de uma teoria a partir da experiência estudada (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Resultados

A partir dos relatos das adolescentes, foi elaborada a categoria de análise descrita na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Categoria relativa às relações entre violência sexual e *bullying*



Fonte: autoria própria

Quando convidadas a pensar nas relações entre as duas formas de violência – abuso sexual e *bullying*, duas adolescentes declararam que há “Tentativas de não demonstrar as vivências” entre escola e família, adotando atitudes, como “ficar quieta” e “não ficar mal”.

“Se todos os problemas, se eu ficar mal por todos os problemas que acontecem em casa [...] eu não conseguiria nem vim mais pra escola porque eu não teria mais força. Então, eu tento separar a escola de casa né. [...] parece que não tem ninguém, sabe, mas ter vergonha de alguma pessoa saber o que eu sofro em casa e rir de mim por causa disso”. (Bela)

“Tentei não mostrar pra ninguém o que eu tava sofrendo dentro de casa, tentei ficar, eu fico quieta, não mostro. Eu não sou aquela pessoa de tá falando do que tá acontecendo dentro de casa. Ai, eu tento diferenciar um do outro [...]”. (Cíntia)

Entretanto, as participantes mencionam as “Dificuldades em dissociar as vivências” de violência nos ambientes escola e família. As adolescentes relatam situações de “isolamento”, “desconcentração”, “choro”, “problemas com namoro” e “ficar mal”.

“Tem vezes que, de tanto a gente guardar uma coisa pra nós, por dentro, assim, de agressão, e coisas que mexe com o sentimento, sabe, eu não consigo separar às vezes. Eu fico muito mal, de não conseguir me concentrar nas coisas, de... [...] É difícil tu separar uma coisa da outra, [...] pedofilia ou bullying, não tem como... Tudo, uma coisa liga a outra”. (Bela)

“Acho que é por causa disso [quando perguntada se o choro recorrente na escola era em decorrência o abuso sexual sofrido], porque não tinha como contar pra ninguém, e minha vó parece que fechou os olhos pra aquilo”. (Bela)

“Sim, eu sofro dentro de casa, se eu sofri esse ato dentro de casa, eu trago pro colégio, eu acabo cortando quem quer me ajudar. Eu não tô consigo separar o meu namoro do que acontece na sala de aula e o que acontece dentro de casa”. (Cíntia)

“Mal” [na escola em relação ao abuso sofrido]. Às vezes eu volto a pensar [na escola]. (Gisele)

Essa dificuldade em dissociar as vivências de violência nos dois ambientes (escola e família) pode fazer com que também sejam vítimas *bullying*, por estarem vivendo esse momento difícil ou por demonstrarem fragilidade.

“Muitas vezes as pessoas aproveitam do meu momento difícil [fragilidade diante do abuso] pra fazer o bullying comigo”. (Cíntia)

“E daí... acho que... eu li um livro sobre o bullying, e daí... e os agressores sempre procuram a vítima que tá mais frágil e sem ninguém por perto pra atingir ela”. (Bela)

“Eu não conseguia me defender porque estava frágil”. (Gisele)

Discussão

Ao relatarem suas experiências de abuso sexual e *bullying*, as adolescentes percebem que suas vivências de violência transpõem os limites do ambiente em que ela é praticada. Com vistas a evitar esse processo, adotam estratégias para tentar não demonstrar seus sentimentos. Ao lembrar o primeiro abuso sofrido, Cíntia tentou não mostrar aos colegas, ficando mais quieta. Nesse mesmo discurso, Bela diz que tenta não ficar mal por tudo o que viveu, mas, ao mesmo tempo, tem vergonha de alguém descobrir. A partir disso, conclui-se que o principal receio é não demonstrar a violência sofrida na escola.

Tais comportamentos das adolescentes podem ser considerados estratégias de *coping*, que são esforços cognitivos e comportamentais, adotados de forma intencional, com o intuito de administrar situações estressoras (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Há, nesse caso, uma tentativa de se aliviar os processos negativos provocados pelo estresse advindo das situações de violência. A adolescência é um período de grandes transformações, e é nessa fase da vida que os adolescentes começam a buscar sua independência como membros de grupos de pares, a fim de consolidar sua própria identidade (ASSIS; AVANCI, 2004). Por isso, transparecer, na escola, diante dos seus pares, a violência vivida no ambiente familiar pode significar uma “fraqueza”.

No entanto, as estratégias de *coping* são quase sempre malsucedidas, pois, por mais que tentem, na maioria das vezes, as adolescentes não conseguem distinguir o que vivem em um ambiente quando estão em interação no/com o outro e, assim, exteriorizam suas angústias, decepções e medos. Para Bela, “uma coisa liga a outra”, “é difícil separar agressão física, de pedofilia e *bullying*” e, em decorrência disso, fica mal, não consegue se concentrar em suas atividades. Gisele diz que se sente mal ao lembrar, na escola, o abuso sexual sofrido. Portanto, nesses casos em que adolescentes não conseguem administrar as situações estressoras, evidenciam-se os processos de risco, os quais aumentam as chances de apresentarem problemas emocionais ou sociais (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

Ao compreenderem as dificuldades em dissociar as vivências entre os dois ambientes, as adolescentes percebem que sofrem/sofreram *bullying* devido à violência no ambiente familiar. Bela tem plena consciência de que sofreu *bullying* porque as autoras perceberam sua fragilidade, para Cíntia, os autores se aproveitam do momento difícil pelo qual está passando; Gisele também não conseguia se defender por estar frágil.

Neste estudo, evidencia-se que as adolescentes demonstraram que compreendem como se estabelece a relação entre violência sexual e *bullying* nos principais ambientes de influência nas suas vidas – família e escola. As participantes apresentam uma visão sistêmica dos fenômenos sofridos por elas, assim como os efeitos negativos nas suas vidas, quando expostas às práticas de violência.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar as relações entre violência sexual e *bullying*, a partir do olhar de quatro adolescentes que sofreram ambas as formas de violência. Como foi possível observar neste estudo, as duas formas de violência não podem ser analisadas separadamente, tendo em vista seu aspecto sistêmico e integrado.

Para percorrerem os labirintos da vida, com suas dificuldades e possibilidades, os adolescentes necessitam ser vistos como pessoas de valor (ASSIS; AVANCI, 2004), cujos direitos e opiniões devem ser considerados. Entende-se que, para que seja possível contribuir para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes escolares, projetos de intervenção e políticas públicas devem ser direcionados, de forma associada, à escola e à família.

É na família e na escola que crianças e adolescentes constroem a maneira como se veem no mundo. Se as pessoas que interagem nesses ambientes atentarem para os indícios de violência, ainda que manifestados sutilmente, não os tratando como mera indisciplina ou problemas típicos da idade,

poderão contribuir para a superação das adversidades, desempenhando seu papel na construção da resiliência (CONDORELLI, 2015).

Referências

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. **Labirinto de espelhos**: formação da auto-estima na infância e adolescência. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. Disponível em: <<https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=VDBiAwAAQBAJ&pg=GBS.PA148.w.0.0.208>>.

CONDORELLI, A. O florescer do lótus na lama: sobre educação e resiliência. In: CABRAL, S.; CYRULNIK, B. **Resiliência**: como tirar leite de pedra. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 121-135

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus, 2012.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002.

HÉBERT, M., et al. Child sexual abuse, bullying, cyberbullying, and mental health problems among high schools students: a moderated mediated model. **Depression and Anxiety**, v. 33, n. 7, p. 623-629, 2016.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, Appraisal, and Coping**. New York: Springer, 1984.

MIAN, M.; COLLIN-VÉZINA, D. Adopting a public health approach to addressing child sexual abuse and exploitation. *Child Abuse & Neglect*. **Child Abuse Neglect**, v. 66, p. 152-154, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.035>>.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford, USA: Blackwell Publishing, 1993.

SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs). **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia.pdf>.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42, 2001.

MULHERES SUL-RIO-GRANDENSES NOS JOGOS PARALÍMPICOS (1984-1992)

Eduardo Klein Carmona

Introdução

Nas primeiras edições dos Jogos Paralímpicos, somente cadeirantes com lesões medulares participavam das competições esportivas; porém, a partir da edição de Toronto, Canadá, em 1976, outras deficiências foram abarcadas, dentre elas a visual (PARSONS; WINCKLER, 2012). Atualmente, os atletas com deficiência visual participam de 11 modalidades paralímpicas: atletismo, ciclismo (*tandem*), futebol de 5, *goalball*, hipismo, judô, natação, remo, tiro esportivo, triatlo e vela.

No Brasil, o esporte com mais tradição entre os deficientes visuais é o atletismo. As conquistas ininterruptas de medalhas nos Jogos Paralímpicos, desde a edição de Nova York, em 1984, são um exemplo dessa tradição esportiva (WINCKLER, 2012). A cada nova edição dos Jogos, os atletas deficientes visuais têm retornado com diversas medalhas (VERÍSSIMO, 2006).

No entanto, além de números, recordes e conquistas, os atletas deficientes visuais percorrem um longo caminho para alcançar ou não o tão sonhado pódio. Em âmbito nacional, são poucas as produções acadêmicas que buscam apresentar histórias de vida de atletas medalhistas nos Jogos Paralímpicos (DE ASSIS, 2014; FURTADO, 2012; LOPES FILHO, FROSI, MAZO, 2010; OSANDÓN, 2008). Estas, por sua vez, descrevem histórias de atletas que tiveram destaque recentemente, ou seja, a partir dos anos 2000. Além disso, em tais estudos, o foco está nas histórias dos atletas medalhistas de diferentes esportes e com diferentes deficiências.

Diante desse cenário, com o intuito de dar vida às histórias arraigadas nas memórias de atletas deficientes visuais percussores do contexto paralímpico no Brasil e que foram esquecidos pelo tempo, é que justifico este estudo. Ao percorrer os registros sobre a participação paralímpica brasileira dos atletas deficientes visuais no atletismo, encontrei o registro de três mulheres sul-rio-grandenses: Anelise Hermany, Leila Marques e Vera Luiza Bergamo. Após conhecer brevemente a trajetória dessas mulheres, percebi que o foco do estudo deveria ser as histórias de vida e a participação dessas mulheres nos Jogos Paralímpicos. Assim, o objetivo deste estudo foi descrever a trajetória das mulheres deficientes visuais sul-rio-grandenses que participaram das competições de atletismo nas edições dos Jogos Paralímpicos de 1984 a 1992.

Para tanto, neste estudo, foram utilizados os procedimentos metodológicos da História Oral, por meio da realização de entrevistas com as atletas. A História Oral busca conhecer o passado por intermédio do depoimento de pessoas que o vivenciaram, recorrendo à memória para a reconstrução da realidade (ALBERTI, 2010; MEIHY, 2005). As entrevistas tiveram caráter semiestruturado, ou seja, havia um roteiro base, mas também a liberdade de conduzir novos questionamentos de acordo com as demandas que surgissem ao longo da entrevista. As entrevistas foram transcritas e retornaram às entrevistadas para a aprovação do texto final. A seguir os resultados desta investigação.

Desenvolvimento

O ano de 1984 foi marcante para o esporte de deficientes visuais no Brasil, pois, pela primeira vez, atletas brasileiros participaram dos Jogos Paralímpicos, realizados em Nova Iorque, Estados Unidos. Na época, a delegação de atletas deficientes visuais foi composta por seis atletas: Fernando Lauriano Melo, Edson Lopes Silva e Sérgio Dias, do Rio de Janeiro; Guaracy Fernandes e Anelise Hermany, do Rio Grande do Sul; Mario Sergio Fontes, do Paraná. Anelise Hermany foi a única entre os deficientes visuais a conquistar medalhas nos Jogos; porém, a falta de recursos financeiros para a compra das passagens e problemas com o seu passaporte quase a deixaram fora dos Jogos. Ela lembra que:

Quando chegou a hora de ir para Nova Iorque, fomos para o Rio naquela tensão. “Não tem passagem! Sem patrocínio!” Tinham conseguido cinco passagens. E agora, o que vamos fazer? Na última hora, decidiram: “Vamos cortar a Anelise!” Então, não sei, não lembro como foi. Alguém foi lá e conseguiu a tal da última passagem, e consegui ir viajar (HERMANY, 2015).

Nos Jogos Paralímpicos, a atleta destacou-se, conquistando três medalhas: prata no salto em distância, prata nos 100 metros rasos e bronze nos 800 metros rasos (MAIS..., 2011). Ela ainda competiu na prova dos 400 metros rasos, mas foi desclassificada. Sobre suas conquistas, Anelise mencionou: “[...] lembro de ganhar a medalha e já sair dando autógrafa. Isso era muito legal! Nossa! Escrever teu nome, era muito bom!”. Quando perguntada sobre ser a primeira mulher a conquistar uma medalha nos Jogos Paralímpicos, envergonhada, mencionou:

O pessoal fica falando e você fica meio boba, sabe? É muito legal, eu fico muito lisonjeada por isso. Todas as dificuldades que tivemos na época e conseguir esse feito. Assim, não “caiu a ficha”, eu fico pensando se sou eu mesmo. Eu fico muito orgulhosa com isso (HERMANY, 2015).

Ao retornar ao país, as conquistas de Anelise foram festejadas por seus familiares e colegas. Entretanto, tão logo retornou, mudou-se para Curitiba, em 1985, pois lá obteria melhores condições para treinamentos.

A edição de 1988 (Seul, Coreia do Sul) marcou uma nova fase do evento paralímpico. A partir dessa edição, os Jogos mantiveram-se na mesma cidade e instalações onde haviam sido realizados os Jogos Olímpicos (MARQUES et al., 2009). De acordo com Parsons e Winckler (2012), o evento deu início à “Era Moderna” dos Jogos Paralímpicos. Isso se deve à preparação, por meio de melhorias nas instalações da cidade de Seul, para atender às necessidades dos atletas com deficiência, bem como no próprio atendimento aos deficientes durante as competições. Na ocasião, o judô paralímpico fez sua estreia no evento, o qual é somente praticado por deficientes visuais.

Em 1988, o Brasil foi representado por uma delegação composta por 47 homens e 11 mulheres, quase dobrando o número de atletas participantes na edição anterior dos Jogos Paralímpicos. Entre os 58 atletas, 31 competiram em provas de atletismo, sendo quatro mulheres deficientes visuais: Anelise Hermany, Vera Bergamo e Leila Marques, do Rio Grande do Sul; Adria Rocha Santos, de Minas Gerais.

O percurso até a nova edição foi conturbado para Anelise, pois a atleta sofreu um acidente de trânsito que a lesionou gravemente em 1986. Apesar de ter enfrentado diversas complicações durante sua recuperação do acidente, Anelise recebeu um voto de confiança do técnico da seleção brasileira de atletismo paralímpico, sendo convocada para integrar a delegação que iria aos Jogos de Seul.

Eu estava no auge da minha forma física e por isso que minha recuperação foi rápida, mas fêmur é fogo. Ele que sustenta o corpo. [...] Nem eu acreditava. Pensava: “Puxa! Vou voltar a treinar. Não sei

se vai dar certo!” Em 1987, participei de um campeonato sul-brasileiro e fiquei no meio da pista; não terminei a prova. Todo mundo disse que acabou a atleta. Chorei. Fiquei chateada, mas dei a volta por cima. Quando saiu a convocação pra Seul, muita gente falou: “Será que ela vai mesmo?” Mas fui aos Jogos (HERMANY, 2015).

Apesar das adversidades, a atleta participou dos Jogos e acabou sendo medalhista novamente: prata na prova dos 800 metros rasos e bronze nos 400 metros rasos. Leila e Vera não foram medalhistas, mas recordam com satisfação suas participações no evento e enfatizaram as sensações positivas de terem representado o país. Leila participou da prova de 800 metros juntamente com Anelise. A atleta mencionou: “[...] poderia ter rendido mais se tivesse condições de treinamento, incentivo, patrocínio só para treinar, pois nós tínhamos qualidade técnica”. Ao mesmo tempo, a atleta falou do orgulho em representar o país no evento: “[...] tu fica feliz de ser brasileiro e de ter representado o teu país. E saber que aqui eu sou o meu país, é a sensação que se tem”. Leila ficou com a quinta colocação na prova dos 800 metros. Para Vera, um momento marcante nos Jogos Paralímpicos foi a realização da prova dos 100 metros:

Fazer os 100 metros com 50 mil pessoas no estádio assistindo. É uma coisa fantástica. Saber que tu está tão longe do Brasil, representando um país inteiro, um povo todo, que tu está ali com o nome de um país e que tem que representar da melhor forma que tu pode. Isso para mim foi muito bom! (BERGAMO, 2015).

Dificuldades financeiras, destacadas pelas atletas, também marcaram esse ciclo paralímpico. No entanto, houve uma melhor estrutura oferecida aos atletas, tanto nos próprios Jogos, considerados exemplares mundialmente, bem como pelo período treinamento realizado em Curitiba antes do evento.

Nos Jogos Paralímpicos de Barcelona, Espanha, 1992, o estado sul-rio-grandense teve somente uma única atleta participando do evento. Leila foi a única e última mulher deficiente visual a ir aos Jogos para competir no atletismo representando o estado. Em sua nova participação nos Jogos Paralímpicos, Leila também não foi medalhista. A atleta lembra: “[...] em 1992, eu já estava mais velha, mais preguiçosa para o treinamento, mas rendi bastante na competição”. Leila também enfrentou problemas com a inscrição das provas que iria competir.

Eles me inscreveram em provas que não eram minhas. Eu acabei optando por não fazê-las. Na verdade, eu só fiz os 400 metros. [...] Eles erraram a inscrição ao mandar e me inscreveram para 100 metros rasos. [...] Eu era mais de resistência e esta ali é velocidade pura, enfim. Mas, a sensação de tu estares praticando um esporte e ver que tu foste convocada para representar o teu país, tu estares dentro dos melhores já é ótima (MARQUES, 2015).

Ao retornar dos Jogos, Leila passou a ter outros desejos e objetivos pessoais e profissionais que a levaram a distanciar-se do esporte.

Como eu me casei em 1993, depois de 1992 eu continuei minha vida de trabalho, que eu precisava me dedicar a ela. Eu já estava com uns 20 e poucos anos, quase 28, eu acho, então eu não tinha mais tempo, porque estava na hora de eu me dedicar a minha vida, ao meu trabalho, enfim, a minha casa. Não era mais o que eu gostaria, porque eu não tinha tempo também. Eu voltei aos estudos, terminei o ensino médio. Passou o tempo, depois eu tive a minha filha, enfim, larguei de vez o esporte. Não me interessei mais, porque eu estava me interessando mais ao meu trabalho, me desenvolvendo no meu trabalho (MARQUES, 2015).

A fala de Leila exemplifica uma situação recorrente, a não existência de profissionalização dos atletas paralímpicos, a qual fez com que muitos, por não ter meios de se manterem financeiramente, abandonassem o esporte. Ao mesmo tempo, sua fala reflete um padrão comum às mulheres esportistas, que acabam por abandonar o esporte devido aos novos objetivos, que estão além da prática esportiva, e à atribuição de novos papéis sociais, como o de ser mãe.

Considerações finais

As narrativas aqui apresentadas buscam dar vida às memórias guardadas e esquecidas a sete chaves, a fim de preservar os vestígios e as lembranças que o tempo poderia apagar. A conquista inédita de Anelise, as dificuldades de treinamento e financeiras na época, bem como as lembranças marcantes das três mulheres por estarem representando o país no evento mundial, fazem parte da trajetória das atletas paralímpicas sul-rio-grandenses aqui descritas. Resgatar essas minúcias por meio de suas histórias de vida é, ao mesmo tempo, um privilégio e um ato de respeito com as memórias de cada uma das atletas. Além disso, é um modo de apontar elementos para reconstruirmos os caminhos percorridos pelo esporte paralímpico brasileiro.

Esta investigação possui originalidade e potencialidades, visto que foram registradas informações, acontecimentos, percepções, representações até então vivas apenas para as protagonistas paralímpicas. Histórias esquecidas que, ao serem rememoradas, contribuem de forma notória para reconstruirmos e compreendermos o cenário esportivo dos deficientes visuais brasileiros e a participação desse grupo nos Jogos Paralímpicos.

Referências

- ALBERTI, V. História dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-220.
- BERGAMO, V. L. Depoimento 24 fev. 2015. Entrevistadores: Josiana Ayala Ledur e Rafaela Bertoldi. Porto Alegre, 2015. Entrevista concedida do Projeto Memórias do Esporte Paralímpico no Brasil: um estudo sobre a participação de atletas brasileiros nos Jogos Paralímpicos (1972-2012).
- DE ASSIS, J. **Para-Heróis**. Caxias do Sul: Belas-Letras, 2014.
- FURTADO, B. **Vencedores**. Brasília: ABECER, 2012.
- HERMANY, A. **Anelise Hermany**: depoimento 26 mar. 2015. Entrevistador: Eduardo Klein Carmona. Curitiba, 2015. Entrevista concedida do Projeto Memórias do Esporte Paralímpico no Brasil: um estudo sobre a participação de atletas brasileiros nos Jogos Paralímpicos (1972-2012).
- LOPES FILHO, J. P.; FROSI, T. O.; MAZO, J. Z. Jogos paraolímpicos de Pequim em 2008: reconstruindo a participação das atletas brasileiras. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 12, p. 64-80, 2010.
- Mais de duas décadas no topo. **Brasil Paraolímpico**, Brasília, n. 36, jun./jul., 2011.
- MARQUES, L. Depoimento 18 mar. 2015. Entrevistador: Eduardo Klein Carmona. Porto Alegre, 2015. Entrevista concedida do Projeto Memórias do Esporte Paralímpico no Brasil: um estudo sobre a participação de atletas brasileiros nos Jogos Paralímpicos (1972-2012).
- MARQUES, R. F. R et al. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 365-377, out./dez. 2009.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

OSANDÓN, P. **Guerreiros Paraolímpicos**: vida e magia. Brasília: Thesaurus, 2008.

PARSONS, A.; WINCKLER, C. Esporte e a Pessoa com Deficiência – Contexto Histórico. In: MELLO, M. T.; WINCKLER, C. (Orgs.). **Esporte paralímpico**. São Paulo: Atheneu, 2012. p 1-14.

VERÍSSIMO, A. W. Atletismo para deficiente Visual. In: VERÍSSIMO, A. W.; RAVACHE, R. **Atletismo paraolímpico**: manual de orientação para professores de educação física. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006. p. 11-46.

WINCKLER, C. Atletismo. In: MELLO, M. T.; WINCKLER, C. (Orgs.) **Esporte paralímpico**. São Paulo: Atheneu, 2012. p. 65-74.

FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA JOVENS DE PERIFERIAS URBANAS: MEDIações PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS?

Caroline Lisian Gasparoni

Introdução

Inúmeros desafios permeiam os contextos educativos atuais. Frente a tantas situações desafiadoras, cabe-nos desenvolver um olhar crítico voltado à educação. Assim, não é possível negarmos a politicidade e intencionalidade inerente a todo ato educativo. Imprescindível também é a compreensão de que a função da educação transpõe os aspectos técnico-científicos, alcançando os de cunho social e os que compõem a formação humana e cidadã.

Ciente disso, decidi alçar voos mais distantes, para além dos muros da escola, procurando descobrir a contribuição de outras formas de se fazer educação que não fossem as pertencentes à realidade escolar, tão conhecida por mim nos anos de docência. Diante disso, busquei na Educação Social, representada aqui por uma Organização Não Governamental novas possibilidades de intencionalmente agir para emancipação dos sujeitos envolvidos, em especial jovens com idade entre 13 e 18 anos.

Foram meses de acompanhamento no projeto “Curso Profissionalizante em *Hardware*”, em que os estudantes se habilitavam a realizar reparos e manutenções de *hardware* e *software* em equipamentos de informática. A partir da problematização sobre *qual era a proposta pedagógica desenvolvida no projeto e de que forma os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos (jovens (ex)participantes, instituição e Educador Social) incidiam na concepção dessa proposta*, alguns objetivos de pesquisa surgiram. Como objetivo central, buscou-se *compreender a contextualidade da proposta do Curso de Hardware*.

A escolha do embasamento teórico e metodológico contribui, de forma incisiva, na elaboração dos objetivos da pesquisa. A Fenomenologia de Merleau-Ponty, atrelada ao pensamento crítico e problematizador de Paulo Freire, contribuíram para que se considerasse, ao longo desse trabalho científico, a existência de diversos modos de pensar e de perceber um mesmo fenômeno. Assim, ao longo da pesquisa, intencionou-se compreender o projeto sob o ponto de vista de cada parte envolvida.

Para alcançar o primeiro passo da pesquisa fenomenológica, o da *constatação*, procuraram-se informações em documentos da instituição, em entrevistas com a coordenação e direção da instituição, com o educador responsável pelo projeto e com os estudantes e ex-estudantes. Tudo isso após momentos em que observações participantes foram realizadas para que contribuíssem para a descrição do fenômeno. Também nesse primeiro passo, buscou-se compreender as características da juventude na atualidade, estudar o conceito de mediações na perspectiva vygotskyana com a intenção de relacioná-lo ao contexto do projeto. Nessa etapa, o propósito foi encontrar subsídios para o estabelecimento de indicadores de emancipação específicos e adequados ao projeto e ao público com o qual estava sendo desenvolvida a pesquisa. O segundo passo do método constituiu-se na *análise e interpretação dos dados produzidos* na constatação; o terceiro passo do método foi composto pelas *proposições*, não como um

ponto final em si, mas como apontamentos resultantes das análises realizadas na direção das possibilidades de transformações.

Desenvolvimento

Educação e as contribuições de Merleau-Ponty e Paulo Freire

Merleau-Ponty, filósofo francês, produziu obras filosóficas acerca de Fenomenologia no século XX, após o calamitoso período da Segunda Guerra Mundial. Para ele, nós, seres humanos, somos formados por uma pluralidade de influência de origem cultural e compostos por múltiplos aspectos: corporal e espiritual, individual e social, teórico e prático (SCHRÖDER, 2004). Paulo Freire aproximava-se das convicções de Merleau-Ponty em relação à necessidade de ultrapassar os extremismos entre a subjetividade e a objetividade. Para Freire, consciência e mundo dialogam, formando uma coisa só. Afirmou a existência da perspectiva dialética entre o mundo, minha consciência e a consciência do(s) outro(s) (PASSOS, 2010). Tais aspectos são importantes para o contexto educativo, pois nos fazem perceber que a educação é produto cultural; que nós e nossos alunos não somos uma coisa só, mas múltiplos; que me transformo enquanto ser humano na relação das percepções que faço do mundo ao meu redor e do modo como este me influencia.

Paulo Freire, por sua vez, construiu uma proposta pedagógica comprometida com os princípios da Educação Popular, construtora da utopia por uma nova sociedade. Toda educação deveria ser libertadora, capaz de despertar a “consciência crítica e participação responsável nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos” (FREIRE, 2001, p. 9). Ao serem problematizados, os processos educacionais possibilitam um novo olhar sob critérios e influências extrínsecos, o que faz com que os sujeitos realizem por si mesmos suas escolhas, caminhando rumo a uma formação crítica e emancipadora. Segundo Freire, “os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens” (FREIRE, 2001, p. 38).

A contextualização do fenômeno: a dimensão espaço-tempo, o ser-no-mundo e a realidade das ONGs

Concentrando suas ações no espaço situado em um bairro periférico do município de São Leopoldo, o Curso Profissionalizante em *Hardware* encontrava-se cercado, em muitos momentos, pelos problemas sociais do bairro, muitas vezes em forte evidência. A região onde se localiza a ONG foi constituída por imigrantes rurais que buscavam trabalho e novas oportunidades no período de expansão industrial do município de São Leopoldo. Nos tempos atuais, as pessoas dessa comunidade convivem numa dimensão espaço-tempo cercada pelo avanço das tecnologias, pela revisão das funções das instituições socializadoras e pela flexibilidade e transitoriedade geradas pela força e pela comunicação.

Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) afirmam que cada ser humano reconstrói seu mundo em uma relação dialética. Age sobre a sociedade em que está inserido, ao mesmo tempo em que é moldado por ela. Os estudantes do Curso de *Hardware* desenvolveram processos individuais de recriação da realidade social a partir de interpretações que construíram sobre ela, sobrepondo qualquer enquadramento da sociedade em situações de pura vulnerabilidade e vitimismo ou aos apontamentos como autores de atos violentos ou criminosos – vistos, assim, como “problemas sociais”. Esses jovens torna-

ram-se agentes transformadores de seus contextos sociais, das situações em que viviam (STECANELLA, 2010). Para tanto, foi e ainda é imprescindível que os espaços educativos frequentados por esses jovens constituam-se em espaços de positivas experimentações, proposições, evitando-se restrições e limitações geradas por um contexto desumanizante de supressão de direitos e de precoce entrada no mundo adulto.

As organizações não governamentais, por sua vez, também enfrentam desafios. Atuam em redes, com multiplicidade de focos, buscando adequar suas práticas às exigências estabelecidas pelas instituições financiadoras¹ (GOHN, 2010). Surgiram em um contexto de luta organizada da sociedade civil contra a opressão do Estado, mas hoje se unem a ele, formando uma parceria que mais se alia a um projeto neoliberal e capitalista do que de defesa e representação dos interesses da sociedade civil.

Emancipação, sentidos e intencionalidade

O conceito de emancipação foi concebido, no decorrer da presente pesquisa, sob o pressuposto da busca pelo desenvolvimento do protagonismo dos sujeitos e de sua capacidade de atuar na sociedade de forma livre e autônoma (ADORNO, 1995). Por sentidos, compreendem-se os pensamentos, sentimentos, emoções, enfim, ações vividas no interior do homem (REZENDE, 1990). As intencionalidades representam as experiências construídas pelo sujeito.

Ao longo da pesquisa, percebemos que os sentidos sobre o projeto coincidiam, sendo este compreendido como uma oportunidade subsidiada de aprender uma profissão. No entanto, as intencionalidades não eram as mesmas: enquanto para uns havia a intenção de realizar sonhos; para outros, o foco estava na adequação a editais de financiamento e à oportunidade de se propor algo viável às crianças que haviam crescido e se tornado jovens.

Foram construídos sete indicadores para aferir a capacidade do projeto em contribuir para o crescimento do processo de emancipação dos sujeitos. Verificou-se que o Curso de *Hardware* possuía lacunas no que se refere à construção de bases mais profundas e radicais, enfraquecendo a efetivação dos elementos emancipatórios.

Mediações pedagógicas

Responsável por auxiliar no desenvolvimento da mente humana e da vida em sociedade, a mediação está, de alguma forma, sempre presente entre os sujeitos. As mais presentes referem-se às relações entre as pessoas e as mediações estabelecidas por elementos intermediários, como os instrumentos e os signos. Na concepção vygotskyana, vivemos em um mundo mediado, ou seja, interagimos a todo o momento com situações diversas, sejam com pessoas, outros seres vivos ou objetos a nossa volta (VYGOTSKY, 1991).

O trabalho em questão analisou as mediações educativas e pedagógicas produzidas pelo Curso de *Hardware* junto às pessoas nele envolvidas. Foi possível perceber que elas ocorrem na relação dos

¹ Um exemplo é o Programa Criança Esperança, o qual contribuía com recursos para o desenvolvimento do Curso Profissionalizante em *Hardware*.

estudantes com seu objeto de estudo: o computador (instrumento e signo culturalmente produzido), nas interações estabelecidas entre o educador e os estudantes e as que ocorrem no espaço social da instituição. A interação dos estudantes entre si foi pouco estimulada, segundo as análises feitas pela pesquisa.

No entanto, acredito ser importante apontar que despertar o desejo por mudanças e avanços na vida individual e/ou coletiva representa uma concreta mediação para a conscientização popular.

Conclusões

De acordo com a Fenomenologia de Merleau-Ponty, tudo está interligado e há uma interação constante entre as pessoas e o mundo, as pessoas entre si e entre as pessoas e as coisas ao seu redor. Um está no Outro. A Fenomenologia auxiliou-me na compreensão da totalidade em meio a tantas contradições que permeavam o Curso Profissionalizante em *Hardware*. Precisei, primeiramente, situá-lo no contexto socioeducativo da instituição na qual se desenvolvia; depois, compreendê-lo por partes com o auxílio dos instrumentos escolhidos para a produção da pesquisa; para então, novamente, analisar a contextualidade da proposta no seu todo, de forma coerente.

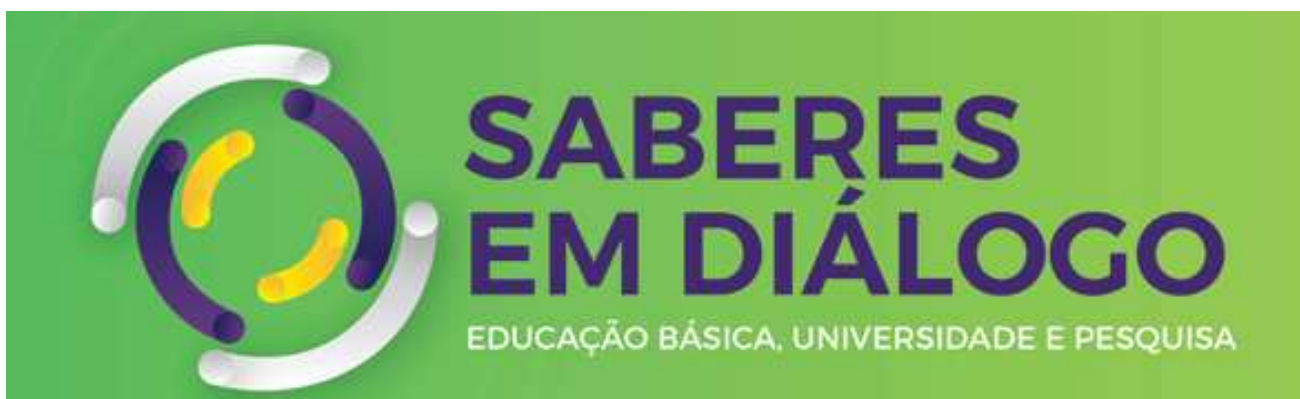
Entretanto, o maior de todos os desafios foi ampliar a experiência desta pesquisa a outros contextos educativos, transformando-a em uma experiência válida para outros locais em que se educa na mediação com o outro e com o mundo (FREIRE, 1981). As dificuldades persistem e os resultados nem sempre são os esperados quando se trata de desenvolver uma ação educativa (e, no caso do Curso, também uma ação profissionalizante) voltada a jovens de periferias urbanas em um contexto latino-americano globalizado, neoliberal e insistentemente desumanizante: há evasão, infreqüência e desinteresse; há jovens não incluídos no mercado formal de trabalho e tampouco se transformando em trabalhadores autônomos. Em muitos projetos, por mais bem-intencionadas que sejam as ações em suas origens, o foco vai sendo dissipado frente às dificuldades, alterando o curso dos resultados. Acaba-se, assim, caindo na armadilha das políticas neoliberais, transformando ações de assistência em assistencialismo, gerador de dependências e reprodução das desigualdades.

Em relação às proposições, foram citadas as dificuldades da instituição em alcançar alguns indicadores construídos. Também foi apontada a necessidade da constituição de um *ethos* que caracterize as ações desenvolvidas pela Organização Não Governamental, buscando transcender a tendência em se atender apenas aos interesses das instituições financiadoras.

Toda ação político-educativa que vise a constituir-se emancipatória precisa estar atrelada ao conceito de ser-mais como um modo de abrir-se ao mundo e transcender. A educação e a transformação social precisam ter como um de seus princípios básicos a incompletude do ser humano e sua possibilidade histórica de agir para sua mudança e da sociedade.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.
- GOHN, M. da G. **Educação Não Formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 1).
- PASSOS, L. A. Fenomenologia. In: STRECK, D. R. et al. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.185-189.
- REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 38).
- SCHRÖDER, E. C. Maurice Merleau-Ponty – Fenomenologia nos limites da filosofia da subjetividade. In: FLESCHER, M. (Org.). **Filósofos do século XX** – Uma introdução. Tradução de Benno Dischinger. Unisinos: São Leopoldo, 2004, p. 218-240.
- STECANELLA, N. Reflexões teóricas sobre o conceito de juventude: entre o que se tem dito e o que se vê no cotidiano. In: VIII SEMINÁRIO DA ANPESUL, 2010, Londrina/PR. **Anais...** Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia da Educacao/Trabalho06_55_17_REFELEXOES TEORICAS SOBRE O CONCEITO QUE SE TEM DITO E O QUE SE VE NO COTIDIANO.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia_da_Educacao/Trabalho06_55_17_REFELEXOES_TEORICAS SOBRE O CONCEITO QUE SE TEM DITO E O QUE SE VE NO COTIDIANO.PDF)>.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

AFROTEOFOBIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Hendrix Silveira

Introdução

As Tradições de Matriz Africana¹ são, historicamente, o maior alvo da intolerância religiosa e do racismo, que é a ideologia estruturante da cultura ocidental, sobretudo, da cultura brasileira. Esta sociedade que aí se apresenta é herdeira do pensamento xenófobo², eurocêntrico³, colonialista⁴, epistemicida⁵ e cristianocêntrico⁶ que beneficia quem for homem, branco, heterossexual e cristão em detrimento de outros gêneros, etnias, povos e visões de mundo.

O termo afroteofobia aqui apresentado foi usado e discutido pela primeira vez pelo professor e teólogo afro Jayro Pereira de Jesus⁷, e se refere à postura de medo das tradições de matriz africana incutida culturalmente nas pessoas, tornando-as discriminatórias, preconceituosas e intolerantes a todo e qualquer símbolo, signo, rito e valor da matriz civilizatória africana.

Essa postura de medo faz com que muitos intolerantes persigam, firam ou tratem de forma pejorativa os vivenciadores e os elementos dessa matriz civilizatória, instigando violências de todo o tipo⁸. As religiões afro foram perseguidas ao longo da história humana devido a uma série de fatores, todos ideológicos. Acreditamos que a razão para essa perseguição, é um dos elementos mais importantes dessa religião: o conceito de bem e mal, ou melhor, o seu maniqueísmo.

Para os cristãos o bem e o mal são forças distintas que se originam em “seres” distintos. Assim o “bem” tem origem em Javé, enquanto o “mal” tem origem no diabo. Estas ideias teológicas possuem fundamentação em Agostinho de Hipona, que publicou em 426 o seu “Cidade de Deus”, onde descreve o mundo dividido entre o dos homens (o mundo terreno, sem Deus e por consequência à mercê do diabo) e o dos céus (o mundo espiritual, livre do mal e do diabo).

A cidade de Deus seria aquela que estivesse em plena conformidade com os desígnios desse Deus, fundamentado em suas escrituras sagradas. Isto significa que tudo o que não estivesse em conformidade com essas escrituras pertence ao diabo.

¹ Chamamos de Tradições de Matriz Africana as manifestações civilizatórias africanas que foram transpostas às Américas durante o período do tráfico transatlântico de cativos para o trabalho compulsório nas Américas. Estas manifestações foram adaptadas à realidade da diáspora através de hibridizações, supressões e acréscimos de vários elementos. As Tradições de Matriz Africana não são apenas religião, mas todo um complexo cultural carregado de axiomas e axiologias que criam e recriam a civilização africana nas Américas. O termo foi, apresentado, debatido e, por fim, adotado pela Plenária Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, uma instância onde participaram representantes das tradições de matriz africana de todo o país.

² Cf. MOORE, 2007.

³ Cf. DUSSEL, 2005.

⁴ Cf. QUIJANO, 2005.

⁵ Cf. SANTOS, 2009.

⁶ Cf. SILVEIRA, 2014.

⁷ O Prof. Jayro Pereira de Jesus foi um ex-monge católico que se “reverteu” a espiritualidade de sua família consanguínea: o candomblé. Desenvolveu, desde o início dos anos 1980, um amplo trabalho de disseminação da ideia da existência de uma teologia própria das tradições de matriz africana.

⁸ Conforme documento norteador da II Conferência Estadual do Povo de Terreiro do Rio Grande do Sul/Brasil.

Durante a Idade Média houve uma grande perseguição a todas as formas religiosas que não estavam em conformidade com a Bíblia. Assim as religiões tradicionais europeias foram associadas ao diabo e sua prática foi perseguida pela Igreja.

A história da afroteofobia tem, possivelmente, suas origens nas autorizações para a conquista e escravização de africanos emitidas pela Igreja Católica fundamentadas em argumentos teológicos. Mais tarde, também argumentos científicos seriam usados. Esses argumentos construíram na Europa uma mentalidade sobre os africanos como pagãos pecadores e de uma raça inferior, logo, promotores de uma cultura satânica e/ou primitiva.

A necessidade que os europeus tinham de se tornarem o povo dominante no planeta proporcionou a criação de uma ideologia de inferiorização dos outros povos. A ciência ocidental exaustivamente tentou provar a inferioridade biológica e, por extensão, cultural dos povos não brancos.

Tais concepções proporcionaram a dominação política e econômica de povos da Ásia, da Oceania, das Américas e da África. A escravidão de africanos se deu por um processo legitimado por essa ideologia que buscava inferiorizar o negro, como diz Munanga, “ontológica, epistemológica e teologicamente” (MUNANGA, 2009, p. 27). Assim os saberes e práticas tradicionais dos povos africanos sofreram um epistemicídio (SANTOS, 2009).

É pertinente destacar que os cientistas das religiões costumam classificar as tradições de matriz africana como fazendo parte do grupo das religiões entendidas como mágicas, pois fazem uso da magia. Contudo, a vinculação da magia como elemento exclusivamente maléfico é uma atribuição teológica muito particular e direcionada exclusivamente às tradições de matriz africana, já que outras tradições, como a judaica e a islâmica, também realizam sacrifícios de animais para purificação da comunidade e expiação de pecados, mas não sofrem perseguição.

Existem muitas teorias a respeito da classificação das tradições de matriz africana. Alguns estudiosos as classificam como sendo animistas, pois entendem que os Orixás são as forças ou elementos que animam a natureza. Alguns esotéricos até chamam os Orixás de Elementais, pois entendem que Eles são como estes seres protetores da natureza.

Outros pesquisadores entendem que os Orixás são deuses, pois possuem templos dedicados a Eles, possuem poderes capazes de realizar feitos incríveis e que podemos interagir diretamente com Eles. Há ainda uma terceira teoria que afirma o monoteísmo dessas religiões com base na análise da figura de Olódùmarè, que é completamente deixada de lado pelas teorias anteriores.

Vivemos numa sociedade totalmente fundamentada num paradigma civilizacional eurocentrado. Porque eurocentrado também cristianocentrado (SILVEIRA, 2014) já que é o cristianismo o grande promotor da cultura ocidental. Tillich (2009) afirma que uma sociedade profundamente religiosa constrói sua cultura sobre a religião que se torna, então, seus alicerces e foi o cristianismo que construiu a cultura da Europa durante a Idade Média. Apesar do Iluminismo, essa foi a cultura que herdamos e os instrumentos políticos e as lutas sociais ainda não foram suficientes para mudá-la. Como nos diz Braudel (1992), o tempo da cultura é o tempo longo, logo difícil de alterar.

O imaginário negativo sobre os africanos se avigorava na ideia de que o Diabo era negro. Segundo os historiadores Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio:

A cor negra, associada à escuridão e ao mal, remetia, no inconsciente europeu, ao inferno e às criaturas das sombras. O Diabo, nos tratados de demonologia, nos contos moralistas e nas visões de feiticeiras perseguidas pela inquisição, era, coincidentemente, quase sempre negro. Etiópia, palavra grega que designava, em vários textos e mapas, a parte do continente conhecida até então, significava “face queimada”. Era, pois, a tez particular que caracterizava os habitantes deste mundo estranho e desconhecido (DEL PIRORE; VENÂNCIO, 2004, p. 56).

Essa associação ao Diabo era ainda reforçada quando os africanos resistiam à dominação europeia. As publicações das bulas *Dum Diversas* (1452) e *Romanus Pontifex* (1455) do papa Nicolau V ao rei Afonso V de Portugal autorizavam a dominação de terras e escravização de povos pagãos, mas como os africanos resistiram a essa dominação foram sumariamente demonizados. De acordo com Edgar Morin:

Uma das armas da barbárie cristã foi a utilização de Satanás. Obviamente, é preciso ver nessa figura o separador, o rebelde, o negador, o inimigo mortal de Deus e dos humanos. Aquele que se opuser e que não quiser renunciar à sua diferença fatalmente estará possuído por Satanás. Essa máquina argumentativa delirante foi uma das formas encontradas pelo cristianismo para exercer a sua barbárie (MORIN, 2009, p. 21).

Para Dussel, os europeus se entendiam como superiores, logo se viam obrigados moralmente a desenvolver os que acreditavam serem mais primitivos, bárbaros, rudes, o que se instituiu numa falácia desenvolvimentista. Contudo, as resistências a esse processo autorizavam o uso da violência, pois a via como justa. As vítimas desse processo eram interpretadas como inevitáveis e vistas quase como necessárias numa espécie de sacrifício salvador exonerando o europeu que assim passa a ser o herói civilizador (DUSSEL, 2005).

Todos esses fatores foram cabais para se construir uma mentalidade afrotoefóbica que rechaça as práticas tradicionais e ritualísticas das tradições de matriz africana. Mesmo que essas práticas sejam comuns à própria sociedade branca ocidental.

O Estado brasileiro, que era eurocêntrico e cristianocentrado, não ficava de fora disso, impondo leis que não reconheciam a legitimidade das práticas tradicionais e os ritos das tradições de matriz africana. Durante o Império, somente à Igreja Católica eram permitidos seus ritos livremente. Tinha acesso ao governo e sacralizava os governantes e seus feitos.

Mesmo depois do golpe civil-militar que derrubou a monarquia e instituiu a República, embora reconhecesse a separação entre a igreja e o Estado, a participação política de religiosos católicos nunca foi coibida. Logo se criaram leis que, então, proclamavam as práticas de origem africana como curandeirismo ou charlatanismo, o que eram passíveis de punição pelo Código Penal⁹.

Houve resistências e a própria Igreja Católica recuou um pouco de seu dogmatismo anti não cristãos ao fim do Concílio Vaticano II (1965). Entrementes, foi observado um crescimento da população evangélica no país e o recrudescimento do fundamentalismo cristão, sobretudo a partir das igrejas neopentecostais que invadiram os canais abertos das redes de televisão. Esse recrudescimento reforçou o imaginário negativo e afrotoefóbico.

Com o crescimento da população evangélica, cresceu também a sua participação política. E como um dos aspectos principais das tradições de matriz africana é a sacralização de animais por meio de ritos imolatórios, alguns parlamentares têm aprovado projetos de lei que proíbem essa prática da

⁹ De fato vigora ainda hoje.

cosmovisão africana. Ou seja, parlamentares evangélicos têm fomentado a criação de leis que cerceavam da liberdade de culto do povo de terreiro.

A seguir, o quadro 01 nos mostra algumas das principais ações encontradas em desfavor das tradições de matriz africana (2003-2016):

Quadro 1 - Leis Anti-Afro/2003 a 2016

ANO	AÇÃO
2003	Lei criada por pastor da Igreja Evangélica Quadrangular proíbe o sacrifício de animais no Rio Grande do Sul-RS
2005	Lei criada por evangélico obriga a castração de animais domésticos em Porto Alegre/RS
2008	Lei criada por pastor da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) proíbe o despacho no Rio Grande do Sul
2008	Prefeito evangélico derruba terreiro de candomblé em Salvador/BA
2009	Lei criada por evangélico proíbe o toque de tambores em Porto Alegre/RS
2010	Lei criada por evangélico proíbe o uso do tabaco em templos religiosos em São Paulo
2010	Prefeitura derruba terreiro Afro no Rio de Janeiro/RJ
2010	Polícia invadem centro de umbanda em Santa Catarina e prendem o sacerdote movidos por abaixo assinado de moradores evangélicos
2011	Prefeita evangélica derruba o 1º centro de umbanda do país, em São Gonçalo/RJ
2012	Lei criada por pastor da IURD proíbe o sacrifício de animais em São Paulo
2012	Prefeita evangélica derruba outro centro de umbanda em São Gonçalo/RJ
2015	Lei criada por deputada evangélica tenta proibir sacrifício de animais no Rio Grande Sul-RS
2016	Lei criada por evangélico proíbe sacrifício de animais em rituais religiosos no município de Valinhos/SP

Fonte: Domínio público internet. Pesquisa realizada em 2017 (adaptado pelo autor)

Considerações finais

A perseguição às tradições de matriz africana possui bases históricas nas ideologias de dominação como o eurocentrismo e o racismo. O racismo no Brasil existe de forma naturalizada o que torna a compreensão da necessidade da luta antirracista muito difícil de ser assimilada. Isto se deve aos mecanismos criados historicamente para segregar o negro em nossa sociedade.

Na questão religiosa, ao longo dos séculos se construiu uma forma de pensar que inferioriza e classifica as religiões afro como uma religião do mal. Este tipo de pensamento já não cabe hoje em um país que se orgulha de sua diversidade. Cabe lembrar que a intolerância religiosa é tão antiga quanto à própria história da religião. O reconhecimento do outro como seu semelhante sempre foi um problema, negar o outro é de uma certa forma afirmar sua identidade a partir dessa negação.

O entendimento sobre a afroteofobia é crucial para a aniquilação de sua naturalização em nossa cultura, promovendo, assim, a partir da escola, uma ação que garanta direitos, respeito e alteridade.

Referências

- BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. P. **Ancestrais**: uma introdução à história da África atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.
- MOORE, C. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. 320 p.
- MORIN, E. **Cultura e barbárie europeias**. (trad. Daniela Cerdeira). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 108 p.
- MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- SANTOS, B. de S. Um ocidente não-ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 445-486.
- SILVEIRA, H. **“Não somos filhos sem pais”**: história e teologia do Batuque do Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Faculdades EST, 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Teologia – área de concentração Teologia e História) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2014.
- TILLICH, P. **Teologia da cultura**. São Paulo: Fonte Editorial, 2009. 212 p.

EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO E SEUS DESAFIOS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE PERIFERIA

Caroline Maciel da Silva

Introdução

Fala-se muito em inclusão de pessoas com necessidades especiais em todos os âmbitos, sejam eles escolares, profissionais ou sociais. Como profissional da área da Educação Física e especialista em Ed. Especial, considero de fundamental importância este trabalho de pesquisa, pois podemos confrontar a teoria e a prática de ensino. Esta produção focou o âmbito escolar, como a escola pesquisada está enfrentando o dia a dia, a convivência entre os alunos “normais” e os alunos com necessidades educativas especiais.

A pesquisa foi realizada na Escola da Brasa e se deu no período do mês de Maio/2009. Retrataremos, em nosso estudo, os hábitos desta instituição e de seus alunos, no que se refere as suas práticas e atitudes em relação à inclusão escolar durante as aulas de Educação Física, suas ideias para promover a real aplicação da inclusão para seus alunos. O método de trabalho baseia-se na observação e o registro de uma “cena” do cotidiano do local.

Desenvolvimento

Em entrevista à Revista Inclusão (2008, p. 4), o então Ministro da Educação Fernando Haddad diz que “o benefício da inclusão não é apenas para as crianças com deficiência, é para toda comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado”.

Ao atender alunos NEE, a Escola da Brasa entende que o desafio é para todos os envolvidos no processo, seja professor regente, professores especializados, alunos, equipe pedagógica e direção. Infelizmente, em alguns casos os pais são omissos a esse processo o que acaba dificultando muito o trabalho da Escola.

Conforme Mendes, os potenciais benéficos para os alunos das escolas inclusivas são:

Participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p. 388).

É importante destacar que há condições de motivação e comprometimento por parte dos professores e escola, no seu conjunto, para atender alunos com dificuldades. Ao observar algumas cenas do cotidiano escolar da Escola da Brasa logo se identifica a concepção interacionista, baseado no que vimos na literatura, que “o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio, e que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência

do meio” (LOPES, 2001, apud ZILLIOTTO, 2007 p. 25).

As ideias básicas observáveis nas cenas:

- a) a possibilidade de estabelecer objetivos educacionais tendo como base os estágios de desenvolvimento da criança;
- b) os erros são entendidos como estratégias usadas pelo aluno na sua tentativa de aprendizagem de novos conhecimentos;
- c) Há uma preocupação com os diferentes estilos individuais de aprendizagem;

Segundo Becker (1993, apud NEVES; FLORIANI, 2006), na pedagogia derivada dessa epistemologia interacionista (Pedagogia Relacional, conforme o autor) o professor acredita que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação. Aprendizagem é, por excelência, construção: ação e tomada de consciência da coordenação das ações.

Consultando a bibliografia no que se refere à história da Educação Especial e da Inclusão escolar, podemos observar uma grande mudança de atitude, tanto dos pais, educadores e governantes, ao longo dos anos. Desde os tempos trágicos, em que as pessoas com alguma dificuldade eram totalmente abandonadas e excluídas, e muitos perderam a vida em função da ignorância da sociedade onde viviam, até os dias atuais, entende-se que estamos “engatinhando” para uma evolução na Educação e Inclusão das pessoas que possuem alguma Necessidade Especial.

A Escola da Brasa, que funciona em dois turnos, com um total de 160 alunos de maternal II a 5ª série, assumiu os desafios da inclusão escolar. Construiu seu projeto político-pedagógico com o compromisso da educação de qualidade e de excelência para todos os alunos, definindo no currículo práticas heterogêneas e inclusivas. A coordenação pedagógica é constituída pela direção da escola e uma professora para coordenar do maternal a 5ª série.

Segundo cartilha do Ministério da Educação (2003, p. 19), na educação infantil, do nascimento aos três anos de idade, o currículo deve abranger igualmente todas as áreas de desenvolvimento de uma criança: cognitiva, sensorio-perceptiva, linguística, emotiva, motora ampla e refinada, de autoajuda e social.

O plano de trabalho deve prever oportunidades de construções e reconstruções variadas e dinâmicas. Ele deve ser avaliado diariamente e revisto para atender as necessidades evolutivas de cada criança. E baseado nesta ideia, a escola trabalha com estes conceitos de avaliação e tenta estender estes procedimentos para todos os seus alunos, de todas as séries atendidas.

A Escola da Brasa atende as diversas deficiências (20% dos alunos são portadores de alguma deficiência, dificuldade de aprendizagem ou superdotação) de acordo com a procura por esse atendimento, ou seja, em relação aos planejamentos há uma flexibilidade, permitindo assim que o conteúdo trabalhado e as atividades desenvolvidas sejam adequados aos alunos com NEE. De acordo com a professora da disciplina de Educação Física e o que pude ver nas observações, falta na escola um espaço físico maior para um melhor desenvolvimento das aulas práticas assim como materiais adequados que envolvam mais os alunos NEE.

Quanto ao papel do professor na Educação Física Inclusiva, Soler afirma que “o papel do professor de Educação Física na inclusão, como em qualquer outra modalidade de ensino, é o de criar desequilíbrios, apresentando ao seu aluno, o novo e o desconhecido, pois, diante do desafio, a criança tende a assimilar o conhecimento, utilizando os recursos motores e mentais que possui” (SOLER, 2005, p. 107).

Figura 1 - Aula de Educação Física



Fonte: autoria própria

Entende-se que o professor de Educação Física deve trabalhar o conhecimento de forma que o educando tenha condição de assimilá-lo, incluindo os alunos no ambiente físico e social. Não é tarefa fácil, mas, enquanto professores de Educação Física, temos que tentar fazer com que todos os alunos se incluam no grupo, cada um com sua diferença.

Considerações finais

Notamos que um dos principais problemas a ser considerado para melhorias no sistema de inclusão da Escola da Brasa, é no enfoque financeiro. Todas as melhorias citadas pelos educadores e funcionários dizem respeito a isso. Apesar de ser uma escola particular, o preço cobrado é bem abaixo do padrão, pois a maioria dos alunos atendidos é de famílias de baixa renda.

Como educadores, o que podemos fazer é reuniões de esclarecimento com os pais, explicando como é o dia-a-dia das crianças na escola e o quanto é importante a participação deles no desenvolvimento emocional, físico e social dos seus filhos, sejam eles portadores de deficiência ou não.

Uma alternativa aplicável na escola, se tratando dos monitores, seria uma maior participação dos próprios alunos, quem estivesse disponível da comunidade também, já que a proposta é de unificar a comunidade e a escola.

Quanto à formação dos professores, infelizmente no momento terá que partir deles próprios a

iniciativa e o “patrocínio” da formação na área, visto que a escola não tem condições de colaborar. Mas também existe a alternativa da solicitação de material gratuito no MEC.

O cotidiano escolar muitas vezes se torna difícil, mas com força de vontade de toda a comunidade, é necessário contornar as dificuldades, com ideias criativas, econômicas e com muito amor, por parte de todos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão – Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento**. Brasília, MEC, 2003.
- HADDAD, F. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Revista Inclusão**, Brasília, 2008, v. 4, n. 1, p. 4-6.
- MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11 n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotskye as teorias de aprendizagem. **Unirevista**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006.
- SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola: Em Busca de Uma Escola Plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005. 256 p.
- ZILLOTTO, G. S. **Fundamentos Psicológicos e Biológicos das Necessidades Especiais**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2007. 100p.

A ACEITAÇÃO E CUIDADO DOS ALUNOS DE ESCOLAS REGULARES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NEE NELAS INCLUÍDOS

Mariele da Silva de Souza

Introdução

Neste presente artigo, aborda-se a inclusão dos alunos com NEE (necessidades educativas especiais) em turmas de escolas regulares e o desafio de incluir este aluno e não simplesmente integrá-lo à turma e à escola.

Considerando o fato de que é preciso que haja um cuidado em relação a todos os envolvidos de forma que aceitem o diferente e saibam lidar com esta diferença sendo cooperativos a fim de cumprir seu papel social na inclusão.

Somos todos diferentes, temos necessidades diferentes, pensamos e agimos de diferentes formas, portanto, quando mencionamos o termo inclusão esta serviria não só para os alunos com NEE, mas para toda a comunidade escolar, pois todos nós precisamos nos adaptar e adequar à determinadas situações para nos incluirmos.

Esta troca de experiência contribui para a vida e a socialização de todos os alunos, tanto os ditos normais como os alunos com necessidades especiais, que se tornam parte da escola e sociedade.

Aspectos legais da inclusão

A inclusão está assegurada por diversas leis, como a LDB, a Constituição Federal, mas principalmente a Declaração de Salamanca, que diz:

Que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

As expectativas e o princípio do cuidado

Ao gerar um filho os pais têm um sonho de uma criança perfeita e passam por um luto quando recebem a notícia de que seu filho tem alguma deficiência. Assim como os pais, os professores também imaginam uma turma perfeita e muitas vezes se chocam ao receber alunos com necessidades especiais.

Nestes dois casos nasce a necessidade de adaptação e principalmente do cuidado com aquele novo desafio.

O cuidado dito por Hinrichsen (2012) possui diversas bases éticas, mas principalmente a exigência de ternura do cuidador. O cuidador necessita preparar-se para exercer tarefas que envolve atividades e relacionamento com a pessoa cuidada.

Quem cuida tem que dar atenção às necessidades do outro e servir de mediador para que este tenha um bom desenvolvimento.

Os benefícios da inclusão social

A inclusão é benéfica para todos, para a família e para a comunidade escolar, não somente para a criança com deficiência.

O professor, na busca pela adaptação àquela criança, tem que aprimorar seus conhecimentos, além de sua capacidade de envolvimento pessoal e emocional. Sempre temos o que aprender e estas crianças nos trazem muitas coisas boas.

Os alunos ditos normais são os mais beneficiados com a inclusão, pois tem a oportunidade de interagir com crianças especiais e aprender com elas, ocorrendo assim uma troca de experiência que proporciona aprendizados para ambos os envolvidos. Pois segundo Sasaki: “Inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos” (SASSAKI, 1997, p. 167).

Metodologia

Para este artigo foram utilizadas pesquisas bibliográficas diversificadas sobre o assunto e um estudo de caso realizado em uma escola pública de ensino regular na cidade de Canoas, com alunos de inclusão e alunos regulares do ciclo Fundamental I e II.

Segundo Pádua (1996) a pesquisa bibliográfica abrange a leitura, a análise e a interpretação de livros, textos legais, mapas, fotos, etc. Todo o material recolhido deve ser submetido à triagem a partir da qual é possível estabelecer um plano de leitura. Trata-se de uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos que, eventualmente, servirão à fundamentação teórica do estudo. No mesmo sentido José Filho (2006) diz que o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade que se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos.

Após pesquisas bibliográficas partiu-se para a parte prática realizada em 12 turmas da escola, todas elas contando com pelo menos um aluno de inclusão. Como sou professora e atuo em todas as turmas tive acesso à observação diária do comportamento dos alunos ditos normais com relação aos alunos com NEE.

Estudo de caso

Inicialmente foram observados o comportamento e a evolução da questão socioemocional de uma turma da qual sou professora titular com relação a uma menina com TEA. Esta observação iniciou-se em março com término em julho de 2017, durando cinco meses.

No início do ano as crianças estranhavam o comportamento da menina com autismo e questionavam suas “prioridades”, foi então que iniciou-se o trabalho de adaptação e inclusão com a turma.

Foram desenvolvidos trabalhos sobre cuidado e diferenças para que compreendessem que nossa aluna com NEE necessitava de um atendimento diferenciado.

Foi então que surgiu a surpresa, a turma iniciou um processo de proteção e auxílio em relação a menina e após cinco meses de pesquisa é notório o avanço da proximidade e do cuidado da turma com ela.

A troca de experiências é ótima, pois a aluna com NEE aprende com a turma enquanto a turma aprende com ela.

No campo afetivo temos que auxiliar as crianças a se valorizar, a perceber os sentimentos positivos para que possam se aceitar e aceitar o outro, neste sentido foi destacada principalmente a preocupação da turma com o cuidado e bem-estar da aluna com necessidades especiais, desde o momento da chegada, a ida da sala até o refeitório, o recreio e o momento da saída.

Ao perceber o cuidado das crianças com a colega especial, comecei a observação nas demais turmas, afim de constatar se todas as turmas agiam da mesma forma com os alunos especiais.

Esta observação foi feita em todas as turmas na qual leciono (total de 12 turmas) com alunos do 1º ano do fundamental ao 8º ano, dos meses de maio a julho de 2017. Nestas turmas percebi a questão do cuidado presente em todas elas, claro que nem todos os alunos tem esta percepção, mas em torno de 70% das turmas incluíam realmente os alunos com NEE, e não simplesmente os integravam.

Conclusões

Com as novas adaptações escolares temos e teremos muitos alunos com necessidades especiais e nosso papel como professor é conduzir e servir como mediadores diante das inclusões, a fim de que todos se sintam incluídos e não somente integrados a escola.

A questão do cuidado também é primordial na educação inclusiva, tendo em vista que nossos alunos com necessidades especiais necessitam muitas vezes de cuidados extras, e quando a turma tem esta consciência auxilia no processo de aprendizagem juntamente com o professor.

Todos somos iguais perante a sociedade, mas temos a opção de escolha de sermos somente expectadores ou participarmos ativamente para que todos tenham direitos iguais.

“Temos o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferiorize; e temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize.”

Boaventura de Souza Santos

Referência

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

SANTOS, B. de S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 279-316.

HINRICHSEN, L. E. O Cuidado é modo de ser no mundo. De uma Ética de Princípios à Ética do Cuidado. **Cadernos da ESTEF**, Porto Alegre, n. 48, p. 103-114, 2012.

JOSE FILHO, M; DALBÉRIO, O. (Orgs.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. INESP/FHDSS, 2006.

Pádua. E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórica prática. Campinas: Papirus, 1996

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 2. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ESCOLA INCLUSIVA

Nelci Rech Ávila

Introdução

A inclusão veio para educar todas as crianças com necessidades especiais em salas de aulas comuns, recebendo oportunidades que possam desafiar suas habilidades, que são diferenciadas dos demais alunos “ditos normais”, mas que merecem ser trabalhados. A escola inclusiva faz com que a diversidade seja valorizada, dando ênfase ao fato que as diferenças fortalecem as relações em sala de aula, oferecendo igualdade de oportunidades, convívio social, cidadania, educação como direito de todos, tendo como enfoque que toda diferença individual possa ser um atributo e não uma dificuldade de relação ou obstáculo para não se alcançar os objetivos propostos pelos educadores.

O objetivo geral do trabalho é pesquisar, analisar, refletir a respeito do tema para que se melhore a educação, acreditando que todos terão ganhos inestimáveis, pois o dito normal, irá aprender com seus colegas, já que teremos um ambiente rico em experiências, com vivências significativas bem como aprendizagens baseadas na troca de ideias, nas interações e nas relações com o meio e com os demais priorizando a construção do conhecimento individual e coletivo, a partir da aceitação e da conscientização da diversidade do grupo.

Desenvolvimento

História da inclusão

Quanto ao histórico, até o século XIX, estava associada à incapacidade, ao abandono, à exclusão e à discriminação, evitando que essas pessoas convivessem no meio social. Dentro desse contexto a pessoa com algum tipo de necessidade especial, estava ligada a imagem satânica. Inclusive, a igreja pregava a relação desta deficiência com o mal, o pecado, a bruxaria e a feitiçaria, ligando tudo isso às forças sobrenaturais, fazendo-se necessário o isolamento ou extermínio desta pessoa. No Brasil na década de 60 iniciou-se a implantação das escolas especiais, os centros de reabilitação, logo, esses modelos de instituições estavam ligados aos atendimentos clínicos às pessoas com deficiências. No entanto, esse modelo não sendo o ideal levou ao amadurecimento das ideias em direção ao movimento pela integração social, que planejava inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como é a educação, o trabalho, a família e o lazer (SASSAKI, 1999), porém esse processo foi mais vivenciado na década de 80.

A partir da década de 90, o termo inclusão começa a tomar outro sentido, tornando-se significativo, ganhando espaço e expressão e se relaciona às pessoas portadoras de necessidades especiais a partir da conferência de Jonfiém em 1990, em 1994 na conferência que ocorreu na cidade de Salamanca na Espanha. Como resultado a declaração de Salamanca chegou para incluir, derrubar as barreiras, inserir os alunos com necessidades especiais no ensino regular, dando a eles os mesmos direitos dos ditos

normais. Neste sentido podemos refletir sobre o que traz Mittler, pois para ele “a inclusão no campo educacional [...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais” (MITTLER, 2003, p. 25) oferecidas pelas escolas.

As políticas públicas brasileiras já desenvolveram ações: a lei 8069, de 1990, que dispõe sobre o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – diz que toda criança e adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de suas pessoas, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (art. 53). A LDB 9394 reserva um capítulo exclusivo para educação especial (cap. V), e isto parece relevante para uma área tão pouco contemplada historicamente nas políticas públicas brasileiras. O destaque reafirma o direito à educação pública e gratuita das pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades. A partir dessa lei, os municípios brasileiros receberam a responsabilidade de assumir em escolas regulares, crianças com necessidades especiais, tanto na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e até universidades.

Conceitos básicos das possíveis deficiências

Dentro deste contexto serão analisadas a Deficiência Mental e Física, o Autismo Infantil, as Condutas Típicas, a Deficiência Sensorial e Múltipla e as Altas Habilidades. Serão conceitos rápidos, mas de grande importância para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Sobre a grande importância da escola inclusiva, Vygotsky aponta que “A criança com deficiência embora organicamente apresente defeito, é através das suas necessidades que também são sociais, e assim desenvolve suas compensações” (VYGOTSKY, 1995, p. 71). A definição de *doenças mentais* é construída pela AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental). As pessoas com deficiência são classificadas como portadoras de deficiência mental leve, moderada e profunda.

A *deficiência física* pode apresentar comprometimentos das funções motoras, que poderão variar em número e grau, variando de pessoa para pessoa. O comprometimento pode levar ao cambaleio no andar, à necessidade do uso de muleta ou de cadeira de rodas e poderá haver dificuldades visuais, auditivas ou de linguagem, ou ainda poderá haver semidependência de atividades diversas (higiene, alimentação escrita e uso do banheiro).

De acordo com o decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a *deficiência auditiva* é uma perda parcial ou total das possibilidades sonoras. Para incluir o aluno surdo na escola regular, precisa dispor de vários recursos como: assessoria na língua de sinais (libras), material concreto para assimilar conceitos novos, orientação de professores em educação especial, itinerantes ou da sala de recursos e monitor para o professor titular poder atender melhor o aluno.

A *deficiência visual* se divide em baixa visão, visão subnormal e cegueira. O termo deficiência visual se refere a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico ou cirúrgico ou uso de óculos convencionais. Para que a escola possa incluir esses alunos na escola regular são necessárias muitas adaptações, levando principalmente em conta que o corpo docente tenha conhecimento do sistema Braille, composto de seis pontos em relevo, que forma 63 combinações, com ele é possível fazer letras, números, símbolos

químicos e matemáticos. O aluno com deficiência visual deve sentar próximo ao professor, que deve falar de maneira clara, para que essa criança fique atenta, também é fundamental que o ambiente seja uniformemente iluminado, evitando lugares escuros nas salas de aula, escadas e corredores. Todo escrito em Braille é feito com a reglete e a pontuação, enquanto o aluno dito normal usa caderno lápis, caneta, o aluno cego usa sua reglete, o papel fica preso na sua reglete, e com a pontuação vai fazendo todos os pontos que formam as letras. Para atividades matemáticas é usado o sorobã, que é um aparelho de cálculos simples, mas o domínio e o ensino desta técnica é atribuição de professores especializados.

O *autismo* é um transtorno que normalmente é perceptível antes dos três anos de idade e se caracteriza por um comportamento com alterações na comunicação, na falta de imaginação e na interação social, a criança resiste a mudanças de rotina, não se mistura com outras crianças, tem apego não apropriado a objetos, age como se fosse surdo, resiste ao contato físico, tem acentuada hiperatividade, são indiferentes, gira objetos de maneira bizarra, tem acessos de riso e movimentos não apropriados. Algumas crianças são só diagnosticadas como possuidoras da síndrome de Asperger (considerada por muitos como autismo com inteligência normal). A escola deverá fazer adaptações significativas para receber o autista para incluí-lo na turma regular. O professor deverá ter um conhecimento básico sobre o assunto, a turma deve ter um número reduzido de alunos, é essencial um monitor para fazer o atendimento junto ao professor da classe. A escola terá que contar com o apoio de uma equipe multidisciplinar, como a sala de recurso, a pedagoga e a professora do AEE (atendimento educacional especializado).

A expressão *condutas típicas* refere-se a uma variedade de comportamentos que dificulta sua definição em um único conceito. Segundo o MEC e a secretaria de educação especial, condutas típicas são as manifestações comportamentais de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos nos relacionamentos sociais em grau que requeira atendimento especializado. Dentro deste quadro, geralmente as crianças não apresentam comprometimento intelectual, porém vivenciam enorme dificuldade de adaptar-se ao convívio social, tanto no meio familiar como no meio escolar.

A criança com este quadro até pode apresentar dificuldade de aprendizagem, variável, com comportamentos observados no dia a dia em sala de aula, como: falar sozinho, ser agressivo, ter dificuldade de relação com professores e colegas, ser desatento, apresentar choro, riso, timidez, destruir seu próprio material e o dos colegas e ainda ter atitudes inesperadas. Alunos com estes quadros devem ser analisados pelo professor que, juntamente com os pais, precisam procurar ajuda através do encaminhamento para profissionais da área que poderão dar um diagnóstico orientando sobre os possíveis tratamentos, inclusive diagnosticando o distúrbio ou doença desconhecida por nós.

Dentro da classificação das condutas típicas encontra-se o *transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Conforme o DSM (manual de diagnóstico de desordens mentais) o TDAH caracteriza-se por uma persistente desatenção e/ou por uma impulsividade/hiperatividade que é mais frequente e mais intensa do que o observado em outras pessoas. Esses transtornos podem ter consequências sérias na vida do educando tais como baixo rendimento escolar, problemas de relacionamentos e dificuldades emocionais, que poderão se estender ao longo da vida. A criança pode ser portadora só do transtorno de déficit de atenção, ou só da hiperatividade, ou ainda pode ser portadora das duas, por isso é fun-

damental observar bem os sintomas. A diferença entre os dois tipos são: *Déficit de atenção*, não presta atenção no que é dito; tem dificuldade de seguir instruções ou regras; esquece os compromissos e as tarefas; esquece-se de dar recados; perde coisas importantes; é desorganizado com seus objetos pessoais. A *Hiperatividade* está relacionada com a falta de concentração e intensa agitação, o aluno mexe mãos e pés, enquanto sentado; pula, corre, não permanece sentado por muito tempo; agita nas brincadeiras tirando a concentração dos demais; é intrometido e não espera a vez de falar; fala muito rápido; apresenta uma sensação interna de inquietude.

A *deficiência múltipla* é compreendida como a associação, no mesmo indivíduo, de uma ou mais deficiências (mental, visual, auditiva, física) com comprometimentos que causam atrasos nas áreas cognitivas, sociais e afetivas. Esse quadro é bastante raro, e varia de criança para criança. As adaptações estão garantidas pela LDB/9394/96 e pelas diretrizes nacionais para educação especial na educação básica e orientam três dimensões: projeto político-pedagógico da escola; currículo e nível individual do aluno. Além disso, a escola deverá fazer suas adaptações: mobiliário adequado, adaptação do espaço físico, recursos de apoio especializado, adaptação de atividades e jogos pedagógicos.

No Brasil, através da política nacional de educação especial, adota-se o conceito que define como pessoas, crianças e adultos com *altas habilidades/superdotação* as que apresentam desempenho acima da média, ou elevada potencialidade em quaisquer dos seguintes aspectos, isolados ou conjugados, capacidade intelectual geral, aptidão específica, pensamento criativo ou produtiva capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Considerações finais

O trabalho de conclusão, intitulado escola inclusiva, possibilitou-me crescimento pessoal considerando que é um tema relevante e de grande importância para a reflexão de educadores. A pesquisa deste trabalho me proporcionou aprofundar os conhecimentos, compreendendo um pouco mais o processo de aprendizagem do aluno com necessidade especial a fim de incentivá-lo a encarar os desafios que surgem no período da sua vida escolar. É necessário assegurar para a criança com necessidade especial não somente o acesso, mas a permanência deste aluno na escola regular e é fundamental recuperar os sonhos e desejos da criança que chega com nenhuma autoestima, é importante entendê-lo para não torná-lo um aluno sem importância na sala de aula. Nestes casos também é necessário trabalhar com a família, fazendo com que a mesma possa ajudar no processo de aprendizagem dos filhos. Isto é feito através da nossa intervenção e conhecimento, mantendo vínculo com os mesmos, construindo juntos esta caminhada.

Trazer os temas abordados desde o histórico e fundamentação legal, o novo olhar pedagógico dando valor à diversidade e ao aumento dos índices das crianças de inclusão na escola regular e uma breve explicação das possíveis necessidades especiais que podem ser inseridas na escola assim como o estudo do PIE como instrumento fundamental para avaliação e traçar metas a curto, médio e longo prazo a serem atingidos ao longo do ano letivo me fez analisar a responsabilidade do professor de conduzir este processo já que o papel do educador é melhorar a educação construindo caminhos didáticos, pedagógicos e laços afetivos. Esses laços tornam as pessoas e as situações preciosas portadoras de valor, ao nos preocuparmos com elas não só como discentes da escola mas como seres humanos. Portanto e

conclusivo que é desafiador o tema estudado, pois, não existem formulas ou receitas para trabalhar a inclusão com sucesso, é necessário que cada educador busque conhecimento para obter soluções para cada caso.

Considera-se que o professor é peça fundamental para que a inclusão, com toda sua estrutura de leis em papéis, descritiva e obrigatória, só é possível acontecer se ele se dispuser a torná-la realidade. Já que incluir alunos com necessidades especiais exige mudanças de velhas práticas trazendo novas formas de pensar e agir, mudando o olhar do que é ser capaz e incapaz acreditando que o ensinar e o aprender têm uma nova dimensão rompendo com o paradigma existente de que o professor ensina e o aluno aprende e o professor cria estratégia para que a aprendizagem aconteça.

Referências

BRASIL. Decreto nº. 3.298 (20/12/1999). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

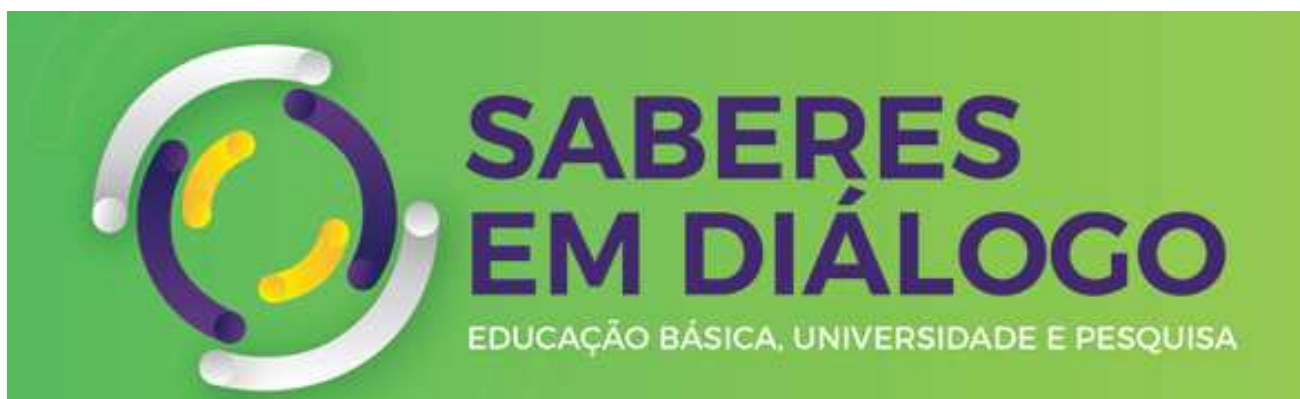
BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 out. 2014.

MITLER, P. **Educação inclusiva**: contexto social. Porto Alegre: Artemed, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

VYGOSTSKI, L. S. **Fundamentos de deficiências**. Havana: Editora Pueblo y Educacion, 1995.



ALFABETIZAÇÃO, PÓS-ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS

CONSTRUINDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O PNAIC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Priscila Bier da Silveira

Introdução

O presente trabalho foi produzido a partir de estudos sobre avaliação no ciclo de alfabetização no contexto da formação continuada de professores promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O trabalho buscou entender como as práticas de avaliação da aprendizagem de professoras do final do ciclo de alfabetização dialogam com a avaliação proposta pelo PNAIC através de uma cadeia multiplicadora de formação continuada.

A alteração na organização curricular do Ensino Fundamental que passou de oito para nove anos com a posterior implementação da progressão continuada e do ciclo de alfabetização são mudanças que implicam nas práticas avaliativas e no trabalho docente. A partir disso, é relevante compreender as concepções e práticas de avaliação a partir da implementação do PNAIC sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos da formação continuada do Programa.

O objetivo do Programa é garantir as aprendizagens dos alunos para superar a exclusão e evasão escolar. As concepções do PNAIC estão vinculadas com as posições teóricas de Perrenoud (2004) que define ciclo de aprendizagem do ponto de vista da educação como direito e não excludente.

Contudo, o estudo também apresenta a complexidade da relação entre avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização e a formação continuada de professoras para promover a qualidade do processo de aprendizagem. O PNAIC é um programa recente e que ainda está em andamento.

Metodologia

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de abordagem metodológica exploratória/descriptiva. O estudo exploratório busca familiarizar o pesquisador com um fenômeno cuja compreensão não está dada de imediato (GERHARDT, SILVEIRA, 2009). A exploração e a descrição do Programa ocorreu a partir da análise documental dos cadernos de formação do PNAIC. Posteriormente foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras envolvidas no Programa de formação continuada constituíam uma cadeia multiplicadora na formação continuada (formadora, orientadora de estudo e alfabetizadoras). Para análise dos materiais foram organizados três eixos analíticos: avaliação, ciclo de alfabetização e formação de professores.

Contextualizando o PNAIC e a cadeia de formação continuada

O PNAIC é um compromisso entre Governo Federal e os estados e municípios, com o objetivo

de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. A formação continuada é de responsabilidade de universidades públicas parceiras do PNAIC. Segundo os estudos de Gatti, Barretto e André (2011) a formação do PNAIC foi inspirada em outros programas de formação continuada anteriores a ele. A universidade forma os orientadores de estudo, professores da rede; a partir disso, cada orientador tem sob sua responsabilidade aproximadamente 30 professores alfabetizadores (BRASIL, 2010).

Os cadernos de formação defendem a necessidade de se garantir uma formação continuada para docentes que já atuam nas escolas e redes municipais e estaduais. Nesse sentido, o Programa busca garantir o direito à formação continuada a todos os professores alfabetizadores, tendo como referência a realidade da sala de aula.

O Programa propõe uma ruptura com a lógica punitiva e excludente da avaliação escolar. Nesse sentido, a organização do ciclo de alfabetização como um bloco sequencial pelo qual não haverá retenção do aluno dentro desses três anos exige uma avaliação de acompanhamento do processo de aprendizagem. Como pode ser observado na seguinte citação do caderno de formação: “O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico” (BRASIL, 2012, p. 22).

Em relação à cadeia multiplicadora de formação continuada, conforme foi demonstrado na metodologia, foram realizadas entrevistas semiestruturadas compostas por quatro participantes: uma formadora (universitária), uma orientadora de estudo (professora da rede) e duas alfabetizadoras. Foram realizados dois encontros de aproximadamente uma hora com as entrevistadas.

Resultados

As contribuições sobre avaliação na relação escola e universidade evidenciaram as perspectivas docentes em consonância com a proposta do Programa que visa qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Destaca-se o protagonismo docente como possibilidade de qualificação das estratégias e das experiências em sala de aula. As professoras indicaram construir a prática avaliativa através da reflexão e do compartilhamento de experiências.

De acordo com as professoras entrevistadas, a avaliação deve ser diagnóstica, formativa e contínua. A avaliação formativa é indicada como parte de um trabalho no qual as práticas avaliativas visam acompanhar a aprendizagem através da observação constante.

As professoras da cadeia de formação destacaram a dificuldade da compressão entre o final do ciclo de alfabetização com o 4º ano do ensino fundamental. As professoras mencionam a necessidade de uma articulação com 4º ano.

Algumas falas das professoras entrevistadas

- A avaliação no ciclo:

[...] nós temos que entender a avaliação como forma de entender onde aquela criança está naquele momento e ela serve até para que cada professor possa reorganizar a sua prática, o seu planejamento,

porque o planejamento deve estar adequado ao processo e à fase que a criança está. (ORIENTADORA).

É o primeiro processo ali de avaliação é essa como eu te falei a diagnóstica no início do ano né a partir dela que a avaliação tem a importância que a partir dela eu vou tomar como ponto de partida do meu trabalho, eu vou planejar a partir do resultado que eu tive com essa avaliação né e sempre eu vou adequar também a minha demanda dos meus alunos a partir da avaliação, por isso que ela é tão importante, por isso eu tenho que realizar ela no início do ano, eu não posso começar e fazer um planejamento sobre meu aluno ideal, eu preciso fazer um planejamento a partir de um aluno real, eu vou só conhecer meu aluno real a partir do ato de avaliar. (ALFABETIZADORA).

- O final do ciclo de alfabetização e a formação continuada

[...] todos aderiram, inclusive alguns professores do 4º ano, que não entram no ciclo de alfabetização, já procuraram para participar dos momentos de formação em virtude do que vem sendo trabalhado e que percebem esse trabalho dentro da escola. (ORIENTADORA)

[...] aí também o 4º e 5º ano tem algumas propostas que utilizam já vai ser uma diferença na proposta por isso desse ciclo vou iniciar vou concluir, não reter, possibilitar que o aluno consiga realizar todo esse processo. (ALFABETIZADORA).

Considerações

O presente trabalho objetivou analisar a proposta do PNAIC e as perspectivas da cadeia multiplicadora de formação sobre avaliação. Destaca-se que o PNAIC por se tratar de um Programa de nível nacional não é uma realidade representativa, pois vai se aplicar sobre uma base muito heterogênea de experiências de ensino e condições de escolarização. Por isso, as considerações do presente trabalho também não são representativas.

Nas entrevistas, a avaliação formativa foi apresentada como uma continuidade da proposta dos documentos do PNAIC, pois foi destacado o objetivo de avaliar para garantir a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as professoras têm uma perspectiva da avaliação em consonância com o Programa em sua proposta avaliativa que não se separa do planejamento.

As professoras indicaram a necessidade de articulação entre os professores no acompanhamento da avaliação dos alunos, por exemplo, na passagem entre o final do ciclo e o 4º ano. Esta questão também estava em consonância entre as professoras da cadeia multiplicadora. Com isso, é possível indicar que as professoras da universidade estão dialogando com os problemas encontrados pelas alfabetizadoras na escola.

Neste trabalho foi levantado um olhar sobre a relação entre a proposta e a prática avaliativa em uma cadeia de formação do PNAIC, porém as considerações demonstram a complexa relação a avaliação da aprendizagem e a formação continuada de professoras para promover a qualidade das aprendizagens no processo de alfabetização.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. 2012. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília, DF.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, Editora: UFRGS, 2009.

PERRENOUD, P. **Os Ciclos de Aprendizagem**: Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE A SUBJETIVIDADE E A OBJETIVIDADE

Katielle de Oliveira Felix de Sena

Introdução

O presente trabalho pretende colaborar com a reflexão sobre a importância da interação e de um ambiente que favoreça o desenvolvimento saudável dos indivíduos, bem como sua relação no processo de aprendizagem.

O ambiente e o meio social em que o sujeito está inserido são importantes nesse processo, pois se adequado às necessidades próprias de cada um podem propiciar o desenvolvimento saudável. Uma criança que cresce com uma relação familiar tumultuada e com pouco ou nenhum diálogo pode ter a sua saúde mental prejudicada. Um ambiente castrador, que não dá espaço para o desenvolvimento adequado e que não permite que o sujeito expresse suas ideias, favorece para que o sujeito não se reconheça enquanto capaz e que não se sinta livre para, entre outras tantas coisas, aprender com prazer.

Na educação tem se debatido muito sobre as dificuldades de aprendizagens, que podem surgir de muitas causas e manifestar-se por meio de diferentes sintomas, mas o que será aqui abordado é a dificuldade decorrente de falhas ambientais e de relações familiares, que ocorrem desde os primeiros momentos de vida do sujeito e da formação do self,¹ não favorecendo assim o interesse e as condições para que a aprendizagem se estabeleça.

A relação entre a constituição do self e a aprendizagem

É importante compreender, inicialmente, o processo de constituição do self, pois é a partir desse processo que o indivíduo desenvolve seu pensamento. Sendo assim, compreendê-lo é fundamental para que se possa ter um olhar diferenciado na aprendizagem.

O self se constitui a partir da relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com os objetos em seu meio. Assim, se desenvolve a partir da interação, da experiência e da relação que o sujeito possui com a própria vida. “Na perspectiva de Winnicott, é preciso que primeiro o self se constitua para que se criem as condições para o desenvolvimento das funções do ego que possibilitam a relação do indivíduo com a realidade”. (PARENTE, 2003, p. 26). A partir da formação do self, é possível a criação da externalidade do mundo, o que é fundamental para que ocorra a aprendizagem.

Para consolidar esse processo, é fundamental que o sujeito se desenvolva em um ambiente capaz de favorecer suas potencialidades, sendo escutado, olhado e respeitado. Isso inclui a importância de ser visto como um ser independente, com suas ideias, desejos, necessidades e ritmo respeitado.

Winnicott ressalta a importância do papel de espelho da mãe e da família, do olhar que possibilita

¹ Conceito utilizado por Parente, fazendo referência a personalidade do ser humano, desenvolvendo-se a partir da relação do indivíduo com o outro e com os objetos de sua cultura.

à criança ter uma imagem e constituir o si-mesmo, podendo desfrutar de experiências que permitam a continuidade do ser, o que dá uma noção da própria existência (PARENTE, 2003, p. 82).

A partir dos elementos abordados, é necessário compreender a aprendizagem como uma necessidade para o desenvolvimento e a vida dos sujeitos. Assim, é possível quebrar a lógica de compreendê-la somente nos marcos escolares, como a aquisição ou não de conteúdos abordados em aulas formais. Para compreendermos essa relação com a constituição do sujeito, é necessário uma reflexão desde os primeiros instantes da vida, bem como o papel de ensinar-aprender para o sujeito e sua família.

O ambiente e os impactos no desenvolvimento do indivíduo

Os sujeitos que demonstram falta de interesse escolar e dificuldade de aprendizado apresentam muitos problemas relacionados à dificuldade de se reconhecerem e de se sentirem como autores de seus atos, de terem prazer em buscar algo novo e indagarem-se sobre suas ações. Muitas vezes, quando crianças tiveram seus cuidados básicos terceirizados, sem que houvesse alguém que cumprisse o papel materno e paterno, olhando e escutando e incentivando seu desenvolvimento.

Quando o ambiente não dá sustentação para a sua instauração e desenvolvimento, a mente passa a fazer frente àquilo que seria função do meio ambiente e o indivíduo tenta sobreviver e se defender das invasões ambientais, por meio dela. Quando se estabelece um tipo de relação desta natureza, o não aprender pode ser visto como o ato mais verdadeiro de uma criança, pois expressa, ao mesmo tempo, a paralisia e a busca do desenvolvimento da criatividade (PARENTE, 2003, p. 25).

A falta de autenticidade e convicções compromete a formação de um sujeito que se reconheça como autor de sua própria vida, pois ao não se sentir capaz, busca sempre satisfazer os desejos de outras pessoas. Assim, acaba havendo falta de autoria de pensamento, já que não sente valor naquilo que pode produzir, com os julgamentos de inferioridade, em muitos casos.

Para as famílias cujo sistema se baseia na indiferenciação, torna-se difícil aceitar que pensar diferente não quer dizer rechaçar o outro; que pode haver pontos de vista diferentes sobre uma experiência em comum, sem que isso signifique que um seja bom e o outro seja mau; que é possível e necessário que os membros de uma família ou de um casal vivenciem uma mesma cena e, não obstante, a relatem diferentemente, conforme a tenham sentido, sem que isso implique que um relato seja verdadeiro e o outro mentiroso (FERNÁNDEZ, 1991, p. 97).

Essa relação de indiferença aponta a dificuldade nas relações familiares para reconhecer a individualidade e as particularidades de cada sujeito. Há uma necessidade de seguir os modelos padronizados de relações desde a infância, base dos ensinamentos do senso comum. Fase em que muitas vezes se descarta a afetividade nas relações.

É uma situação complexa que compromete o estabelecimento de um vínculo significativo entre sujeitos, capazes de se amar, se olhar, se ver e ter tudo o que não pode ser comprado, tornando difícil a tarefa de se desenvolverem como sujeitos livres e autônomos.

Um dos aspectos da subjetividade mais atacados pela sociedade atual é a liberdade de pensar. Esse ataque é lento, persistente e muito perigoso, porque ocorre imperceptivelmente entre os jovens e os adultos. Entre as crianças, ele se mostra de forma mais direta na escola, aparecendo como fracasso, inquietude, falta de atenção (FERNÁNDEZ, 2003, p. 117-118).

A capacidade de reflexão é muito incentivada a partir do jogo que se dá nessas relações, que permitem interação com outros membros, na base da troca, do pensar para agir, da interpretação que

surge a partir de cada ação, da diferença entre os jogadores e do prazer estabelecido no jogo.

De acordo com Fernández, “A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 30).

O sujeito, como um ser complexo, carrega em sua constituição traços de suas relações e ambiente em que vive, podendo, em consequências de falhas em seu desenvolvimento, demonstrar inibição cognitiva, entre outros problemas de aprendizagem fruto de sua constituição.

A Inibição é uma ruptura na continuidade do ser, que reage com um bloqueio da supressão das necessidades básicas em seu ambiente e sem vínculo fortalecido em sua família. A partir daí entra em cena sua indisposição para ser e viver fora do contexto daquilo que é considerado o ideal pela sociedade, limitando sua capacidade de aprender, tendo em vista a sua baixa autoestima, não se sentindo capaz de produzir coisas boas e até mesmo de demonstrar ações próprias.

Considerações finais

É importante, ao compreender os diversos aspectos que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e as suas relações na aprendizagem, ter um novo olhar nas dificuldades que podem surgir ao longo do processo de aprendizagem, dentro e fora da escola. Assim, contribuindo para uma visão mais acolhedora e disposta a auxiliar nas buscas do sujeito não só a conteúdos desenvolvidos, mas em sua autoria e liberdade em sua vida.

A aprendizagem envolve um patrimônio social e coletivo, sendo assim é necessário que os profissionais envolvidos nesse contexto assumam seu papel social. Para isso, é preciso sensibilidade para olhar o indivíduo em sua totalidade, conhecer sua realidade, tentar intervir nela buscando levá-lo a reflexões, que podem resultar em transformações significativas para melhor se compreender. É preciso respeito às bagagens culturais que dentro de sala de aula se manifestam e um olhar diferenciado para aqueles que demonstram dificuldades, para que seja possível resgatar o prazer em aprender e a se reconhecer enquanto sujeito.

A psicopedagogia cumpre um papel fundamental nesse contexto, de tentar levar famílias a reconhecer a individualidade de cada membro, bem como apresentar ao sujeito que está em atendimento sua capacidade de autoria, autonomia, liberdade e prazer em viver em sociedade. E assim aprender não é mais uma tarefa dolorida, sem significado, mas algo que faz parte da vida de quem se sente vivo na sociedade.

É um trabalho que envolve arte e coragem de tocar em pontos esquecidos ou naturalizados, para que, a partir deles, seja possível auxiliar na construção dos sujeitos históricos, capazes de se reconhecerem e de se amarem.

Referências

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PARENTE, S. **Pelos caminhos da ilusão e do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

A COMPREENSÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO SUJEITO

Maria Rita Conceição Ramos

Introdução

Muito se fala das dificuldades transtornos e distúrbios da aprendizagem, mas pouco de como ocorre a aprendizagem. A partir dessa percepção, entendi que para ter um melhor desempenho como docente, eu deveria pesquisar e estudar mais sobre como o processo de aprendizagem acontece, entendendo os conceitos e verificando as principais teorias de aprendizagem e o seu significado para o sujeito aprendente. Para FREIRE (1996), o ser pesquisador é uma qualidade que deve fazer parte da natureza da prática docente, por meio da indagação, da busca e da pesquisa. Assim aprofundi meus conhecimentos acerca da aprendizagem e todo seu processo para melhor auxiliar meu aluno neste momento tão importante que é o aprender.

Aprendizagem

Muitas vezes o termo aprendizagem é confundido com aquisição de conhecimentos, a aprendizagem tem um sentido mais amplo, nela, plausivelmente, o aprendiz passou a conhecer mais e ampliou seu volume de conhecimentos, mas a aprendizagem é mais que isso, pois ela é a mudança que vai se executando no sujeito por meio das experiências. Sabe-se que a aprendizagem é um processo que se inicia com o nascimento e só cessa com a morte. Significando que em qualquer fase da vida o ser humano está aprendendo. A aprendizagem pode ocorrer a partir de condições casuais, como encontrar determinada pessoa, assistir a um filme, ler um livro ou realizar um curso, faculdade e até mesmo um trabalho escolar. Assim, a aprendizagem pode ocorrer por meio de circunstâncias completamente informais ou ser o resultado de uma ação premeditada (ZANELLA, 2007).

Para La Rosa (2007), o indivíduo nunca para de aprender em termos existenciais, já que cada etapa da vida tem os seus desafios e conquistas a serem realizadas. Tudo o que se aprende é importante, porém sua magnitude depende de seu conteúdo e do que significa para o aprendiz e o quanto esse aprendizado vai modificá-lo. A cultura que o aprendiz está inserido é fator significativo para a leitura de mundo. A cultura conduz à conhecimentos por meio de práticas sociais, ideologias, costumes e valores. Entende-se que é por intermédio da aprendizagem que o indivíduo muda e transforma o meio. Assim a aprendizagem pode ser conceituada de diferentes formas, conforme o autor.

Campos define a aprendizagem “como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou da experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento” (CAMPOS, 1986, p. 30). Kaplan concorda com esse pensamento ao afirmar que “a aprendizagem pode ser definida como uma mudança no comportamento que resulta tanto da prática quanto das experiências anteriores” (KAPLAN, 1990, p. 91). Neste mesmo contexto, Anderson considera a aprendizagem como “processo pelo qual mudanças relativamente permanentes ocorrem no potencial comportamen-

tal, em decorrência da experiência” (ANDERSON, 2005, p.280).

A aprendizagem como uma mudança relativamente constante, representa que o aprendido deve estar incorporado ao indivíduo não apenas de forma passageira, mas por um tempo razoável. Assim conforme as novas aprendizagens ocorrem, vão sendo agregadas às já existentes, oportunizando a ocorrência (surgimento) de novos enfoques, ideias e atitudes. Também se fala da ênfase na aprendizagem como entendimento. Perceptivelmente, o entendimento é bom, mas é difícil estudá-lo, até porque os educandos normalmente têm poucas oportunidades de entender ou dar sentido a certos conteúdos, pois os currículos escolares priorizam mais a memória que o entendimento. Os livros escolares estão repletos de fatos que os educandos necessitam memorizar e a maior parte das avaliações testa a capacidade de recordar os fatos (ZANELLA, 2007).

É evidente que os fatos são relevantes para o pensamento e a solução de problemas. A ênfase no entendimento leva a uma das principais características da nova ciência da aprendizagem, assim focando nos processos do conhecimento. Segundo Bransford et al. (2007), os seres humanos são guiados por objetivos, que procuram informações de modo ativo. Todos nós chegamos à educação formal, ou seja, a educação escolar, com muitos conhecimentos, habilidades e conceitos prévios, que influenciam significativamente as constatações em relação ao ambiente e ao modo como organizam e interpretam essa percepção. Isso vai influenciar a capacidade de recordação, raciocínio, solução de problemas e aquisição de novos conhecimentos.

Anatomia do aprendizado

Atualmente sabe-se que as células nervosas são 10 a 15 vezes mais numerosas e que tem a possibilidade de modificar-se com a chegada de informações novas no sistema nervoso central. Assim elas também estão envolvidas nos mecanismos celulares do aprendizado (ROTTA, OHLWEILER, RIESGO, 2006).

Teorias de aprendizagem

As teorias da aprendizagem são tentativas de sistematizar e organizar o que é conhecido sobre a aprendizagem humana. São úteis para explicar, prever e controlar o comportamento e podem gerar novas informações.

Abordagem behaviorista

Pavlov: Condicionamento Clássico;

Como resultado de um único estudo com um cachorro treinado para salivar em resposta a uma campainha, serviu como base para a maior parte das pesquisas e teorizações sobre a aprendizagem e comportamento humano e também de base para o desenvolvimento das primeiras posições behavioristas em psicologia.

Watson: Behaviorismo Norte-Americano;

Entendia que os indivíduos nascem com um repertório comportamental que consiste apenas em uns poucos reflexos, e que essas respostas iniciais tornam-se condicionadas a outros estímulos por terem sido repetidamente associadas a eles. Acreditava que o ambiente determina a personalidade, a todas as outras qualidades humanas. Ele afirmava que seria capaz de fazer o que quisesse com uma dúzia de bebês saudáveis se lhe fosse dada liberdade para criá-lo.

Guthrie: Aprendizagem em uma Única Tentativa;

Afirma que sempre que uma resposta segue-se a um estímulo, o resultado será uma tendência de que a mesma resposta ocorra novamente na próxima vez em que o estímulo for apresentado.

Thorndike: Tentativa e Erro e a Lei do Efeito;

Essa lei diz que a aprendizagem é uma consequência do efeito do comportamento. Especificamente, respostas que resultam uma situação de eventos satisfatórios tendem a ser repetidas. Para ele a aprendizagem consiste na formação de vínculos entre estímulos e respostas principalmente em função das consequências das respostas.

Hull: Sistema Hipotético-Dedutivo;

Um dos conceitos centrais de sua teoria é o hábito, uma conexão SR (S= intensidade do estímulo e R= ocorrência de uma resposta). Um agrupamento dessas conexões forma uma hierarquia de família de hábitos, que é uma ordenação hipotética preferencial de comportamentos alternativos relacionados entre si.

Skinner: Condicionamento Operante;

Ele desenvolveu um modelo de condicionamento operante baseado na noção de que a aprendizagem resulta do reforçamento das respostas emitidas por um organismo.

Transição para o cognitivismo modern

Hebb: Neurofisiologia da Aprendizagem;

A ideia central na teoria de Hebb é a noção de que a transmissão entre os neurônios parece ser facilitada pelo resultado do disparo repetido entre eles. Esse fenômeno da atividade neural explica aparentemente a aprendizagem.

Tolman: O comportamento tem seu Propósito;

O seu sistema reflete três crenças básicas. Primeira, todo comportamento é intencional. Segunda, enfatiza mais os aspectos molares do comportamento do que os moleculares. Terceira, insistiu que aquilo que é aprendido como uma função do reforçamento não é uma ligação estímulo-resposta ou uma ligação resposta-reforçamento, mas uma cognição – a consciência de que uma recompensa pode se seguir a certos comportamentos.

Gestaltistas: O cognitivismo Alemão;

Essa abordagem pode ser sintetizada assim: mesmo os objetos físicos não podem ser completamente conhecidos ou compreendidos pela análise de suas partes. “O todo é maior do que a soma de suas partes”. O foco da psicologia da Gestalt era descobrir as leis que controlavam a percepção. Foi responsável pela elaboração das leis como a do fechamento, da proximidade, simetria, continuidade e Pragnanz (boa forma).

Cognitivismo moderno

Bruner: Indo além da informação dada;

Essa abordagem para a aprendizagem e a solução de problemas é baseada na suposição de que o valor que é aprendido pode ser medido por quanto ele permite ao aprendiz ir além da informação dada.

Piaget: Desenvolvimento e Adaptação;

Seu principal foco é o desenvolvimento. Ele descreve o desenvolvimento como a evolução da capacidade da criança para interagir com o mundo de modo cada vez mais apropriado, realista e lógico. Assim parte do seu trabalho é a descrição de crianças nos diferentes estágios do desenvolvimento, cada estágio é marcado por capacidades e erros característicos na solução de problemas, resulta das atividades e capacidades do estágio precedente e é uma preparação para o próximo estágio.

Ele também fala sobre as características das crianças que as habilitam a progredir no seu desenvolvimento. Assim ele descreve a inteligência como um processo biologicamente orientado, que envolve uma combinação da utilização das capacidades previamente aprendidas (assimilação) e da modificação do comportamento quando necessário (acomodação). O equilíbrio ideal entre esses processos constitui o comportamento maximamente adaptativo.

Segundo Piaget as crianças constroem uma visão de realidade, em vez de simplesmente descobri-la ou aprende-la de forma passiva. Eles constroem noção de tempo, espaço, causalidade, lógica, geometria e assim por diante.

Vygotsky: Cultura e Linguagem;

Segundo ele a interação cultural, é junto com a linguagem que a cultura nos oferece, é o que

possibilita todos os processos mentais superiores. Ele tinha um grande interesse pelo desenvolvimento intelectual das crianças, tinha a seguinte ideia: crianças que são capazes de fazer X sozinhas podem ser capazes de fazer X mais Y com o auxílio de um adulto competente ou de uma criança mais velha. O Y é o que a criança pode alcançar com o estímulo e outros tipos de assistência, é a zona de desenvolvimento proximal. Para ele um bom ensino e uma boa aprendizagem requerem que o educador ou os pais apresentem para as crianças tarefas que caiam nessa zona – nem tão simples que possam ser realizadas facilmente pela criança, nem tão difíceis, que mesmo com auxílio a criança seja incapaz de resolvê-las.

Interpretação da aprendizagem

Segundo Kaplan (1990, apud LA ROSA, 2007) a maioria dos teóricos acredita que só a prática não é suficiente para a produção da aprendizagem e que deve haver algum tipo de associação entre um estímulo e uma resposta, que faça com que a aprendizagem ocorra. Após discorrermos sobre diversos teóricos e teorias da aprendizagem, acredito que existem três teorias que tentam explicar como ocorre a aprendizagem, conforme Zanella, (2007).

1. Teoria do condicionamento: tem como base uma situação estímulo resposta; a capacidade de aprender estaria relacionada ao número de conexões estímulo resposta que o indivíduo possui.
2. Teoria sobre o aprendizado cognitivo: baseia-se no insight e na experiência, onde a compreensão, o entendimento e as estratégias cognitivas têm papel relevante.
3. Teoria da aprendizagem social: tem seu ponto principal nas identificações e na modelagem de papéis. Enfatiza o comportamento imitativo, mas considera também como aspecto de importância os fatores pessoais envolvidos.

Assim pode-se dizer que em qualquer teoria sobre aprendizagem, o enfoque de mudança faz-se sempre presente. As mudanças abrangem o indivíduo como um todo, de todas as formas: atitudes, valores, enfoques, posturas comportamentais, habilidades, conhecimentos, levando a um crescimento sempre ao enfrentar novas situações, buscando soluções brilhantes e produtivas.

Considerações finais

Após pesquisar vários autores sobre a aprendizagem e suas teorias, verifiquei que todos falam da aprendizagem como uma mudança que vai se executando no sujeito através das experiências. Diante disso, o educador precisa entender que a aprendizagem não começa no ambiente escolar e que ele não pode deixar de ser um sujeito pesquisador, pois o constante aperfeiçoamento e aprofundamento são necessários no exercício do magistério. Entendemos que essa necessidade de atualização se deve ao fato de que a sociedade esta em constante mudança e a educação acontece dentro de um determinado contexto social, que quase sempre é o que determina essas mudanças. O professor precisa compreender que cada aluno tem seus conhecimentos prévios e eles dependem do contexto que esse aprendiz está inserido, pois mesmo tendo um pleno desenvolvimento da parte biológica, o ambiente e as relações interpessoais podem interferir nesse processo, Bransford et al. (2007) dizem que o cérebro de uma criança em desen-

volvimento é como se fosse um produto, em nível molecular, das interações entre os fatores biológicos e ecológicos. A mente é criada nesse processo.

Com essa pesquisa constatei a importância de estabelecer um diálogo entre os educadores e os neurologistas, neurocientistas e todos os que estudam o cérebro, pois os educadores são de certa forma os que mais trabalham com o cérebro, contribuindo para a organização do sistema nervoso do aprendiz e isso é uma tarefa de bastante responsabilidade. As habilidades naturais de um indivíduo precisam de ajuda para que ocorra a aprendizagem, suas habilidades prévias precisam ser estimuladas e mediadas. O educador tem um papel decisivo nesse processo, pois é principalmente no ambiente escolar que o aprendiz vai usar suas habilidades prévias para que ocorra o processo de aprendizagem. Assim é muito importante o educador saber que ele deve abordar os diversos níveis de conhecimento e expectativas associadas ao conhecimento prévio do educando, com todas as dúvidas e entendimentos incorretos. A parte neurológica também tem alterações estruturais importantes durante a aprendizagem. Já a transferência do aprendido é algo importantíssimo nesse processo, que é um dos principais objetivos no processo de aprendizagem, ou seja, a capacidade do educando de transferir o aprendido para novas situações indica um índice de aprendizagem adaptável e flexível. Acredito que observando esse desempenho os educadores podem avaliar e até melhorar a sua prática de ensino. Portanto afirmo que como educadores, precisamos compreender e promover a pedagogia de maneira multidisciplinar englobando os diversos aspectos do sujeito, refletindo não apenas sobre as teorias, conceitos da aprendizagem e as questões biológicas, mas também as crenças culturais e as características pessoais dos educandos.

Referências

- ANDERSON, J. R. **Aprendizagem e memória**: uma abordagem integrada. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN A. L.; COCKING, R. R. (Org) **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: SENAC, 2007.
- CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. **Compêndio de Psiquiatria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- LA ROSA, J. (Org). **Psicologia e Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ZANELLA, M. S. (2007) **Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIA LEITORA EM PACIENTE COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA

Janaína Mota Fidelis

Introdução

Este trabalho busca analisar em que medida a intervenção psicopedagógica pode auxiliar um paciente com dificuldade de aprendizagem na leitura a desenvolver a competência leitora. Para tanto, utilizou-se como método o Estudo de Caso de natureza qualitativa, cujo sujeito de pesquisa foi um paciente de 9 anos, que no momento da intervenção cursava o 3º ano do ensino fundamental de uma escola estadual no município de Canoas/RS, apresentando dificuldade na leitura e na escrita. Gil (2002) destaca alguns propósitos para o trabalho com o Estudo de Caso: explorar situações da vida real que não possuem limites claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está ocorrendo a investigação; e formular hipóteses acerca do objeto do projeto.

A metodologia de estudo embasou-se na pesquisa bibliográfica que utiliza contribuições de autores sobre o assunto e na pesquisa documental que analisa materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1999). Utilizou-se como fonte de pesquisa autores como Capovilla, Chamat, Ellis, Gerson, Moojen e Paín, além disso, analisou-se materiais particulares do paciente como seu caderno escolar.

Para chegar à intervenção psicopedagógica propriamente dita, passou-se inicialmente pelo diagnóstico através de diversas sondagens tais como: Ditado Balanceado (MOOJEN, 2009), PAR Educativo (CHAMAT, 2004); Teste de Competência Leitora de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP (CAPOVILLA, 2006), Hora do Jogo (PAÍN, 1985), além de realizar uma escuta atenta da queixa tanto do paciente quanto da família, estruturando uma anamnese minuciosa.

Conhecendo a dificuldade de aprendizagem do paciente, iniciaram-se as intervenções propriamente ditas, contudo sabe-se que em atendimentos psicopedagógicos clínicos a intervenção inicia de maneira indireta desde a escuta da queixa, quando se vai esclarecendo dúvidas e mostrando possibilidades ao paciente e seus familiares. O Foco das intervenções foi a leitura devido a extrema dificuldade do paciente. Weiss salienta:

O fracasso escolar é causado por uma conjugação de fatores interligados que impedem o bom desempenho do aluno em sala de aula. A tentativa de identificar durante o diagnóstico um ponto inicial nas condições internas do aluno ou nas condições externas do ensino e da situação escolar visa apenas à melhor orientação terapêutica posterior (WEISS, 2012, p. 26).

O que se quer afirmar com isso, é a necessidade de observar o problema de aprendizagem, ou o fracasso escolar, sob três perspectivas, conforme Weiss (2012): a perspectiva da sociedade, ou seja, verifica-se as condições sociais do paciente, em que realidade está inserido, em que condições vai à escola, etc.; a perspectiva da instituição escolar, que não deixa de estar intimamente ligada à perspectiva da sociedade, visto que, verifica-se, a qualidade do acesso escolar deste paciente, a visão da escola sobre

o problema da aprendizagem como um todo, em que medida a escola se responsabiliza, ao sistema e aos atores envolvidos no sucesso ou fracasso escolar; e a terceira perspectiva é a do aluno, ou seja, observa-se os aspectos emocionais e orgânicos que podem ser os possíveis causadores da dificuldade de aprendizagem.

Desenvolvimento

O diagnóstico é o início do tratamento psicopedagógico e é importante que seja feito minuciosamente, visando a identificação do problema o mais precisamente possível. Nesse sentido, além de sondar e analisar a dificuldade de aprendizagem do paciente sob o olhar das três perspectivas já citadas, deve-se considerar, conforme Weiss (2012): 1) os aspectos orgânicos, relacionados a fatores biofisiológicos do paciente; 2) os aspectos cognitivos, relacionados ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognitivas; 3) os aspectos emocionais, relacionados ao desenvolvimento afetivo e sua ligação com a construção do conhecimento, remetendo ao inconsciente envolvido no ato de aprender; 4) os aspectos sociais, relacionados à realidade socioeconômica do indivíduo propriamente dita, relacionados à concepção da sociedade na qual família e escola estão inseridas; e 5) os aspectos pedagógicos, relacionados às metodologias de ensino e à organização e estrutura escolar.

É essencial também investigar o que o paciente consegue realizar com confiança, ou seja, os seus conhecimentos consolidados, e as suas potencialidades de aprendizagem. Vygotsky (1991), traz conceitos de zonas de desenvolvimento para a construção do conhecimento, onde a zona de desenvolvimento real determina até onde o indivíduo chegou em sua aprendizagem, ou seja, é algo que o sujeito consegue elaborar e resolver sozinho, enquanto a zona de desenvolvimento potencial é aquela que o sujeito poderá construir com o auxílio de outros, isto é, algo que o sujeito tem potencialidade para desenvolver, mas ainda precisa de auxílio.

Nesse sentido, o diálogo é uma ferramenta preciosa tanto no processo diagnóstico quanto no processo de intervenção psicopedagógica. Faz-se necessário ouvir todas as falas do paciente, estar atento a todos os seus movimentos, suas expressões faciais. Weiss (2012) ressalta que o diagnóstico psicopedagógico investiga, pesquisa e busca esclarecer a queixa do paciente, dos familiares ou da própria escola em relação aos problemas de aprendizagem.

Através do método clínico, com o diagnóstico atento, observou-se no paciente pesquisado a dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita, o que, ao longo dos atendimentos, fez-se notar a importância da evolução da leitura fluente para o desenvolvimento sadio das demais aprendizagens.

O paciente e os familiares chegaram para o primeiro atendimento com a queixa de dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita. O menino foi encaminhado para atendimento pela escola, que também havia identificado a mesma dificuldade. Por meio da anamnese, observou-se que a característica da dificuldade na alfabetização acompanha a família do paciente, visto que, tanto seu pai quanto sua irmã mais velha tiveram dificuldades para se alfabetizar, inclusive reprovando na antiga 1ª série escolar.

Ainda de acordo com a anamnese, o paciente teve um desenvolvimento tranquilo até a entrada na fase escolar, apresentando bom rendimento psicomotor e desenvolvendo habilidades de movimento e fala de acordo com a faixa etária esperada. Entrou na pré-escola na idade correta e adaptou-se bem,

demonstrando dificuldade de aprendizagem no momento em que se iniciou o processo de alfabetização. A mãe trouxe para a anamnese um teste Wisc realizado com psicólogo no qual o menino apresentou traços de ansiedade, desatenção e distrabilidade. Segundo informações da família, o paciente tem também acompanhamento com neurologista que prescreveu Ritalina para verificar como o paciente se comporta. Cabe salientar que o menino apresenta visão e audição saudáveis. Durante os primeiros atendimentos já se pôde observar a ansiedade latente, por meio de comportamentos evidentes, tais como: inquietude na cadeira, tamborilar de dedos na mesa e olhar desatendo para todos os lados.

Logo após a anamnese e o genograma familiar, visando compreender a história de vida do paciente, entrou-se com sondagens para identificar o nível de leitura e escrita do paciente. Chegou-se à análise diagnóstica de que o paciente apresentou habilidades necessárias para a leitura e escrita, tais como, diferenciar letras e pseudo letras, agrupamento de letras que não formam palavras e palavras. O paciente leu palavras e pequenas frases, relacionando a escrita à fala, apresentando-se no nível alfabético, porém com dificuldades ortográficas.

No Ditado Balanceado o menino apresentou alta incidência de erros para o seu ano escolar, tendo erros importantes na conversão fonema-grafema, erros de regras contextuais simples e compostas e de irregularidades da língua. No PAR Educativo observou-se um bloqueio com o ensino formal a partir da análise de seu desenho ausente de sala de aula e professor ensinando. No texto do teste projetivo, o paciente apresentou vários erros de ordem ortográfica e mesmo os corrigindo na leitura, não buscou fazê-lo na escrita depois de percebê-los.

Já no TCLPP, o menino cometeu erros importantes no que diz respeito às letras vizinhas visuais (letras visualmente parecidas) e vizinhas fonológicas (letras com sons semelhantes). Na Hora do Jogo observou-se a capacidade de organização, classificação e criação, em que o paciente conseguiu classificar e ordenar materiais criando um jogo bem estruturado e com relato oral claro.

Analisou-se também o caderno do paciente, e encontrou-se muitos erros ortográficos, percebeu-se que textos um pouco maiores precisaram ser copiados por outras pessoas. Na matemática, contudo, observou-se cálculos realizados corretamente.

Diante do observado e analisado, optou-se por uma intervenção com jogos e materiais voltados para a leitura e para a escrita, buscando desenvolver a capacidade de interpretação e de reconhecimento de valores sonoros para cada grafema. Constatou-se que o paciente precisou frequentemente utilizar mecanismos de uso produtivo da memória em favor da leitura e da interpretação de texto ou na escrita de palavras em jogos.

Durante o processo de intervenção observou-se que muitas vezes o menino chegava ansioso para o atendimento, buscando desviar a atenção da intervenção para assuntos diversos. Nesse sentido, verificou-se a importância de considerar os medos do paciente, acalmado-o, ouvindo o que ele trazia e aos poucos, inserindo-o naturalmente na intervenção.

Dentre as intervenções realizadas constatou-se que as mais atrativas e eficientes foram aquelas envolvendo jogos de competição entre terapeuta e paciente. Os jogos selecionados foram baseados em jogos de alfabetização elaborados pela Universidade Federal de Pelotas em parceria com o Ministério da Educação (MEC, 2009).

Além de jogos, nas intervenções muitas atividades e estratégias de leitura foram trabalhadas, haja vista a leitura muito lenta e silabada do paciente. Nesses momentos buscou-se construir junto ao menino a segurança no ato de ler e a compreensão textual, mesmo que sua leitura, apesar de ter evoluído, tenha continuado lenta.

Observou-se no encerramento dos atendimentos uma melhora sensível na leitura e na interpretação de texto do paciente, verificando-se a necessidade de uma continuidade de acompanhamento psicopedagógico. Ao final das sessões que se encerraram junto com o ano letivo, percebeu-se que o paciente evoluiu ao longo das intervenções psicopedagógicas, contudo, ele ainda utiliza a rota fonológica ou perilexical durante a leitura. Conforme Capovilla *et.al.*:

Na *rota fonológica*, a pronúncia da palavra é construída segmento a segmento por meio da aplicação de regras de correspondência grafo-fonêmica. O acesso ao significado é alcançado mais tarde, quando a pronúncia da palavra (isto é, sua forma fonológica) ativa o sistema semântico. Contudo, pode haver leitura sem que haja acesso ao significado. Assim, na rota fonológica, a pronúncia é construída por meio da conversão de segmentos ortográficos em fonológicos, e o acesso ao significado, caso ocorra, é alcançado mais tarde, pela mediação da forma fonológica da palavra. À medida que o leitor se torna mais competente, o processo de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos torna-se progressivamente mais automático e usa maiores sequências de letras como unidades de processamento (CAPOVILLA *et. al.*, 2004, p. 192).

Com isso, pode-se afirmar que apesar de o paciente ainda utilizar basicamente a rota fonológica para a leitura, ele desenvolveu maior competência.

Considerações Finais

Ao final deste Estudo de Caso, verificou-se que por maior que seja a dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita, podendo até ser diagnosticado um possível transtorno como a Dislexia, a intervenção psicopedagógica bem direcionada e com vistas ao encantamento do paciente e à conquista do prazer pela aprendizagem sempre poderá de alguma maneira auxiliar no desenvolvimento da competência leitora.

Acredita-se que as estratégias utilizadas para desenvolver e apurar a consciência fonológica do paciente, bem como, o desenvolvimento de estratégia de memória de palavras-chave durante a leitura foram fatores fundamentais para a evolução da compreensão leitora do menino. Capovilla *et. al.* afirma: “É necessário trabalhar com o processamento fonológico na etapa inicial da alfabetização, pois é nesta habilidade que estão concentradas as dificuldades dos maus leitores.” (CAPOVILLA *et. Al.*, 2004, p. 196). Com isso, é possível afirmar que ao trabalhar a consciência fonológica do paciente aliado aos jogos que auxiliaram a construir o que chamou-se neste trabalho de “banco de palavras” do cérebro, auxiliou-se o paciente a desenvolver uma memória fonológica necessária para a leitura fluente.

O trabalho psicopedagógico, seja ele com foco na dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita ou em qualquer outra dificuldade de aprendizagem, deve ser permeado de vínculo com o paciente, em que o terapeuta estabelece uma relação de conhecimento da história de vida do paciente, diagnostica pontualmente sua dificuldade e desenvolve as intervenções através de todo o seu conhecimento técnico específico.

Finaliza-se o estudo com a corroboração de que o trabalho psicopedagógico jamais deve ser

solitário, é uma área multiprofissional que precisa do olhar de outros profissionais para fechar um diagnóstico, que por mais que todas as sondagens levem a um possível transtorno, é com muito cuidado que se deve fechar com tal conclusão, dado o perigo da rotulação de um indivíduo.

Referências

- CAPOVILLA, A. G. S.; JOLY, M. C. R. A.; FERRACINI, F.; CAPAROTTI, N. B.; CARVALHO, M. R. de; RAAD, A. J. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização: estratégias de leitura e alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 8, n. 2, p. 189-197, 2004.
- CAPOVILLA, F. C.; VARANDA, C.; CAPOVILLA, A. G. S. Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras: normatização e validação. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**. v. 7, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 2006.
- CHAMAT, L. Técnica Pareja Educativa. In: CHAMAT, L. **Técnicas de diagnóstico psicopedagógico**. Editora Vetor, 2004.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.
- MEC; UFPE. **Manual Didático: Jogos de Alfabetização**. Centro de Estudos em Educação e Linguagem: Ministério da Educação – MEC e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2009.
- MOOJEN, S. Avaliação do desempenho alfabético-ortográfico: ditado balanceado. In: MOOJEN, S. **A escrita ortográfica na escola e na clínica**. Casa do Psicólogo, 2009. p. 77-103.
- PAÏN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14

PRÁTICAS DE ESCRITA NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O DITADO ESCOLAR

Carolina Monteiro

O ditado, as diferentes intencionalidades desse exercício e suas múltiplas práticas no ensino da escrita escolar constituem o tema central desse estudo, desenvolvido no contexto do meu curso de doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS)¹. Tal trabalho se situa no âmbito dos estudos em História da Educação e adota os pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural, que concebe a leitura e a escrita como práticas culturais, entendidas assim porque “traduzem em atos as maneiras plurais como os homens dão significação ao mundo que é o seu” (CHARTIER, 2004, p. 18).

Inspiro-me na seguinte questão, formulada por uma professora alfabetizadora por ocasião do II Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita em 2013: “Em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade?” (VIDAL, 2014, p. 7). Penso que este seja um questionamento feito por muitos educadores sobre os estudos de História da Educação, o que inclui também os estudantes dos cursos de Pedagogia. Vidal responde à questão destacando que “o passado não lega ao presente uma fórmula de sucesso a ser recuperada nem, necessariamente, uma lição” (VIDAL, 2014, p. 13), dentre outros aspectos, a pesquisadora aponta que as várias abordagens que fazemos do passado

oferecem exemplos sobre o que foi feito, ampliando nosso repertório de práticas. [...] Evidenciam o hoje como fruto das ações dos sujeitos nas diversas injunções a que estão submetidos. Mas destacam também que há sempre oportunidade para a criatividade e a invenção humana. Suscitam reconhecer que a nossa relação com o ontem é simultaneamente de continuidade e ruptura, atribuindo várias camadas de temporalidade ao passado [...] (VIDAL, 2014, p. 13).

É neste sentido que propus este estudo, que busca historicizar práticas de escrita escolar, especialmente o ditado, uma prática enraizada secularmente na cultura escolar. No contexto de estudos sobre a alfabetização, Piccoli e Camini afirmam que “é preciso conhecer a historicidade das práticas em alfabetização” (PICCOLI E CAMINI, 2012, p. 14) e afirmam ainda que ao analisar

as práticas contemporâneas de alfabetização por um viés histórico, alarga-se o ponto de vista da alfabetização em relação às culturas próprias da escola, pois é importante que se enxergue o que produz a necessidade de novos arranjos práticos na docência e por que, de tempos em tempos, se postula a obsolescência do que até então respondia às demandas da escola de forma conveniente (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 15).

Segundo Anne-Marie Chartier, é frequente a comparação entre diferentes métodos de alfabetização acompanhada de críticas às propostas anteriores sem relacioná-las aos públicos que esses métodos pretendiam formar. Em suas palavras, “a alfabetização não é uma realidade fora da história” (CHARTIER, 1998, p. 4), ou seja, as mudanças dos conteúdos e métodos para o ensino da leitura e da

¹ Pesquisa desenvolvida na condição de Bolsista de Doutorado (CNPq) e Bolsista de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES).

escrita mudam de acordo com as transformações das necessidades da sociedade com relação à alfabetização.

Nesta perspectiva e tomando como exemplo o caso francês, Anne-Marie Chartier identificou quatro grandes etapas históricas que exemplificam essa redefinição dos objetivos da alfabetização, às quais correspondem novos conteúdos de formação e novos métodos de ensino: “apenas saber ler, saber ler-escrever-contar, adquirir os conhecimentos elementares da cultura escrita, dominar a cultura escrita da escolarização primária” (CHARTIER, 1998, p. 4-5). Segundo a autora, o ditado, tema central deste estudo, emerge como exercício escolar na terceira etapa, a partir da metade do século XIX, quando o objetivo da alfabetização deixa de significar ensinar a ler, escrever e contar e passa a significar a aquisição dos conhecimentos elementares da cultura escrita. Neste momento, é perceptível a modificação da preocupação com a escrita bem traçada para uma maior atenção à correção da escrita. Portanto, os alunos dedicam menos tempo a exercícios de cópia de modelos caligráficos e se dedicam mais a escrita de textos ditados, copiados ou produzidos por eles mesmos, sem erros de sintaxe nem de ortografia. Ainda segundo ela:

O aprendizado da escrita se torna, portanto, tão importante quanto o da leitura, pois os exercícios de grafia, de ortografia e de gramática passam a ocupar um tempo cada vez maior, exigindo novas competências dos professores. Aos exercícios típicos da antiga escolarização, de leitura soletrada (B – A, BA), são adicionados exercícios novos como o ditado, a análise gramatical e os problemas de aritmética. Com efeito, se após a aprendizagem da decifração não há mais nada a aprender (senão utilizar essa aprendizagem para ler em voz alta pequenos textos), após a aprendizagem da escrita existe um conhecimento elementar da língua francesa que abre as portas para um aprendizado sem fim: ortografia, análises e, de forma mais modesta, redação (CHARTIER, 1998, p. 6-7).

Torna-se evidente, portanto, a modificação da definição de alfabetização com a emergência da ortografia como uma preocupação do ensino da escrita. A boa escrita deixa de significar o mesmo que uma escrita bonita no momento em que a escrita passa a ser vista como meio de comunicação, que deve ser, portanto, legível e correta. A respeito dessa afirmação, o historiador da educação Justino Pereira Magalhães aponta duas competências fundamentais da escrita no contexto da escrita escolar na escola portuguesa: “escrever bem e escrever certo” (MAGALHÃES, 2008, p. 32). No entanto, o autor ressalta que os exercícios mais comumente utilizados no ensino escolar para a aquisição dessas competências não favorecem a expressão e a criatividade dos alunos e afirma:

No processo de pedagogização da escrita, sob a forma caligráfica, o peso dado aos traslados, mesmo no interior das provas escolares, associado a uma fórmula fazem emergir um campo literário e uma prática de interlocução, progressivas no processo de aprendizagem e na formação do escrevente, manifestas sob a forma de cópia, ditado, questionário, epístola, e só mais tarde a composição (MAGALHÃES, 2008, p. 40).

Assim, o processo de apropriação e didatização (para fins de ensino) da escrita pela escola, caracterizado por um constante afastamento das práticas de escrita na sociedade, repercute em práticas que limitam os usos da escrita pelos alunos a atividades de reprodução e pouco espaço de produção própria dos estudantes. Nas palavras de Viñao Frago, historiador da educação espanhola, “os usos escolares da escrita, por mais que se diga, sobretudo no ensino primário, que se deve prestar atenção aos usos cotidianos e ordinários da mesma, implicam, em sua quase totalidade, em atividades de cópia e de reprodução do memorizado” [livre tradução] (VIÑAO FRAGO, 2002, p. 335). Observa-se, portanto, uma circulação de práticas pedagógicas em diferentes países, aqui expostos França, Espanha e Portugal.

Segundo Bastos, “juntamente com a atividade de redação e de cópia, [o ditado] era, e ainda é, um exercício fundamental para o conhecimento da língua, a formação do aluno e o controle da aprendizagem, em busca da excelência ortográfica e caligráfica” (BASTOS, 2014, p. 142-143). Anne-Marie Chartier, que é também tomada como referência para Bastos (2014), afirma:

Para que um exercício possa ser adotado de forma durável na escola é preciso que ele tenha um esquema de ação breve, estável e simples. Deve ser conveniente a todos os professores, principiantes ou tarimbados, e a todos os alunos, tanto aos melhores quanto àqueles que apresentam os piores desempenhos escolares. Os reformadores denunciaram continuamente o aspecto artificial, limitador e formal desses moldes arbitrários, pré-construídos e que se tornaram, rapidamente, um fim em si mesmo. Esses discursos críticos, entretanto, não tiraram a confiança dos professores no exercício formal. Para eles, o bom exercício é aquele que combina, ao mesmo tempo, um quadro fixo, comum, reiterável e uma “margem de jogo”. Cada aluno pode, assim, manifestar suas forças e suas fraquezas, de forma individual e objetivada; o professor não terá dificuldades em ser justo em sua apreciação, e o aluno aceitará, de bom grado, o seu veredito (CHARTIER, 2007, p. 35-36).

No entanto, a presença do ditado como exercício no ensino da escrita não escapou de críticas ao longo do tempo. Anne-Marie Chartier faz referência a estas críticas ao discutir a ortografia no ensino primário francês entre o final do século XIX e o século XX, apontando razões para que, apesar dessas críticas, o ditado tenha se mantido como exercício escolar até os dias atuais:

Para o professor, o exercício era muito cômodo: sua finalidade era clara, mobilizava a atenção geral, instalava um grande silêncio na sala, durava exatamente o mesmo tempo para todo mundo, os alunos corrigiam eles mesmos sob o controle do mestre e a nota vinha imediatamente. Como se espantar com o fato de que, apesar de todas as críticas, o ditado tenha sobrevivido a todas as reformas pedagógicas até o século XXI? (CHARTIER, 2007, p. 33-34).

No curso da história da educação, esse exercício evidencia concepções de educação e de alfabetização, mas também assume um caráter de ordem e de disciplina. Nessa direção, insisto na importância de historicizar o ditado, pois a desnaturalização de sua incidência no contexto escolar aponta descontinuidades, mas também permanências no tempo. Embora o ditado se mantenha como prática escolar nos dias atuais, não são invariáveis os sentidos e significados atribuídos a ele.

A fim de demonstrar, em alguma medida, como o ditado opera na escola e os efeitos que ele produz, foram elencados três focos de análise na tese de doutoramento: concepções, orientações e práticas. No que concerne às concepções, examinei definições atribuídas à palavra “ditado” em dicionários de língua portuguesa e francesa e em dicionários de educação e dicionários pedagógicos com a intenção de compreender os diferentes empregos das palavras e as múltiplas acepções atribuídas a ela ao longo do tempo. Ainda contribuíram para a discussão acerca das concepções sobre o ditado escolar, estudos e reflexões formuladas por historiadores franceses da educação que se debruçaram sobre a temática. A escolha por autores franceses, se deve a uma questão de percurso de formação e estudo, por meio do qual me aproximei destes referenciais, especialmente no âmbito do estágio de doutorado no exterior realizado na França². Acresce que, na França, o ditado está, ao menos até o momento, mais teorizado do que no Brasil em obras de referência.

A investigação teve como contexto histórico e educacional a introdução do ideário da Escola Nova no Rio Grande do Sul. Nesse contexto, a composição do corpus empírico, realizada por meio de pesquisa em diferentes e variados arquivos e acervos documentais, buscou selecionar e reunir documentos que expressassem orientações e práticas associadas ao ditado escolar. As orientações foram

² Estágio realizado entre outubro de 2014 e setembro de 2015 junto à Université de Cergy-Pontoise, por meio de concessão de bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES (PDSE/CAPES).

identificadas em programas de ensino, manuais de ensino e em artigos publicados na Revista do Ensino/RS. De outra parte, as práticas foram identificadas em cadernos escolares, boletins de notas e memórias sobre o período de alfabetização. O contraste entre estes dois âmbitos do contexto escolar evidenciou, fundamentalmente, dois aspectos: diferentes modos de fazer o ditado e diferentes modos de corrigir o ditado. Tais aspectos expressam o processo de didatização do ditado, ou seja, os objetivos do ditado na escola, a gradação da complexidade do mesmo, a sua relação, por vezes, conflituosa com a atividade de cópia, orientações quanto ao tempo, à frequência, à extensão e aos suportes para sua realização, a correção individual ou coletiva e as diferentes formas gráficas de sinalizar tal correção. Ainda se observa que as variadas orientações e práticas vinculadas ao ditado são atravessadas de forma expressiva pelo ideário da Escola Nova, persistindo o ditado como prática escolar mesmo neste contexto de renovação pedagógica.

Uma conclusão incontornável apresentada na tese é que o ditado persiste, secularmente, como prática escolar por envolver os três pilares da educação, ou seja, a lição a ser dada, o professor como autoridade e o aluno como o aprendiz. A investigação constatou que, efetivamente, o ditado persiste na escola, mas isso não implica afirmar a existência de uma suposta continuidade quanto aos seus objetivos, às suas funções, aos seus usos e aos significados atribuídos a ele. A história do ditado escolar é descontínua. O que pude observar a partir da empiria é que, se a escola mudou, o ditado também mudou, ou seja, há um processo de adaptação do ditado aos objetivos e às exigências da escola. Exemplo disso são as práticas contemporâneas de alfabetização que se valem, entre outros propósitos, do ditado como pretexto ou encorajamento para a escrita, por meio da qual a criança, que hoje se sente autorizada a dizer que não quer escrever porque não sabe escrever, pode expressar suas hipóteses de escrita, motivada por um exercício que assume o caráter lúdico de um jogo.

O que ocorre, portanto, é a ressignificação do ditado em diferentes momentos ao longo de sua história. A principal conclusão a que pude chegar a partir desta investigação foi que o ditado persiste efetivamente e secularmente na escola devido à sua capacidade de adaptação aos novos métodos e novas exigências do ensino escolar.

Referências

- BASTOS, M. H. C. Cadernos de ditado: vitrine do ensino de ortografia na escola primária (Colégio Farroupilha/RS – 1948-1989). In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 141-162.
- CHARTIER, A-M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Tradução de Maria Cecília Silveira Bueno. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 8, mai./ago.1998. p. 4-12.
- CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.

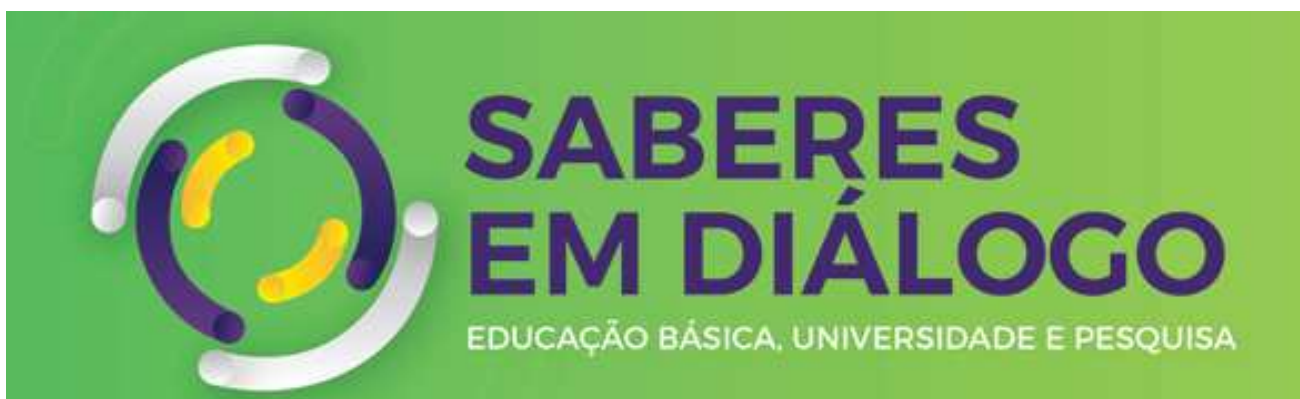
MAGALHÃES, J. P. de. Escrita escolar e oficialização da escola portuguesa. In: GÓMEZ, A. C. (dir.); BLAS, V. S. (Ed.). **Mis primeros pasos**: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX). Gijón: Trea, 2008. p. 19-40.

MONTEIRO, C. **Ditado**: concepções, orientações e práticas de um dispositivo escolar (1939-1971). Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.

VIDAL, D. G. Em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade? In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. F. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 7-13.

VIÑAO FRAGO, A. Del periódico a Internet: leer y escribir en los siglos XIX y XX. In: GÓMEZ, A. C. (Coord.). **Historia de la cultura escrita**: Del Proximo Oriente Antigo a la sociedad informatizada.



TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

ACESSIBILIDADE NO ESPAÇO TECNOLÓGICO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Luciane de Melo Gonçalves Trojahn

Introdução

A tecnologia está presente no dia a dia de praticamente todas as pessoas, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, nas atividades de trabalho, lazer, habitat, afeto. Sem distinção às classes econômicas, as pessoas usam, em seu cotidiano, tecnologias digitais, muitas vezes precisando aprender a lidar com elas para, assim, atribuir um significado ao seu uso. O avanço é constante e acelerado, e, diariamente, surgem tecnologias avançadas, outras formas de utilização e novas tecnologias.

A educação, como parte da sociedade, está inserida no contexto dos avanços tecnológicos digitais que podem representar mais recurso para a aprendizagem, a fim de contribuir na construção do conhecimento de seus alunos.

O ambiente no qual a criança está inserida influencia diretamente na sua formação como ser humano, psicológica e socialmente, e é de grande importância no processo de aprendizagem.

As reflexões sobre a temática “Acessibilidade no Espaço Tecnológico do Laboratório de Informática” foram desenvolvidas a partir de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, contemplando a subjetividade dos sujeitos-participantes e a interpretação do pesquisador. Para tanto, analisamos um Laboratório de Informática de uma escola da rede pública municipal da cidade de Canoas – RS, por meio da metodologia de Estudo de Caso. Dessa forma, realizamos a análise dos dados pesquisados procurando compreender e interpretar os dados, refletindo sobre a educação, a sociedade e suas tecnologias, para a configuração do espaço do Laboratório de Informática e a acessibilidade a esse. Para desenvolvimento da pesquisa, selecionamos uma amostra de um grupo de cinco alunos de inclusão do terceiro ano do Ensino Fundamental da escola municipal pesquisada. A pesquisa contou com três instrumentos de coleta de dados: observação, entrevista e documentação.

Destacamos que dentro do processo de inclusão digital também podemos contar com o auxílio das tecnologias assistivas e das adaptações de acessibilidade necessárias para o trabalho, pois são formas de instrumentalização para as crianças portadoras de deficiência, a fim de que possam possibilitar ou facilitar a interação no ambiente (aluno-escola-colegas-professor) e derrubar alguns obstáculos que as limitações impostas por problemas físicos ou sensoriais possam trazer aos educandos em seus processos de aprendizagem.

Destacamos assim que o ambiente escolar assume um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem infantil, pois precisa ser acessível e propiciar momentos significativos para as crianças no seu contexto, proporcionando um trabalho interdisciplinar.

Acessibilidade para PNEs (Portador de Necessidades Especiais) e o espaço escolar: Laboratório de Informática

Para compreendermos o termo acessibilidade, buscaremos o significado, ideias, normas e conceitos referentes ao tema, conforme apresentados na legislação brasileira:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida [...]

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000).

Na lei, a acessibilidade é entendida em todas as instâncias envolvendo a cidade, o transporte e a comunicação. Julgamos esse conceito importante e abrangente por que implica em tudo isso de maneira ampla, generalizada e não única.

É considerada pessoa portadora de deficiência, segundo a Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003: “IV – pessoas portadoras de deficiência física, visual, mental severa ou profunda, ou autistas, diretamente ou por intermédio de seu representante legal”. (BRASIL, 2003).

Segundo essa definição, a pessoa portadora de deficiência é aquela que possui deficiência física, mental e visual ou autistas. Essas pessoas terão direito a um benefício importante para sua vida, seu sustento, pois muitos não conseguem trabalhar e dependem de um familiar para cuidados diversos, impedindo, muitas vezes, também o desenvolvimento profissional desse familiar.

Esse conceito é complementado na Lei de Acessibilidade - Decreto Lei 5.296, quando aborda que:

§ 1o Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei no 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;

5. saúde e segurança;

6. habilidades acadêmicas;

7. lazer; e

8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências;

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

§ 2º O disposto no caput aplica-se, ainda, às pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, gestantes, lactantes e pessoas com criança de colo.

§ 3º O acesso prioritário às edificações e serviços das instituições financeiras deve seguir os preceitos estabelecidos neste Decreto e nas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, no que não conflitem com a Lei no 7.102, de 20 de junho de 1983, observando, ainda, a Resolução do Conselho Monetário Nacional no 2.878, de 26 de julho de 2001 (BRASIL, 2004).

Nos sistemas de comunicação também encontramos muitas normas com relação à acessibilidade, dentre elas pode-se destacar:

CAPÍTULO VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. **(BRASIL, 2000)**.

A acessibilidade à comunicação é de extrema importância, pois além de garantir às pessoas portadoras de deficiência o acesso à informação também permite que elas consigam se comunicar com outras pessoas. Assim adaptações tanto aos equipamentos, rede de informação, programas, apresentação de informação, quanto à eliminação de barreiras na arquitetura são necessárias para realmente potencializar a acessibilidade à comunicação de pessoas com necessidades especiais de diversas formas.

Com relação às condições gerais e específicas para a acessibilidade, a legislação destaca, entre outros itens, a necessidade de projetos arquitetônicos para auxiliar a acessibilidade, programas de pesquisa e entidades fiscalizadoras das atividades de engenharia, de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Das Condições Gerais:

Art. 10. A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto.

§ 1º Caberá ao Poder Público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos.

§ 2º Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

Art. 11. A construção, reforma ou ampliação de edificações de uso público ou coletivo, ou a mudança de destinação para estes tipos de edificação, deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1º As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, Arquitetura e

correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica dos projetos, exigirão a responsabilidade profissional declarada do atendimento às regras de acessibilidade previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica e neste Decreto. § 2o Para a aprovação ou licenciamento ou emissão de certificado de conclusão de projeto arquitetônico ou urbanístico deverá ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica e neste Decreto. (BRASIL, 2004).

Das Condições Específicas:

Art. 14. Na promoção da acessibilidade, serão observadas as regras gerais previstas neste Decreto, complementadas pelas normas técnicas de acessibilidade da ABNT e pelas disposições contidas na legislação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2004).

Nas escolas, o contexto tecnologizado é identificado nos Laboratórios de Informática, espaço que pode instigar os alunos a agir, mesmo aqueles que precisam de auxílio, e a interagir com os colegas, com as tecnologias e com o professor. Segundo Santos (1979), são os processos sociais e tecnológicos que modelam o espaço, conforme os sistemas incorporados, e são estes que acabam dando lugar a outros sistemas que irão gerar uma nova organização do espaço. Logo, o espaço é reconstruído historicamente e socialmente, de maneira constante.

O espaço não é uma coisa nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho. Não é o espaço, portanto, como nas definições clássicas da geografia, o resultado de uma interação entre o homem e a natureza bruta, nem sequer um amálgama formado pela sociedade de hoje e o meio ambiente. O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento (SANTOS, 2008, p. 27-28).

No ambiente escolar também vemos a necessidade dessas normas de acessibilidade se fazerem presentes, de forma a contribuir tanto para o aluno ter acesso (sem obstáculos e impedimentos) a locais e informações, quanto ao auxílio em seu crescimento, aprendizagem e convívio social de forma segura e autônoma. Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem ocorre nas relações com o outro, na interação entre esses sujeitos e o meio sociocultural; assim, constrói-se o conhecimento.

Assim, também observamos a necessidade de acessos e equipamentos que venham colaborar com a interação desse aluno com o meio, de forma a apoiar seu desenvolvimento cultural. Contudo, as ações realizadas atualmente no Laboratório para trabalhar com os alunos de inclusão envolve adaptações curriculares organizadas pela professora, propostas de adaptações conforme as necessidades individuais dos alunos, atividades diversificadas e um trabalho que proporcione a interação e mediação entre alunos, professor e tecnologia. Essas ações realizadas no espaço do Laboratório de Informática estão relacionadas ao uso de instrumentos e signos ligados à tecnologia, representando mais um recurso ao trabalho com alunos de inclusão.

Considerações finais

A Educação, como parte da sociedade, está inserida no contexto dos avanços tecnológicos digitais. Assim, educação, sociedade e tecnologias precisam estar articuladas no desenvolvimento da aprendizagem de todos os sujeitos. Desta forma, o Laboratório de Informática das escolas pode ser configurado, por meio da ação e interação desses sujeitos, como um espaço para a construção do conhecimento.

Quanto ao trabalho com os alunos de inclusão, o Laboratório de Informática pode ser mais um espaço de desenvolvimento do processo de aprendizagem desses sujeitos. Sujeitos que precisam ser vistos como ativos nesse processo.

Propostas pedagógicas que proporcionam a interação, a mediação, o compartilhamento, a pesquisa, os desafios e o diálogo entre todos, representam a base da construção do conhecimento dos alunos, sejam eles de inclusão ou não. As práticas pedagógicas voltadas o trabalho com os alunos de inclusão precisam atender suas necessidades individuais, inseridas no contexto coletivo. O professor necessita ter consciência dessas demandas individuais como decorrentes de suas necessidades particulares para, então, propor caminhos psicofisiológicos alternativos de construção do conhecimento desses alunos.

No caso dos alunos de inclusão, um trabalho conjunto resultaria além de uma parceria entre os professores, também uma mudança de planejamento e metodologia, uma nova dinâmica para a prática solitária que encontramos nas escolas. A construção de um novo olhar para um trabalho pedagógico conjunto, de pesquisa, de interação, com novos desafios e busca, vendo esse aluno como um todo. Formando, assim, uma proposta interdisciplinar que tem como objetivo contribuir de forma significativa para a construção do conhecimento do aluno (seja ele de inclusão ou não).

A acessibilidade é necessária não somente na estrutura física e predial das escolas, mas também para o desenvolvimento das atividades pedagógicas com recursos e tecnologias adequadas. Por isso, destacamos a importância dos professores tomarem conhecimento das leis e normas da ABNT, relacionadas à acessibilidade, para poderem verificar a adequação dos espaços escolares e melhoria da exploração do Laboratório de Informática com relação ao trabalho com os alunos de inclusão. Destacamos, também, que o acesso e o trabalho envolvendo o uso das tecnologias no espaço do Laboratório de Informática ficam um tanto comprometidos com a falta de reparos e reposição das peças, que são precárias. Salientamos a necessidade de uma política de governo orçamentária para o investimento em consertos, acessibilidade, aquisição de *softwares*, equipamentos e adaptações (Tecnologias Assistivas).

Independente dos fatores que dificultam o trabalho nas escolas, o Laboratório de Informática possibilita que o aluno de inclusão consiga realizar as atividades propostas por meio da interação com sua colega, professora, participando da atividade e interagindo também com o computador. O trabalho acontece pela interação e mediação com os colegas, professora e o meio. Mas, as dificuldades apresentadas pelos alunos de inclusão, de acordo com sua especificidade, muitas vezes, necessitariam de ajudas técnicas que viessem a proporcionar autonomia, mobilidade, comunicação, auxílio na aprendizagem e no trabalho.

Assim evidenciamos que necessitamos que o Laboratório de Informática seja mais um ambiente de aprendizagem receptivo e esteja dentro das normas de acessibilidade, onde o aluno se sinta acolhido por todos e com liberdade para errar, consertar, fazer, desfazer, aprender a aprender, com uma proposta pedagógica que desenvolva sua criatividade.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 90/50: **Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.s 10.048, de 8 de novembro de 2000, Que Dá Prioridade de Atendimento às Pessoas que Específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 2004, Seção 1, n. 232, p. 5-10. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>>.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece Normas Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, e dá Outras Providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1 p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>.

BRASIL. **Lei nº 10.690/2003**, de 16 de junho de 2003. Reabre o Prazo para que os Municípios que Refinanciaram suas Dívidas Junto à União Possam Contratar Empréstimos ou Financiamentos, dá nova redação à Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso Sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, C.; BASSANI, P. S.; HEIDRICH, R. Tecnologias assistivas: Possibilidades de inclusão digital para pessoas com deficiência. **Revista Tecnologia e Tendências**. v. 8, n. 2, dez. 2009.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989. Disponível em: <<http://ruipaz.pro.br/textos/pensamentolinguagem.pdf>> .

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS NA ESCOLA: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO DIGITAL DOS EDUCADORES

Kátia Renata Quinteiro Juliano

Introdução

Nas escolas do Município de Canoas, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Programa “Um computador por professor”, ofertou aos professores da rede um incentivo monetário de um mil e duzentos reais (R\$1.200,00) para a aquisição de um notebook, visando ao uso nas estratégias de sala de aula. Esse programa teve como base o já instaurado Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, elaborado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O objetivo do Programa “Um computador por professor” é incluir digitalmente os docentes nas linguagens contemporâneas, com o objetivo de dinamizar o uso dessas tecnologias nas práticas de sala de aula e de qualificar a aprendizagem dos estudantes. Outra vantagem da implantação desse programa é a possibilidade de realizar o acompanhamento *online* de atividades administrativo-pedagógicas, entre elas, os registros de frequência, registro de conteúdos e de notas. Para obter esse incentivo, foi necessário que os educadores da rede fizessem um curso de introdução digital, que seria ministrado nas próprias escolas e na modalidade Educação à Distância (EaD).

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar de que forma o incentivo do Programa “Um computador por professor” impactou as práticas pedagógicas de sala de aula dos professores da escola Carlos Drummond de Andrade. Entre os objetivos específicos, situa-se a busca da compreensão sobre o que mobiliza esses professores a utilizar estratégias educacionais em espaços digitais e se a alfabetização digital destitui o *lugar*¹ do saber do professor constituído culturalmente.

O campo científico é, desta maneira, um espaço em que pesquisadores disputam o monopólio da competência científica, cujo funcionamento pode ser comparado a um jogo, onde os princípios do funcionamento são dominados por seus participantes (ARAUJO, 2009, p. 33).

Desenvolvimento

O uso de ferramentas digitais na Educação contribui significativamente nas práticas pessoais e pedagógicas dos educadores, pois os computadores estão inteiramente conectados à vida social das pessoas, passando de um *status* de mero equipamento para instrumento complexo de comunicação e de linguagens.

Em sala de aula, o uso das tecnologias ainda imobilizam alguns professores que não incorporaram em seu cotidiano um conhecimento que vai além do uso instrumental das tecnologias. Muito além da instrumentalização digital, o educador deve ter a compreensão de que hoje vivenciamos um cenário

¹ O conceito de lugar, aqui referido, tem a noção de “*habitus*”, pois exprime, sobretudo, (...) a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo.” (BOURDIEU, 1989, p.60)

sociocultural complexo e dinâmico, em que a gama de informações, além de imensa, é constantemente mutável. Algumas informações de que nos apropriamos neste exato momento estão em atualização, mudando e se transformando rapidamente, possibilitando a globalização e a interação de diversos atores culturais. Mas somente a informação não caracteriza o conhecimento em si. É o diálogo entre essa nova forma de busca de informação, o saber do educador e a interação do educando serão a base para que o conhecimento seja, de fato, construído.

Nesse panorama, o educador deve assumir a responsabilidade pela construção do conhecimento e deve compreender que essas tecnologias, inerentes à nossa sociedade, atualmente, são instrumentos para aprender, em diferentes tempos e espaços. A contemporaneidade exige cada dia mais desse educador que, em alguns casos, ao se deparar com essa realidade, assume uma posição de defesa, pois não admite que hoje não seja mais o detentor do saber. Assim, surge a necessidade de se assumir outra posição também importante: de sujeito *aprendente*². Por mais que haja conhecimento por parte do educador, ele deve estar aberto a aprender com seus educandos, que trazem bagagem cultural rica em conteúdos. No entanto, cabe como papel primordial do educador orientar os estudantes a terem uma visão crítica e reflexiva do conteúdo a ser sistematicamente explorado na escola.

A visão de substituição se sobrepõe à visão de aliança, fazendo com que a insegurança seja determinante nas práticas educativas. Inovar é preciso e as tecnologias educacionais digitais estão para comprovar essa emergência. A inovação vem a partir do momento em que o educador estiver convencido de que as tecnologias podem realmente colaborar em suas aulas, qualificando-as. Quando se conhece as possibilidades e as facilidades oferecidas pelas tecnologias, o educador aguça sua própria curiosidade.

Hoje há mais dinamismo no uso das tecnologias, o que universaliza sua utilização e torna mais complexas as relações sociais e, portanto, educacionais. A introdução delas é inerente ao controle social e político, assim como qualquer inovação, seguindo o exemplo da eletricidade, da telefonia e da imprensa. Com a ampliação do uso das tecnologias para diversos setores da sociedade (bancos, lojas, laboratórios, escolas, supermercados etc.), a exclusão tecnológica também vai criando seu espaço. Mesmo com os avanços das redes de comunicação e as facilidades para aquisição de equipamentos tecnológicos, a dicotomia entre conectados *versus* desconectados ainda é grande. Como ponto positivo dessa abrangência, está a democratização do conhecimento, que anteriormente possuía caráter elitista.

Quando falamos nas gerações que hoje estão em nossas salas de aula, estamos falando de uma categoria nascida em uma era tecnológica que tem como precursor o uso de controles remotos e de *mouses*. Mesmo nossos educandos pertencendo a classes econômicas populares, a maioria deles possui acesso à internet, seja em casa, na casa de amigos ou em *lan houses*. Usam socialmente seus computadores e *smartphones* de maneira geral, produzem vídeos, fotografam, fazem alterações de imagens, baixam músicas, vídeos e filmes, e postam em suas redes sociais com a naturalidade com que trocamos um canal da televisão por controle remoto. Quando surge algo de curioso, que requer alguma pesquisa, abrem com tranquilidade o navegador e, pelo site de busca, já encontram a informação que desejam.

Enquanto o pensamento dos adultos segue uma linearidade, as crianças e os jovens seguem uma linha de experimentação, jogando de lado os “manuais” explicativos e partindo para o manuseio e exploração dos *softwares* e *hardwares* disponíveis. Quando as dificuldades aparecem nessa caminhada

² Termo utilizado na psicopedagogia e trazido ao Brasil pela psicopedagoga Alicia Fernández.

de exploração, rapidamente, fazem uma consulta na rede, ou entram em contato com seus amigos por meio de conversas online (aplicativos de *smartphones* ou redes sociais via computadores). Em poucos minutos, resolvem a situação e, em último caso, recorrem a um adulto para resolução de problemas.

O cotidiano dessas crianças em relação às tecnologias é tão natural quanto uma pessoa que nasceu em uma casa que já possuía rede elétrica. Com poucos anos de idade, eles já entram em contato com diversas formas de tecnologia e de comunicação, o que faz com que sua entrada na escola seja uma quebra de parâmetros culturais. A interatividade e a busca por informações se tornam mais complexas e menos instantâneas.

Para o levantamento de dados, foi aplicado um questionário seguido de uma entrevista aberta. Após a aplicação dos questionários e das entrevistas, os anseios e as dificuldades enfrentadas pelos educadores, para que pudessem utilizar as tecnologias educacionais digitais de forma significativa, remetem à necessidade de alfabetização e letramento digital. Não apenas é necessária a prática diária para que aqueles docentes com mais dificuldades tenham fluência no uso das tecnologias, mas também a apropriação de um conhecimento efetivo que traga mais benefícios educacionais do que frustrações na coordenação do processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

O Programa “Um computador por professor” é um incentivo significativo no que se refere à introdução digital dos educadores da Rede Municipal de Educação de Canoas, não apenas focando no uso instrumental, mas na necessidade do letramento digital dos educadores, como o explicitado no decorrer do artigo. Porém, a não continuidade do curso e das aprendizagens configura um retrocesso na formação de educadores e na utilização das tecnologias educacionais digitais em sala de aula, levando em consideração também o investimento de tempo e de verba para que fossem efetivadas tais aprendizagens.

A inclusão digital dos educadores torna-se um desafio cada vez mais complexo quando não há cooperação e disponibilidade de aprendizado dos próprios agentes do conhecimento. Muitas críticas ainda são feitas em relação às atitudes dos educandos nas aulas, como o desinteresse e a mudança de foco; porém, quando falamos de atualização tecnológica digital e utilização das multimídias, alguns educadores assumem essa mesma posição, reproduzindo, inconscientemente, as atitudes dos jovens.

Os obstáculos enfrentados para a apropriação e a aplicação dos recursos educacionais digitais em sala de aula emergem como fonte de aumento da baixa autoestima dos educadores, quando falamos em propostas inovadoras no campo da Educação, em geral. Um estigma que perdura e insiste em permanecer nas práticas escolares é que muitos professores ainda “*não conseguem e por isso não precisam*” se utilizar desses recursos, pois “*quem deve se adequar as metodologias é exclusivamente o educando*”, concepção extremamente equivocada.

É preciso que cada educador assuma sua responsabilidade de qualificação profissional no processo de ensino e aprendizagem, apropriando-se das linguagens contemporâneas e aproximando-se daquilo de que os educandos necessitam quanto ao conhecimento. Isso porque o lugar do educador não foi substituído por máquinas; o saber apenas mudou de perspectiva, tornando-se cada vez mais

acessível. Essa acessibilidade necessita ainda mais de educadores preparados, que possam contribuir significativamente na construção do conhecimento e na preparação dos seus educandos para a vida adulta, profissional e cidadã.

Referências

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. 311 p.

ARAÚJO, F. M. de B. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, jan-jun 2009. Disponível em: <<http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/revistapct/article/view/14>>.

A LOUSA DIGITAL EM UMA ATIVIDADE DE MEDIÇÃO DE ÂNGULOS

Mariana Rodolfo Rocha

Introdução

Como professora do Ensino Fundamental, sempre tive interesse pelo ensino de Geometria. As figuras geométricas admitem diversas representações. Considero que as visuais, por meio de desenhos, movimentos e gestos, são as mais impactantes no ensino e na aprendizagem, pelo apoio que fornecem ao pensamento geométrico. Com o uso das tecnologias digitais e de materiais manipulativos, essas representações ganham dinamismo, favorecendo a identificação de propriedades, relações e a construção dos conceitos pelos alunos.

O conceito de ângulo pode aparecer em diversas situações de nossas vidas. Na construção de uma rampa de acesso, a inclinação deve ser muito bem pensada, para que possa ser utilizada por pessoas com deficiência ou restrições de movimento. Quando engenheiros projetam estradas, precisam estipular curvas adequadas às condições do terreno, considerando também a capacidade de um carro, a uma certa velocidade, efetuar um determinado giro. Em nosso cotidiano, essas situações não são percebidas como envolvendo um conceito matemático, mas tais contextos podem ser explorados, em sala de aula, como pontos de partida para a construção da noção de ângulo.

Segundo Mitchelmore e White (2000), para que o conceito de ângulo seja compreendido, deve ser mobilizado em diferentes contextos (giros, inclinações, aberturas) e por meio de variadas representações (figuras, movimentos, descrições verbais, dentre outras). Rodrigues e Gazire (2012) enfatizam também a potencialidade do uso de diferentes artefatos, dentre os quais destacam os materiais manipulativos, a lousa digital e a internet como suportes para a realização de atividades voltadas ao desenvolvimento do pensamento geométrico.

Considerando o caráter multifacetado do conceito de ângulo, foi construída uma sequência didática para abordar o conceito de ângulo. Utilizei-me de materiais manipulativos para explorar o caráter dinâmico dos ângulos, analisando os movimentos dos objetos e proporcionando uma visualização diferente da fixada no papel. Tais materiais também serviram como apoio para estimativas e generalizações, o que possibilitou a reflexão dos alunos a partir da execução de determinadas manipulações. Além disso, trabalhando em diversos contextos, pretendeu-se abordar o mesmo conceito sob um ponto de vista diferente, de modo a complementar as definições já obtidas para o conceito de ângulo, buscando ampliá-lo.

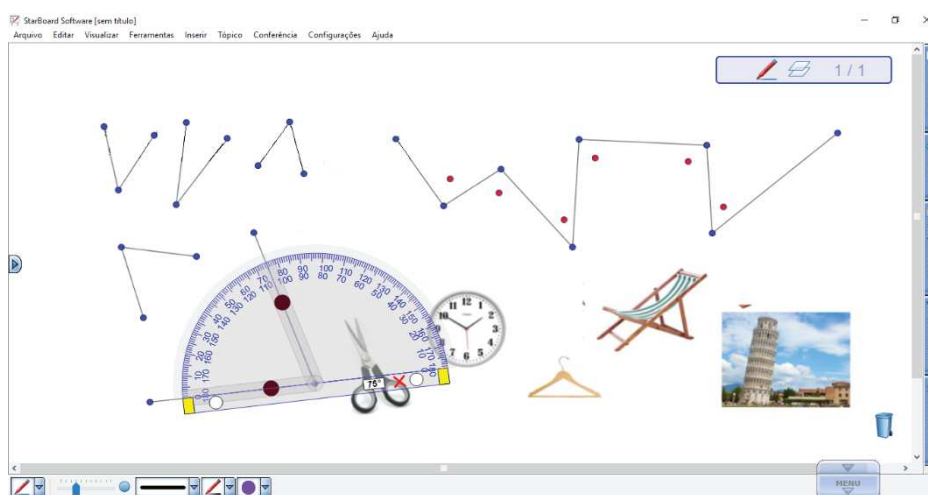
Para a aplicação da sequência, foram organizadas oficinas de Matemática, para as quais foram convidados alunos do sétimo ano de uma escola da rede municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. As oficinas de Matemática aconteceram entre agosto e setembro de 2016, no contraturno escolar. Neste resumo expandido, será relatada a atividade na qual foi abordada a medição de ângulos, com o apoio da lousa digital. Em todos os momentos, a produção escrita dos alunos foi utilizada como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, bem como a gravação em vídeo das aulas para posterior uso das

transcrições e um diário de bordo para anotações durante as aulas.

Utilizando a lousa digital para ensinar como medir ângulos

A lousa digital disponível na escola apresenta algumas ferramentas para o ensino de Matemática, como formas poligonais, régua, compasso e transferidor virtual. Com algumas figuras na lousa, utilizei o transferidor virtual da lousa para explicar seu uso (Figura 1).

Figura 1 - Medição de ângulos utilizando o transferidor digital da lousa



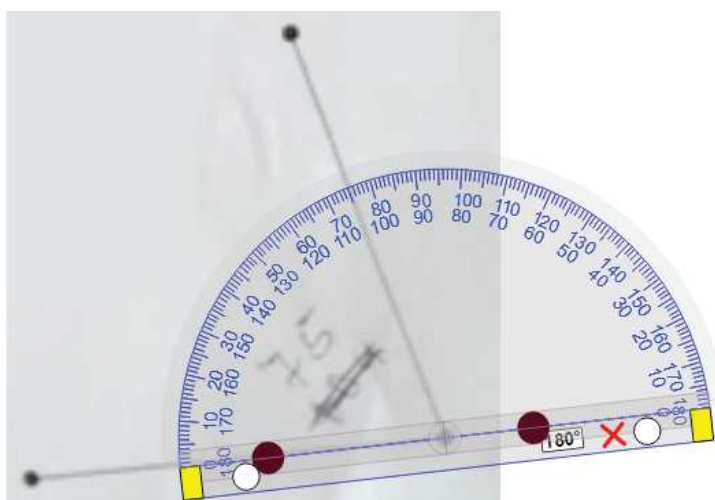
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)

Medi alguns dos ângulos que aparecem na Figura 1, utilizando a lousa digital para exemplificar aos alunos como deveria ocorrer a medição. No tempo restante da aula, solicitei que os estudantes medissem outros ângulos disponibilizados em uma folha de atividades, que nada mais eram do que os exemplos mostrados na Figura 1 e algumas figuras utilizadas no encontro anterior. Neste encontro, a turma estava dividida em dois grupos. No início da atividade, passei nos grupos para explicar a utilização do transferidor novamente, agora na folha e usando um transferidor igual aos dos estudantes.

Após algum tempo de exercício, solicitei aos alunos que fossem até a lousa para medir os ângulos. Era preciso bastante cuidado, já que qualquer toque no transferidor digital poderia tirá-lo do local correto de medição. Esse fato aconteceu, e um dos alunos foi alertado pelos colegas que acompanhavam a correção. Os colegas disseram que ele deveria “arrumar a bolinha”, referindo-se ao vértice do transferidor. O aluno reclamou: “ao chegar perto [da lousa digital], ele [o transferidor] muda [de posição]”. Após a reclamação, retornou ao seu lugar, pois não queria mais fazer a atividade na lousa.

A partir da Figura 2, podemos verificar uma dificuldade dos alunos em manusear o transferidor.

Figura 2 - Atividade de aluno. Dificuldade na correta utilização do transferidor.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Finalizei a atividade com o jogo “Ângulos”¹ (Figuras 3 e 4), cujo objetivo foi verificar se os alunos haviam entendido como medir ângulos com o transferidor da lousa digital e, também, como medir ângulos com base nos ângulos complementares e suplementares.

Figura 3 - Exemplo de atividade do jogo Ângulos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

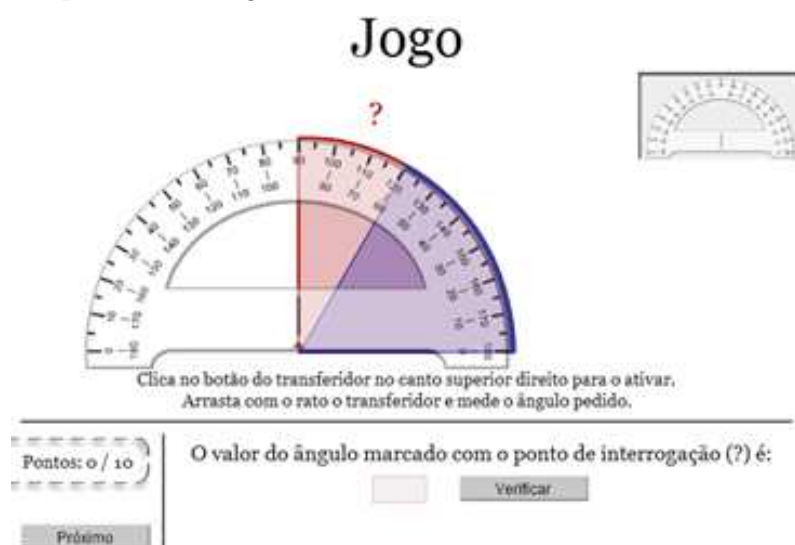
Foi necessário utilizar o *mouse* do computador, porque o sensor da lousa digital não estava preciso, não permitindo colocar o centro do transferidor exatamente no vértice do ângulo. Alguns exercícios eram feitos por estimativa e, após, a medida era verificada com o transferidor da lousa.

Nesta atividade, o transferidor disponibilizado pelo jogo autorizava somente sua translação, não sendo permitidas rotações. Esse fato dificultou o início da atividade, pois os alunos já estavam acostumados com os transferidores da lousa digital e o físico que giravam em torno do vértice, se fosse necessário. Ao constatar essa limitação do jogo, fiz um exemplo para mostrar que poderíamos medir o

¹ Disponível em: <<http://imagem.casadasciencias.org/online/37952100/Angulos.swf>>.

complemento do ângulo e verificar a medida do ângulo em questão a partir da medida obtida (Figura 4).

Figura 4 - Medindo o complemento do ângulo com o transferidor.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Após ter sido apresentado o exemplo, os alunos participaram e obtiveram êxito nas atividades, mesmo sem ter sido abordada tal estratégia de raciocínio durante nossos encontros.

Conclusão

Durante o planejamento da atividade, optei por utilizar a lousa digital para mostrar a utilização do transferidor, por vislumbrar a possibilidade de uma melhor compreensão por parte dos alunos, uma vez que o professor não fica em frente ao quadro explicando enquanto segura o instrumento, praticamente de costas para a turma.

Foram feitos diversos exemplos, tanto em figuras geométricas como em segmentos de retas unidos por um vértice, como em figuras do cotidiano cujos elementos formavam ângulos. Enquanto explicava, era possível ver que os alunos estavam olhando para a lousa e acompanhando os movimentos por mim efetuados. Mas, ao solicitar que os ângulos fossem medidos na folha, foi necessário percorrer os grupos e explicar o seu uso novamente, já que muitos ainda não haviam compreendido a maneira de efetuar as medições.

Os alunos passaram grande parte do encontro medindo os ângulos apresentados nos exemplos. Verificou-se, nas atividades, um grande número de acertos; porém, foi perceptível uma confusão na leitura do valor do ângulo no transferidor, uma vez que este tem as escalas horária e anti-horária estampadas.

Ao explicar a medição de ângulos, optei por utilizar a lousa digital e o transferidor virtual, pois, do meu ponto de vista, o fato de não precisar segurar o transferidor e fazer toda a explicação praticamente de costas para os alunos auxiliaria na compreensão do procedimento. Também utilizei o transferidor físico para complementar a explicação prévia na lousa, mas para cada um dos grupos, não sendo necessário ficar de costas e falar ao mesmo tempo.

Os jogos utilizados nas atividades poderiam ter sido propostos em computadores, como atividades individuais; entretanto, ao utilizá-los na lousa, há um desenvolvimento colaborativo das tarefas propostas, tendo em vista que os alunos, em conjunto, efetuavam o que estava sendo proposto. Desse modo, proporcionou-se uma nova experiência ao estudante, de participação ativa e coletiva na aula.

De acordo com Glover e Miller (2001), a utilização da lousa objetiva o aumento da eficiência, permitindo aos professores recorrerem a uma variedade de recursos, sem interrupção ou perda de ritmo, e estenderem a aprendizagem, utilizando materiais mais atraentes para explicar conceitos e transformar a aprendizagem, ao criar novos estilos.

Durante todos os encontros, a lousa digital serviu de apoio às atividades; porém, em alguns deles, ela figurou como principal suporte às atividades desenvolvidas. O uso de uma tecnologia diferente da usualmente utilizada em sala de aula cria um ambiente novo para a construção do conhecimento. Os alunos anseiam pela novidade, demonstrando muito interesse em atividades desenvolvidas na lousa.

Referências

GLOVER, D.; MILLER, D. Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. **Information Technology for Teacher Education**, v. 10, n. 3, p. 257-277, 2001. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14759390100200115>>.

MITCHELMORE, M. C.; WHITE, P. Development of angle concepts by progressive abstraction and generalisation. **Educational Studies in Mathematics**, v. 41, n. 3, p. 209-238, 2000. Disponível em: <http://mast.thomasjpitts.co.uk/wp-content/uploads/2010/12/Mitchelmore_White_Development_Of_Angle_Concepts.pdf>.

RODRIGUES, F.; GAZIRE, E. Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. **Revemat**, ano 7, n. 2, p. 187-196, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p187>>.

RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Glaucia Silva da Rosa

Introdução

Apesar de estarmos vivendo num momento em que a expansão do consumo de computadores e dispositivos móveis superam a venda de produtos como carros e eletrodomésticos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE¹ (2011), percebemos que a escola mantém suas práticas pedagógicas tradicionais, nas quais o professor continua a aplicar o método cartesiano, em que o conhecimento é fragmentado, linear e nas quais esse professor é “dito” como o “detentor do conhecimento”.

Em contrapartida, o cotidiano de homens e mulheres está cada vez mais complexo. Vivenciamos diferentes experiências, permeadas pelas tecnologias, que mostram a diversidade, o rompimento das fronteiras, a emergência do global, a contradição e a coexistência de todos os elementos. Todavia, as instituições de ensino apresentam dificuldades em lidar com essa demanda da sociedade contemporânea. A geração que vivencia o contexto educacional estabelece outras relações com os docentes, sobretudo, quando a questão é a utilização das tecnologias digitais na aprendizagem dos alunos. Essa geração não entende o docente como único detentor do conhecimento e procura identificar quais são seus interesses e desejos em relação ao que estamos discutindo em aula, pois o seu viver e conviver acontecem nas redes sociais, nos jogos digitais, nos aplicativos de comunicação instantânea, dentre outras possibilidades. Assim, há o acesso diversificado de informações, compartilhando a produção de conhecimento.

Partindo desse cenário é que surge a necessidade que move este artigo, na busca por conhecer como os docentes da educação básica estão reconstruindo sentidos para as tecnologias digitais por meio de um processo de formação docente. O artigo reflete sobre alguns resultados de uma pesquisa concluída no ano de 2016, no contexto de uma dissertação de Mestrado em Educação, realizada em curso de formação ofertado aos professores da rede municipal de Canoas/RS.

A reconstrução de sentidos sobre as tecnologias digitais

O curso constituiu-se por meio de uma rede de interações complexas na prática cotidiana, em que professoras foram ouvidas quanto às suas expectativas e sugestões para o curso.

As professoras relataram que geralmente os cursos de formação na área de tecnologias da informação e comunicação (TICs) dos quais haviam participado consistiam em mostrar e dar instruções de uso sobre uma determinada tecnologia, conforme o relato da professora Silvia:²

¹ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

² Os nomes utilizados para caracterizar as professoras são fictícios, com a intenção de preservar a identidade dos participantes.

Quadro 1 - Registro do diário da pesquisadora.

[...] eu pensava que iríamos aprender a mexer nas tecnologias para aplicar na sala de aula e assim construir um sentido para elas, geralmente os cursos nos ensinam como mexer em algo.

Fonte: diário da autora

Nessa fala de Silvia, é possível verificar a presença de uma pré-autoria por parte da professora em relação ao processo de formação docente. Segundo Backes “[...] evidenciamos uma pré-autoria quando nos autorizamos a falar sobre nossa concordância. É imprescindível ressaltar que não é uma cópia, mas uma espécie de releitura de uma obra” (BACKES, 2007, p. 124). Sendo assim, o relato da professora é releitura inicial feita por ela sobre o título atribuído ao curso de formação a partir das relações estabelecidas com outras experiências, em concordância.

No segundo encontro via *chat* do *Facebook*, a professora Dulce fez algumas colocações ao grupo, a fim de superar a perturbação inicial:

Quadro 2 - Registro no *chat* da professora Dulce.

Bem, é preciso uma mudança de sentido, de estar pensando e caminhando para uma formação diferente do que estamos acostumadas, onde podemos construir as nossas aprendizagens a partir de nossas experiências. Acho que o curso veio para me possibilitar isso.

Fonte: bate papo no facebook da autora

A professora Dulce apresenta sua percepção sobre como podemos superar a perturbação quanto à proposta do curso, ao levantar aspectos como: mudança de sentido, o pensar e a construção da aprendizagem. Quando ela demonstra esse entendimento sobre a formação, é possível perceber uma alteração de sentidos que ela começa a construir sobre a formação docente e o processo de aprendizagem.

Sendo assim, no desenvolvimento do curso, foi evidenciada também uma situação de autoria transformadora.³ A professora Camila postou no *Facebook* a atividade efetuada com o *software* Haga-quê em sua prática pedagógica, junto a um de seus alunos na sala de recursos. A atividade proposta pela professora ao aluno consistiu na elaboração de uma história sobre os seus animais favoritos, a fim de proporcionar uma atividade em que a escrita tem uma função social (contar história para os outros), além de desenvolver as hipóteses sobre o sistema da língua escrita (como se escreve).

Então, nota-se, de uma maneira singular, que Camila, após a utilizar o *software* num dos encontros do curso de formação, reconstruiu um sentido para essa TD e passou a fazer uso dessa tecnologia em sua prática docente. Nessa situação, também é possível observar o processo de *autopoiese* no caminho da professora Camila que, segundo Maturana e Varela (2001), é definido como uma ação e reflexão do ser vivo, e isso nos permite perceber que o fazer acontece na autoprodução da ação e que a autoprodução do conhecimento dá-se na compreensão.

A professora, nessa prática, mostrou sua capacidade de autoprodução na ação e na reflexão, pois

³ A autoria transformadora é compreendida em Backes (2007, p. 125) como “[...] a ação que transcende uma ação já legitimada”.

constituiu um significado para sua prática pedagógica. Ao utilizar o Haga quê no curso de formação, a docente estabeleceu uma relação com o seu viver, resignificando o sentido e potencializando a utilização das TDs. Diante disso, posicionou-se de modo a levar o conhecimento para sua prática pedagógica, trazendo a possibilidade de aprendizagem para esse aluno.

Assim, compreende-se que esse processo de reconstrução de sentidos ocorreu no momento em que as professoras, enquanto seres autônomos, autores e dinâmicos, construíram uma relação dialógica entre a aprendizagem/conhecimento vivenciada/o no curso e em congruência com meio em que vivem.

Considerações finais

Para iniciar o fechamento, gostaria de citar Santos: “[...] devemos conceber a pesquisa e a prática pedagógica de modo que os sujeitos envolvidos possam compartilhar sentidos e significados” (SANTOS, 2014, p. 97). Foi nessa rede de relações, de autonomia e de autorias diversas, que emergiu a significação entre prática, conhecimento e TDs no processo de formação docente.

No processo de formar e formar-se junto, as professoras contextualizaram as tecnologias nos seus cotidianos e, principalmente, estabeleceram as relações entre as histórias de vida e as tecnologias. Portanto, evidenciaram-se, nesse viver, quais são as TDs que os docentes utilizam no seu cotidiano.

As professoras sinalizaram a utilização de algumas TDs em sua vida pessoal e a resistência ao uso destas em suas práticas pedagógicas, devido ao receio e insegurança de não saberem empregá-las corretamente diante dos alunos. No entanto, ao reconstruírem sentidos, por meio da autonomia, autoria e interação no cotidiano, elas tomaram consciência sobre esses processos; por isso, começaram a usá-las na prática pedagógica. A partir desse contexto, evidenciamos como as docentes valeram-se das TDs em suas práticas.

As professoras passaram a utilizar as TDs trabalhadas no curso em suas práticas pedagógicas, em atividades semelhantes às propostas, o que, para Maturana e Varela (2001), é definido como “viver é conhecer”. Outras professoras foram além, procurando conhecer outros instrumentos tecnológicos, o que, segundo Maturana e Varela (2001), encaixa-se na perspectiva do “conhecer é viver”.

Referências

BACKES, L. Mundos virtuais na formação do educador: uma investigação sobre os processos de autonomia e de autoria. 2007. 186 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Palas Athena, 2001.

SANTOS, E. **Pesquisa-Formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

JUVENTUDES, FOTOGRAFIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO – PAUTAS JUVENIS NO CONTEMPORÂNEO

Maria Cristina Vieira Cavalcanti

Introdução

Estamos vivendo uma crise global, em que boa parte dos paradigmas da modernidade está sendo contestada e em que o conhecimento, base do processo educativo, passa por inúmeras reinterpretações e ressignificações. Com base nestas questões, as juventudes tornam-se um importante ponto de pesquisa em educação na atualidade.

Como podemos produzir conhecimento “com” essa fatia de nossa sociedade chamada juventude, e não apenas “sobre” ela? Com base neste questionamento inicial, podemos considerar que só produzimos conhecimento com a experiência direta do contato e diálogo entre as diferenças. Ambos precisam ser bússolas do pesquisador, da comunidade escolar e dos próprios jovens para que possa acontecer a produção de conhecimento e sentido que nos faz avançar.

Com todos os avanços das tecnologias, a comunicação entre os indivíduos tem ocorrido das mais diferentes formas e com o uso dos mais diferentes aparatos técnicos. Mas quando buscamos o sentido da comunicação como uma forma de expressão dos diversos modos de existir e conviver de homens e mulheres inseridos na cultura, o interesse pela pesquisa no campo da educação e comunicação não pode restringir-se meramente à investigação dos aparatos técnicos e de sua ampla disseminação no campo educacional. Interessa-nos, sobretudo, o sentido que essas ferramentas ganham na existência dos sujeitos e como, de certo modo, também estão envolvidos na sua própria constituição.

No âmbito desse estudo, a fotografia digital, realizada por meio de dispositivos móveis (telefones celulares, smartphones, tablets, etc.), ganhou lugar de destaque, por tratar-se, entre outros, de um recurso cada vez mais disponível entre os jovens de diferentes condições econômicas e fortemente presente no contexto escolar.

Nossos jovens utilizam e muito a fotografia para seus registros e com muita rapidez as disponibilizam nas redes sociais, seja para determinada pessoa, diferentes pessoas ou as “jogam” na rede para que todos possam visualizá-las. Cada vez mais o uso de aparelhos móveis e a produção de imagens entram no ambiente escolar, tornando-se um evento de destaque, seja pelo desconforto que causa a alguns professores e gestores escolares, seja pelos usos bastantes criativos promovidos por outros professores, que os utilizam com finalidades pedagógicas. O que já não se pode negar é que vivemos em uma cultura da imagem, onde a produção e veiculação de imagens digitais torna-se cada vez mais frequente e corriqueira, instigando-nos a pensar em seus sentidos e nos potenciais usos de tais tecnologias nas práticas educacionais.

Precisamos criar a cada dia mais espaços na escola e na sociedade para conversar com os nossos jovens, uma vez que a mudança de postura e forma de encarar a vida e os desafios existenciais mais sé-

rios parecem emergir especialmente nesta fase da vida. Tentar entender e participar deste momento da vida dos estudantes é o grande desafio deste trabalho, insinuando e instigando possíveis mudanças no espaço da escola, no currículo e uma maior abertura para o diálogo neste território, onde os dispositivos móveis para captura de imagens podem ser bem mais que mero “estorvo” das rotinas pedagógicas.

Tentar compreender o universo educacional foi o que sempre moveu meus estudos relacionados à educação. Enquanto professora o que mais me fascina é como ocorre o processo de aprendizagem e a inclusão de tudo o que está disposto aos meus alunos neste mundo cultural tão diverso de onde eles, e nós, emergimos como cidadãos.

Um breve recorte

Olhar para as juventudes não pode ser considerado uma tarefa fácil; ao mesmo tempo em que podemos perceber uma grande interrogação, estes sujeitos estão envoltos por toda a sua e a nossa história enquanto humanidade. Nesta perspectiva, precisamos tentar compreendê-los como sujeitos sociais que se constroem e se constituem enquanto jovens e que se diferenciam por todas as questões culturais e sociais de nossa atualidade.

Para Dayrell (2003), deparamo-nos em nosso cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que podem interferir em nossa maneira de compreender os jovens. Sendo assim, uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é apenas um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.

Neste sentido, é possível perceber em diferentes camadas de nossa sociedade, um “alargamento” das juventudes, não apenas na demarcação de uma faixa etária, mas também pelo predomínio dos signos que as identificam. É importante salientar que por questões econômicas ou por várias outras questões culturais, muitos destes jovens têm se submetido a permanecer na casa de seus responsáveis por mais tempo, postergando a entrada no que costumávamos considerar a “vida adulta”.

Segundo Bauman (2013) vivemos em tempos líquidos-modernos, e a cultura tem assumido um papel de suma importância principalmente para a nossa juventude. Todas as questões que envolvem a responsabilidade e as escolhas de nossos jovens, em grande parte estão ancoradas na cultura. Recriar tais formas líquido-modernas, boa parte delas a serviço das novas formas de exploração capitalista, implica colocar em questão não apenas nossos modos de pensar, mas também nossos modos de “ver” e as visibilidades que são produzidas cotidianamente. Neste sentido, a pesquisa com fotografia pode ser um potente recurso de educação do olhar, no sentido da transformação constante de nossos modos de ver, escapando ao frenético ritmo do registro-descarte-esquecimento tão característico da nossa relação com as máquinas de imagem da atualidade.

A educação pode ser considerada um fenômeno social que permeia toda a atividade humana desde seu início, como principal agência de construção da cultura. Muitas das questões que na atualidade fazem parte da educação estão ligadas diretamente às lutas por cidadania e a forma como cada um de nós, seres humanos, encaramos a realidade.

A educação na contemporaneidade tem passado pelo processo de hibridização, que Canclini (2006) traduz como um termo mais amplo, porque abrange diversas mesclas interculturais entre os

mais diferentes conceitos de fazer educação no cenário nacional. Vale a pena ressaltar que este espaço cada vez mais plural e híbrido tem sido as salas de aula espalhadas por todo o território nacional.

A Roda de Conversa tornou-se uma alternativa metodológica bastante profícua para a natureza do trabalho. Diferentemente do Grupo Focal, mas guardando grande proximidade com ele em alguns aspectos, a Roda de Conversa é uma estratégia largamente utilizada no campo da educação em saúde, com o propósito de dinamizar as práticas de prevenção e promoção de saúde da atenção básica. Ancoradas na tradição dialógica da educação popular, as Rodas de Conversa deixaram de ser método de in(ter)venção em saúde para tornar-se importante recurso no âmbito da pesquisa social, por permitir uma forte participação dos sujeitos no processo de construção de sentido, marca das pesquisas de participantes de influência etnográfica.

A fotografia pode ser considerada na atualidade como uma narrativa do mundo contemporâneo, sendo esta mediada por toda a tecnologia que envolve a nossa realidade. Além disso, a fotografia trabalha com diferentes fundos sociais que podem ou não transparecer em suas imagens.

As imagens fotográficas são consideradas importantes elementos na linguagem, sendo estas resultantes de um processo de criação. Ao longo desse processo, as imagens são elaboradas, constituídas e construídas técnica, cultural, estética e ideologicamente. Todos estes elementos de formação de uma imagem perpassam o olhar, passam a fazer parte da invisibilidade da imagem. Sendo assim, cada olhar dos seres humanos pode trazer novas construções e significados.

Segundo Kossoy (2007) a documentação iconográfica é uma das fontes mais valiosas para o conhecimento do passado; trata-se, porém, de um conhecimento de aparência: as imagens guardam em si apenas indícios, a face externa de histórias que não se mostram, e que pretendemos desvendar. Este desvendar nas imagens em educação pode ser considerado como uma montagem de quebra cabeça que a cada novo segundo é colocado neste jogo. No universo juvenil, de modo ainda mais intenso, as imagens fazem parte de seu cotidiano diário.

O cotidiano juvenil está repleto de novidades instantâneas e com uma fluidez e rapidez inexplicável para muitos. A rapidez com que tudo isso chega, é processado e devolvido para a rede também em uma fração de segundos é estonteante. Porém nem tudo é processado e vivenciado por nossos jovens. Em grande parte são pensamentos superficiais, e nesta superficialidade faltam elementos fundamentais para o processo reflexivo e para a própria experimentação dos sentidos, que estão longe de ser meros “instrumentos” biológicos à serviço da consciência. Nossos sentidos são parte indissociável da própria construção de nossos modos de ser.

Considerações finais

A caminhada que deu origem a este trabalho começou a ser trilhada no início do curso de mestrado. Muitos conceitos foram sendo conhecidos e apropriados, e muitas aprendizagens sendo conquistadas, porém o trabalho com os jovens e o vínculo com a comunidade escolar já existia há mais de uma década.

As Rodas de Conversa com os jovens, a partir da experimentação com as fotografias, permitiu reconhecer aquilo que já intuíamos: os jovens têm muito mais a dizer sobre sua própria condição

existencial do que costumamos supor. Pesquisar “com” os jovens e não “sobre” eles é uma estratégia bastante profícua para nos aproximarmos cada vez mais de suas culturas e linguagens, múltiplas e em constante transformação.

Tendo como base as questões acima elencadas fez-se necessária a utilização de uma “super lente”, uma espécie de óculos para que obtivéssemos um certo distanciamento do grupo de forma a realizar as análises com o rigor que elas mereciam, mas isso não nos fez estar longe dos jovens. Ao contrário, nos fez entrar em contato com eles e vivermos, também nós, uma experiência transformadora. Ao mesmo tempo, foi também preciso um olhar extremamente minucioso acerca das conversas, dos registros fotográficos e da criação e consolidação das pautas juvenis que puderam nos dar excelentes pistas dos rumos pedagógicos a serem percorridos.

O uso das tecnologias móveis digitais por parte das juventudes tem tido um considerável e acelerado aumento, especialmente na última década. Isso nos desafia a intensificar a pesquisa sobre as sociabilidades juvenis mediadas por tais tecnologias, para compreendermos efetivamente o impacto de tais transformações sobre as formas de existir e conviver dessa parcela tão importante da população brasileira, na medida em que examinamos processos cognitivos emergentes e ao mesmo tempo favorecemos experimentações com as novas tecnologias.

Para finalizar, cabe reafirmar a importância do diálogo como base ontológica da formação humana e a indissociabilidade pesquisa/formação, elementos indispensáveis para toda e qualquer mudança na educação, pela qual todos nós somos responsáveis.

Referências

- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.
- CANCLINI, N. G. **Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, 2007.
- KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

“GOSTA DE MIM? DÁ UM AMEI”: AS PUBLICAÇÕES DOS JOVENS NO FACEBOOK E A INTERAÇÃO DOS AMIGOS EM SUAS PÁGINAS PESSOAIS

Rosana Fachel de Medeiros

Introdução

Muitos jovens possuem celular com câmera e com acesso à internet. Com os aparelhos em mãos, eles se comunicam com seus amigos, publicam nas redes sociais e produzem conteúdos em formato de textos, vídeos e imagens.

Na pesquisa de doutorado intitulada “Os jovens e os aparelhos celulares: visualidades contemporâneas”, procuro pensar sobre a forma como os estudantes interagem com o aparelho celular e o uso que fazem desse dispositivo em rede. Além disso, analiso as imagens que esses estudantes colecionam em seus aparelhos móveis e aquelas que escolhem para compartilhar com seus amigos nas redes sociais ou a partir de aplicativos *online*. Neste texto, apresento um recorte dos estudos e discussões que estão sendo realizadas na Tese. Assim, darei ênfase às publicações imagéticas realizadas por uma das alunas na rede social *Facebook*; além disso, farei referência a alguns trechos das conversas que tive com a aluna e seus colegas sobre as suas publicações no referido site.

O *Facebook* é o site mais acessado pelos jovens canoenses. Em suas páginas pessoais, eles compartilham publicações, expressam pensamentos e interagem com seus amigos frequentemente. Porém, o que tem chamado atenção nos últimos meses é a forma como os estudantes estimulam a participação de seus amigos em suas postagens. Essa constatação permite inferir o lugar de importância que os jovens dão para a opinião dos amigos virtuais. Segundo Dayrell (2007), a turma de amigos é referência na trajetória da juventude; é com essa turma que fazem os programas, conversam e buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto. A ansiedade pela interlocução de seus parceiros fica evidenciada a partir das frases publicadas pela aluna em sua página pessoal: “Curte que eu chamo”, “Se gosta de mim dá um amei”, “Vai curtindo se eu te mencionar é pq tu é importante para mim”, “Comenta ‘diz aí’ que eu falo o que acho sobre ti”. Muitas das publicações que os jovens fazem na internet têm como objetivo gerar comentários e reações.

Esse *feedback* tem grande valor para os jovens e, muitas vezes, faz com que eles modifiquem determinado comentário ou deletem uma foto que não teve boa repercussão. Basile e Linne (2014) afirmam que os jovens testam o nível de eficácia das suas imagens, por meio dos comentários que recebem de seus amigos e a partir da quantidade de curtidas conquistadas pelas fotos postadas. Segundo Weigend (2009), os jovens gostam de chamar a atenção para si e têm certeza que, se dão atenção, serão retribuídos da mesma forma.

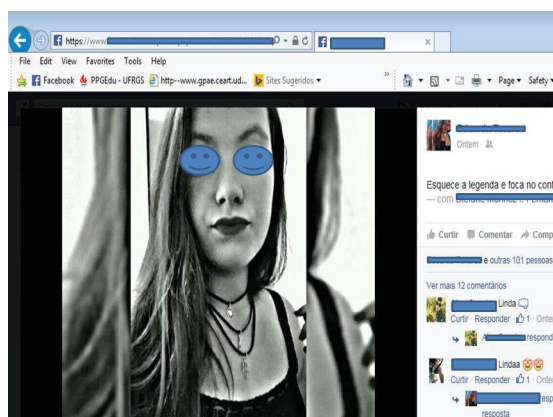
“Gosta de mim? Dá um amei”, o perfil de Estela no *Facebook*

Estela tem 13 anos, mora em Canoas/RS, nas proximidades da escola, é estudante de 8º ano e

desde o 1º ano do Ensino Fundamental frequenta a mesma escola. No *Facebook*, ela se apresenta como “13 anos/pisciana/gremista” e tem 3.820 amigos. A sua foto de perfil é uma *selfie*, na qual a aluna se mostra séria, com os olhos entreabertos, maquiada e com os cabelos alisados. Ela usa um colar dourado e uma blusa justa e colorida. A foto está acompanhada da seguinte descrição: “Vamos tirar onda de tudo o que rolou”. Nesse momento, é importante mencionar que os jovens mudam suas fotos do perfil frequentemente, o que não é diferente com Estela. Quando perguntei para a estudante se ela tem o hábito de trocar a foto de seu perfil seguidamente, afirmou que sim e disse ainda que substitui a sua foto de apresentação de cinco em cinco dias, em média. Após 21 horas da atualização do seu perfil, sua nova foto foi curtida 108 vezes: 23 dos seus amigos virtuais mostraram-se encantados com sua foto e três pessoas clicaram no *emotion*¹ “Uau” (👍), reagindo² à postagem. Esse rápido descarte e renovação de fotos remete ao que Bauman pontua sobre nós, “habitantes deste líquido mundo moderno que detesta tudo o que é sólido e durável, tudo que não se ajusta ao uso instantâneo” (BAUMAN, 2004, p. 46). Neste contexto contemporâneo em que os sentimentos podem ser facilmente descartáveis, não causa estranhamento o fácil desapego às fotos e a urgência pela sua atualização.

Estela e eu somos amigas no referido site. Assim, acompanhei as suas publicações imagéticas de 13 de fevereiro de 2015 até 31 de julho de 2016. Nesse período, a estudante disponibilizou para seus amigos e conhecidos 86 fotos. Destas, 79 eram *selfies*: 15 são de Estela com algum dos colegas da escola; 10 retratam a estudante fora do ambiente escolar com algum amigo; quatro são da jovem com algum familiar; as demais, que contemplam a maioria, são da aluna sozinha. Dessas fotos, 13 não apresentam quaisquer edições e, em 37 das *selfies* publicadas, observa-se algum tipo de efeito, como moldura, inscrições, cortes e ajustes variados de cores. Para ilustrar o tipo de foto mais recorrente nas publicações da aluna no seu perfil virtual no *Facebook*, apresento uma dessas imagens (Imagem 1).

Imagem 1 - *PrntScr* de uma publicação imagética no *Facebook* da aluna Estela.³



Fonte: Facebook da aluna Estela.

Nessa foto publicada por Estela, pode-se perceber que a imagem foi editada previamente para a opção “preto e branco”, com efeito nas duas laterais. Como descrição para a sua imagem, a estudante

¹ Em inglês, *emotion* (emoção) + ícons (ícones).

² Desde 24 de fevereiro de 2016, o *Facebook* acrescentou outras possibilidades de interação com as postagens e publicações. Além da opção “curtir”, os usuários podem expressar suas emoções com quatro *emotions* que significam, “amei”, “haha”, “triste”, ou raiva “grrr”. Reportagem veiculada pelo site G1 “Facebook libera cinco novos botões alternativos ao ‘curtir’”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/02/facebook-libera-cinco-novos-botoes-alternativos-ao-curtir.html>>.

³ Para preservar a identidade da aluna, cobri seus olhos nas duas fotos. As outras edições foram realizadas pela própria estudante.

escreveu “Esquece a legenda e foca no conteúdo – com 11 amigos” (marcou o nome de 11 amigos).⁴ A legenda escolhida por Estela para acompanhar a sua foto permite-nos inferir o seu interesse em ter a sua foto visualizada, sendo a própria aluna o “conteúdo” que deve ser “focado”. Basile e Linne (2014) analisaram as fotos produzidas e publicadas no *Facebook* pelos jovens dos setores populares da cidade de Buenos Aires. De acordo com os autores, os adolescentes experimentam com sua própria imagem e constroem sua corporeidade enquanto utilizam diferentes acessórios, roupas, maquiagem, gestos e programas de edição de imagem. Essas constatações também podem ser observadas nas fotos publicadas por Estela.

Os jovens e o ciberespaço, algumas considerações

Rocha e Silva (2015) ajudam-nos a pensar a respeito da relação dos jovens no ciberespaço e sobre a capacidade de os jovens influenciarem e serem influenciados pelas opiniões de seus parceiros virtuais.

No ciberespaço, o jovem constrói suas relações, singulariza seu modo de existir e amplia sua capacidade de ressonar, de afetar outras existências [...] ao fazê-lo, ele se abre para experienciar processos de afetações de suas redes, tornando-se integrante de outras tantas (ROCHA; SILVA, 2015, p. 25).

Os jovens suprem suas demandas sociais com a escrita e leitura de comentários em suas postagens, com suas publicações de fotos e pensamentos, como também por meio das curtidas que recebem e daquelas que retribuem aos seus amigos virtuais. Assim, de acordo com os autores, o jovem vive seu tempo com toda a intensidade sociocultural própria da sociedade contemporânea, em constante ressonância e reverberação.

Finalizo este texto trazendo algumas das reflexões propostas por Santaella (2015) a partir da relação dos jovens com a conectividade em rede. Para a autora, a atração que as redes digitais exercem sobre os jovens e a simbiose que se desenvolve na interação dos dispositivos com seus corpos e mentes são a grande característica de nosso tempo. Nas palavras da autora:

Nos nervos do seu sistema sensorio motor, na agilidade de suas mentes distribuídas, na nova economia da atenção que manejam, nas suas competências em lidar com a hipermobilidade dos deslocamentos físicos em consonância com as conexões informacionais, são os jovens que compreendem de que estofado é verdadeiramente feito o tempo presente. É preciso estar atento a eles. Ao que têm para nos ensinar (SANTAELLA, 2015, p. 43).

Parafraseando Santaella (2015), afirmo que, no mundo digital em rede que vivemos e no qual nos aventuramos diariamente, ainda temos muito a aprender na interação com os jovens de hoje.

Referências

BASILE, D.; LINNE, J. Performances de autorepresentación através de fotografías digitales. El caso de lós adolescentes de sectores populares em Facebook. **Cuadernos info**, n. 35, p. 209-217, 2014.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

⁴ Segundo a jovem, marcar seus amigos nas suas postagens tem como objetivo a conquista de mais visualizações, curtidas e comentários.

- DAYREEL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- ROCHA, C.; SILVA, M. do A. Experiência social e ressonância cibernética: juventude e a onipresença na rede. In: ROCHA, Cleomar; SANTAELLA, Lucia. **A onipresença nas redes**. Goiânia: FUNAPE: MEDIA LAB/CIAR, 2015. p. 13-29.
- SANTAELLA, L. Os jovens como termômetros do *Zeitgeist*. In: ROCHA, C.; SANTAELLA, L. **A onipresença nas redes**. Goiânia: FUNAPE: MEDIA LAB/CIAR, 2015. p. 31-45.
- SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 286 p.
- SIBILIA, P. O universo doméstico na era da extimidade: Nas artes, nas mídias e na internet. **Revista Eco Pós: Arte, Tecnologia e Mediação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 133-147, 2015.
- WEIGEND, A. Marketing nas Redes Sociais. **HSM management**, 75, p. 44-50, jul./ago. 2009.

LISTA DE AUTORES

Adriana Silva da Costa Vidaletti: Coordenadora Pedagógica na Diretoria de Educação Infantil – SME/Canoas. Especialista em Gestão Escolar. E-mail: adriana.vidaletti@canoasedu.gov.br

Bianca Rocha Gutterres: Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade/Canoas. Mestra em Educação. E-mail: 2biancag@gmail.com

Carolina Monteiro: Professora na EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira/Canoas. Doutora em Educação. E-mail: carolinamonteiro7@yahoo.com.br

Caroline Lisian Gasparoni: Professora na EMEF Pernambuco/Canoas. Mestra em Educação. E-mail: carolggasparoni@gmail.com

Caroline Maciel da Silva: Professora na EMEF João Palma da Silva/Canoas. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. E-mail: carolinemaciel78@gmail.com

Cristiano Cardoso Pereira: Professor na EMEF Thiago Wurth/Canoas. Mestre em Ensino de Matemática. E-mail: crisper75@gmail.com

Cristina Panizzutti Krauthein: Professora na EMEI Carinha de Anjo/Canoas. Especialista em Ação Educativa na Educação Infantil. E-mail: cristinakp@gmail.com

Deivid de Souza Soares: Professor na EMEF Nancy Ferreira Pansera/Canoas. Mestrando em Educação. E-mail: deividdesouza@yahoo.com.br

Dione Cristina dos Santos: Professora na EMEI Gilda Schiavon/Canoas. Especialista em Gestão Escolar. E-mail: dionecristina42@gmail.com

Éder Alves de Macedo: Professor na EMEF Carlos Drummond de Andrade/Canoas. Mestre em Literatura Brasileira. E-mail: demacedo1978@gmail.com

Eduardo Klein Carmona: Professor na EMEF Carlos Drummond de Andrade/Canoas. Mestre em Ciências do Movimento Humano. E-mail: eduardok.carmona@hotmail.com

Fabiana Caldeira Damasco: Assessora Pedagógica na Diretoria Pedagógica - SME/Canoas. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: fabiana.damasco@canoas.rs.gov.br

Flávio César Oliveira da Rosa: Professor na Escola Municipal Gonçalves Dias/Canoas. Doutor em Estudos da Linguagem. E-mail: crosoliveira@yahoo.com.br

Francis Jackson de Oliveira Paludo: Diretor na EMEF General Osório/Canoas. Doutor em Ciências Biológicas. E-mail: francisjop@yahoo.com.br

Gilberto Ferreira da Silva: Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Doutor em Educação. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

Giorgia Fabiana Vieira dos Santos: Coordenadora Pedagógica na Diretoria de Educação Infantil - SME/Canoas. Mestra em Educação. E-mail: ggsapuca@gmail.com

Gisele Bervig Martins: Assessora Pedagógica na Diretoria do Ensino Fundamental – SME/Canoas. Mestre em Educação. E-mail: giselebervig@gmail.com

Glaucia Silva da Rosa: Professora na EMEF Theodoro Bogen/Canoas. Mestre em Educação. E-mail: glauciabert@hotmail.com

Grazielli Fernandes: Professora na EMEF João Paulo I/Canoas. Mestre em Educação. E-mail: grazielli-fernandes@gmail.com

Hendrix Alessandro Anzorena Silveira: Professor na EMEF Irmão Pedro/Canoas. Doutorando em Teologia. E-mail: hendrixsilveira@yahoo.com.br

Isadora Klein Wenzel: Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade/Canoas. Especialista em História do Brasil Contemporâneo. E-mail: isadorawenzel@terra.com.br

Janáina Mota Fidelis: Professora na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola/Canoas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: janamfidelis@gmail.com

Joice Rosa Machado: Professora na EMEF Guajuviras/Canoas. Especialista em Biblioteconomia e Gestão de Biblioteca Escolar. E-mail: joicerosam@gmail.com

Jonathan Zotti da Silva: Professor na EMEF Assis Brasil/Canoas. Mestre em Letras. E-mail: jonathan.zotti@canoas.rs.gov.br

Juliana Aquino Machado: Assessora Pedagógica na Diretoria Pedagógica - SME/Canoas. Mestre em Educação. E-mail: juliana.machado@canoas.rs.gov.br

Juliana Beatriz Klein: Professora na EMEF General Neto/Canoas. Mestre em Letras. E-mail: jubklein@hotmail.com

Juliana Cristina da Silva: Supervisora Escolar na EMEF Leonel de Moura Brizola/Canoas. Mestre em Educação. E-mail: ju2lucas.lorenzo@gmail.com

Kátia Renata Quinteiro Juliano: Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade/Canoas. Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. E-mail: katiaqjuliano@gmail.com

Katielle de Oliveira Felix de Sena: Professora na EMEF David Canabarro/Canoas. Especialista em Psicopedagogia Clínica. E-mail: katielleofs@gmail.com

Leandro de Andrades Campos: Professor na EMEF General Osório/Canoas. Mestrando em Educação Matemática. E-mail: leandromatemat@gmail.com

Lilian Ingles Machado: Professora na EMEF Engº Ildo Meneghetti/Canoas. Especialista em Psicopedagogia Educacional. E-mail: lilian.ingles@hotmail.com

Lisiane de Almeida Osório: Supervisora Escolar na EMEF Irmão Pedro/Canoas. Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. E-mail: lisiane_osorio@gmail.com

Luciane de Melo Gonçalves Trojahn: Professora na EMEF Sete de Setembro/Canoas. Mestre em Educação. E-mail: lumelogo@hotmail.com

Luciane Leal de Oliveira: Professora na EMEF Santos Dumont/Canoas. Mestra em Educação. E-mail: luciane7leal@gmail.com

Maicon Felipe Pereira Pontes: Professor na EMEF Gonçalves Dias/Canoas. Mestre em Ciências do Movimento. E-mail: maicon_ppontes@hotmail.com

Márcia Lappe Alves: Professora na EMEF Sete de Setembro/Canoas. Mestra em Letras. E-mail: marcia-lappe@gmail.com

Márcia Regina Nunes de Oliveira: Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade/Canoas. Especialista em Educação Infantil. E-mail: marcia.reolinunes@gmail.com

Marcos Salmo Silva de Lima: Professor na EMEF Leonel de Moura Brizola/Canoas. Mestre em Educação. E-mail: salmo.socram.ms@gmail.com

Maria Cristina Vieira Cavalcanti: Assessora Pedagógica na Diretoria Pedagógica - SME/Canoas. Mestra em Educação. E-mail: maria.cavalcanti@canoas.rs.gov.br

Maria Rita Conceição Ramos: Professora na EMEF Gonçalves Dias/Canoas. Especialista em Alfabetização e Letramento. E-mail: mariaritapedagoga@gmail.com

Mariana Braun Aguiar: Professora na EMEF Pernambuco/Canoas. Mestra em Ensino de Matemática. E-mail: mariana_braun94@hotmail.com

Mariana Rodolfo Rocha: Ex-professora das EMEFs João Paulo I e Gonçalves Dias/Canoas. Mestra em Ensino de Matemática. E-mail: marianarocha87@gmail.com

Mariete da Silva de Souza: Professora na EMEF Leonel de Moura Brizola/Canoas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional. E-mail: marielessouza@gmail.com

Nelci Rech de Avila: Supervisora Escolar na EMEF Sete de Setembro/Canoas. Especialista em Supervisão Escolar. E-mail: nelcirech.avila@gmail.com

Priscila Bier da Silveira: Supervisora Escolar na EMEF General Osório/Canoas. Mestra em Educação. E-mail: priscilabiers@gmail.com

Rejane Reckziegel Ledur: Assessora Pedagógica na Diretoria Pedagógica - SME/Canoas. Doutora em Educação. E-mail: rejaneledur@gmail.com

Rita Taís Gouvêa Moreira: Professora na EMEI Tia Lourdes/Canoas. Especialista em Educação Infantil. E-mail: ritagouvea2009@bol.com.br

Rosana Fachel de Medeiros: Professora na EMEF Dr. Nelson Paim Terra/Canoas. Doutoranda em Educação. E-mail: zanafachel@hotmail.com

Sônia Maria de Lima Markus: Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade/Canoas. Especialista em Arte. E-mail: sonialmarkus@gmail.com

Thiago Goulart Prietto: Professor na EMEF Irmão Pedro/Canoas. Mestre em Literatura. E-mail: tgoulartprietto@gmail.com

REVISORES

Alexandre Kuciak

Ana Paula da Silva

Carmen Letice Guimarães Simon

Flávio César Oliveira da Rosa

Grazielli Fernandes

Marcos Salmo Silva de Lima

Renato de Vargas Matos



ISBN 978-858917781-8



Editora Unilasalle
editora@unilasalle.edu.br
<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>