

Alfabetização

Numa Relação Intercultural

Lidia Inês Allebrandt
Maridalva Bonfanti Maldaner
Organizadoras



Editora UNIJUI

Alfabetização

numa relação intercultural

Lidia Inês Allebrandt
Maridalva Bonfanti Maldaner
Organizadoras



Editora UNIJUI

Ijuí - Rio Grande do Sul - Brasil
2016

© 2016, Lidia Inês Allebrandt

Maridalva Bonfanti Maldaner
Rua Pedro Thorstemberg, 982, B. Assis Brasil
98700-000 – Ijuí – Rio Grande do Sul
marimaldane@unijui.edu.br
lidia@unijui.edu.br

Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste
do Estado do Rio Grande do Sul

Rua do Comércio, 1364
98700-000 – Ijuí – RS – Brasil
Fone: (0__55) 3332-0217
E-mail: editora@unijui.edu.br
Http://www.editoraunijui.com.br
www.twitter.com/editora_unijui

Editor: Gilmar Antonio Bedin

Editor-Adjunto: Joel Corso

Conselho Editorial: Gilmar Antonio Bedin – Presidente, Ângela Patrícia Spilimbergo, Arnildo Laurêncio Rockenbach, Otavio Aloisio Maldaner, Ligia Beatriz Bento Franz, Douglas Cesar Lucas, José Antonio Gonzáles da Silva, Lurdes Marlene Seide Froemming, Paulo Sérgio Sausen

Capa: Lucas N. Sausen

Editoração Eletrônica: Oliven Studio

Os textos assinados são de inteira responsabilidade dos autores e, não expressam necessariamente a opinião da Unijuí.
É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

A385

Alfabetização numa relação intercultural [recurso eletrônico]/ organização Lidia Inês Allebrandt, Maridalva Bonfanti Maldaner. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, do Departamento de Humanidades e Educação. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. –

ISBN 978-85-419-0213-7

E-book.

1. Alfabetização. 2. Infância. 3. Formação de professores. 4. Docência. 5. Cultura. I. Allebrandt, Lidia Inês. II. Maldaner, Maridalva Bonfanti. III. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. IV. Departamento de Humanidades e Educação. V. Título.

CDU : 372

Aline Morales dos Santos Theobald
Bibliotecária CRB10/1879

PROMOÇÃO:



PATROCÍNIO:



Sumário

Apresentação 10

Lídia Inês Allebrandt e Maridalva Bonfanti Maldaner

Currículo, docência e alfabetização

Alfabetização, Histórias de Vida, Mediações e reconfigurações identitárias 12

Ricardo Vieira

Ser professor: histórias de vida e a aprendizagem da interculturalidade 22

Ana Vieira e Ricardo Vieira

Currículo e Ciclo de Alfabetização: desafios contemporâneos 31

Débora Ortiz de Leão

Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo 38

Iselda Sausen Feil

Leitura na primeira infância 44

Alma Cecília Carrasco Altamirano

Os lugares da criança no processo de alfabetização: a sua reflexão sobre a linguagem à espera da escuta sensível do professor 51

Adriana Dickel

Investigação acadêmica em contextos sociais

O desenho da criança: valorizações da expressão gráfica na Educação Infantil 59

Camila Korb Guth e Iselda Sausen Feil

O ensino de História em transformação: a percepção dos alunos que chegam a Universidade 67

Vera Lucia Trennepohl

A (in)visibilidade da educação de jovens e adultos no contexto da Educação Básica 74

Julieta Ida Dallepiane

A cerca mágica, de faz de conta 79

Janaina R. Rios Feller e Nadir Lucia Schuster Colling

A representação teatral na Escola: protagonismo infantil, criatividade, diversão e experiência que educam	85
Lídia Inês Allebrandt, Stéfani Korb, Estefani Bruxel Vione, Gabriela Schwinger e Patrícia Simara Kerber	
Alguns fundamentos para a elaboração da proposta político pedagógica	93
Rogério Burgin de Camargo e Claudete de Fátima Lourenço	
Aprender, ler e escrever: compreendendo o processo de alfabetização a partir da psicogênese da língua escrita.....	100
Flávia Burdzinski de Souza, Bruna Caroline Petry e Verônica Freitas	
Articulação entre produção de currículo, ensino de ciências e formação de docente.....	109
Beatriz da Silva Albrecht, Silene Gueller, Vanessa Ribeiro da Rocha e Marli Dallagnol Frison	
As didáticas das ciências humanas e da natureza na formação das professoras em curso normal.....	116
Maria Regina Palha e Otávio Aloisio Maldaner	
Brincar, interagir e confeccionar brinquedos na educação infantil.....	123
Franciele Grade da Luz, Loreci Teresinha Scherer, Loreni Beatriz Arnold Wildner e Loriane Maria Casalini Sulzbach	
Cinema, literatura, poesia e música, município referência Ijuí e sua região pólo: formação docente e infância.....	131
Cristina Rupp Pereira	
Com a palavra os bebês: diálogos entre a Psicanálise e a Educação Infantil	136
Simoni Antunes Fernandes e Noeli Valentina Weschenfelder	
Concepções de professores de ciências sobre currículo escolar e suas consequências para o ensino e a aprendizagem	141
Caroline Alves da Silva, Daniele Breitenbach, Marcia Simon e Marli Dallagnol Frison	
Cultura, identidade e educação: Por uma pedagogia do conflito na perspectiva do pensamento complexo.....	147
Lusiane Cristina Ziemann Tolomini	
Distribuição espacial de mulheres em idade economicamente ativa e de adultos analfabetos como elementos subjacentes ao desempenho escolar.....	155
Airton Adelar Mueller, Sérgio Luis Allebrandt e Aline Benso	
Docência compartilhada: Aprendizagens no PIBID	163
Lídia Inês Allebrandt, Tatiele Lenise da Silva, Carla Fabiana de Andrade Machado, Géssica Aline Hermes e Cleusa Morais	
Educação de surdos e governamentalidade: emergências políticas e negociações com as comunidades surdas.....	172
Daniela Medeiros	
Entrelaçamentos das culturas infantis e culturas escolares: Processos investigativos e reflexivos.....	178
Ângela Rafaela Tonetto Heidel e Noeli Valentina Weschenfelder	

Finanças pessoais: Educação financeira para jovens de escolas públicas de Santo Ângelo	185
Ronaldo Arnold, Rosane Maria Seibert e Franciele Mirian Rocha	
Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas	193
Priscilla Lucena Vianna Dias e Noeli Valentina Weschenfelder	
Infâncias, culturas infantis e alfabetização	201
Márcia Rejane Scherer	
Influências dos saberes docentes nos processos de ensino, aprendizagem e formação	213
Leonardo Wottrich Bönmann, Marla Copetti, Marli Frison e Maria Cristina Pansera de Araújo	
Informática educativa: Relações pedagógicas e as descobertas no ambiente tecnológico	218
Adriane Schreiber Rigliski, Janine Capa Soares Noronha, Jaqueline Krüger e Sandra Beatriz da Silva Carvalho	
Interdisciplinaridade e literatura na escola de ensino médio	224
Mariane Moser Bach, Rosana Souza de Vargas e Taíse Neves Possani	
Língua estrangeira no contexto escolar e familiar infantil: presente ou ausente? Uma pesquisa com o cotidiano de crianças	229
Daiane Graciele Ribas Faoto	
Linguagem e conhecimento na escola pública: Repensando o currículo e a docência	237
Rosana Silva Barros, Sidinei Pithan da Silva e Rosita da Silva Santos	
Música para aprender e se divertir	243
Fabiana Dinarelli dos Reis e Elisiane de Jesus Amaral	
O cravo e a rosa: Identidades generificadas na educação infantil	247
Jussara Pietczak Appelt e Noeli Valentina Weschensfelder	
O direito de brincar na escola	255
Lídia Inês Allebrandt, Carla Cimone Corrêa Pereira Leal e Ângela Dallafávero da Rosa	
O ensino médio politécnico e a relação com a teoria da complexidade: Necessidade de reconstrução dos saberes docentes	262
Ângela Balz	
O olhar da gestora escolar sobre os desafios da diversidade na escola	269
Taciana de Souza e Hedi Maria Luft	
O papel das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Uma pesquisa bibliográfica a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski	274
Fabiana Diniz Kurtz, Maria Fernanda Quevedo e Rosana Souza de Vargas	
O protagonismo infantil na pesquisa: Aprendendo a ver, ouvir e a dialogar com a infância	280
Luciléia Belter e Noeli Valentina Weschenfelder	
Olhares, práticas e reflexões sobre avaliação	289
Daiane Schmitcke e Maridalva B. Maldaner	

Paradigmas do conhecimento e educação: repensando o ensino e a aprendizagem..... 296
Bruna Archese Kafczinski Artus e Sidinei Pithan da Silva

Reflexões sobre a educação infantil: As dimensões ético-política, estética e técnico-científica do processo de ensinar e aprender..... 303
Rita Rieger e Lizandra Andrade Nascimento

Vivência literária versus ensino de literatura..... 309
Bernardo Pfeiffer Scheneider, Elisa Isabel Schäffel e Taíse Neves Possani

Práticas pedagógicas em contextos

A Constituição docente em ciências biológicas : Algumas contribuições do estágio de docência..... 316
Tamini Wyzykowski, Marli Dallagnol Frison e Roque Ismael da Costa Güllich

A construção da identidade da criança na educação infantil..... 321
Laércio Francesconi

A experiência dos alunos de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria com a Campanha de Comunicação Comunitária “Abrace a cidadania”..... 324
Aline Benso, Liana Kossman Ferla, Bárbara Turri e Alisson Solon Bonotto

Análise reflexiva de vivências profissionais sobre a contribuição da geografia no desenvolvimento do currículo integrado, no curso de Técnico em Eventos - IF Farroupilha - São Borja - RS..... 329
Emersom Ciocheta Roballo Maria Cristina Pansera de Araújo

Bebês e imagens... Leituras, gostosuras e possibilidades..... 334
Dilene Rigodanzo Brandli, Elisângela Pires e Sandra Cristina Fernandez

Decolando com aviões..... 339
Rúbian Cândida Glienke

Desenvolvendo interesses matemáticos na infância: Software desenvolvido em Blender... 344
Ieda Zimmermann, Gabriel Ceretta, Matheus Suliman, Rodrigo Aguiar

Direito em aprender: A ludicidade em jogo..... 347
Franciele da Silva dos Anjos e Marta Estela Borgmann

Entrelaçamentos entre o programa nacional pela alfabetização na idade certa e os saberes experienciais..... 350
Sabrina Garcez e Magda Raquel D'Ávila Pereira

Explorar o ambiente e interagir através dos movimentos..... 354
Mônica Cristiane Maros Heinen e Elinara Mazzurana Camello Lautério

Jardim de plantas medicinais..... 359
Marivana da Silva Rigo

Ler: uma forma de socializar..... 363
Lauren Slongo Braida e Maristela Cristiane Heck

O coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores da rede pública.....	366
Deise Raquel Cortes Pinheiro, Hedi Maria Luft	
O lúdico como agente de aprendizagens	370
Ana Paula de Moraes, Bruna Kapp e Lídia Inês Allebrandt	
O “Túnel do Tempo: A evolução” e a revisão de conteúdos no ensino dos anos finais.....	375
Denise dos Santos Miron, Marivana da Silva Rigo, Francieli Daliani Bandeira Bertollo e Albo Berro Rodrigues	
“Por um mundo melhor, por um mundo mais limpo, por um mundo sem desperdício” - Um projeto de educação ambiental na escola.....	380
Francieli Daliani Bandeira Bertollo e Marivana da Silva Rigo	
Prática pedagógica do orientador educacional na rede pública de ensino.....	385
Fabiana Matter, Cleide Estela Alffing, Priscilla Lucena Vianna Dias, Joseane Pazzini Eckhardt, Eva Teresinha de Oliveira Boff e Eniva Stumm	
Professor mediador + aluno protagonista = Projeto: Uma gota muda tudo	389
Franciele Novaczyk Kilpinski Borré	
Resgatando brincadeiras e brinquedos	392
Adriana Boniatti, Cleusa Maria Rossini, Grasiela Carvalho e Mônica Morais Ribeiro	

Apresentação

A alfabetização na perspectiva intercultural, título dessa obra, destaca-se por vincular-se a um movimento que pretende romper com o paradigma escolar fundado no monoculturalismo e no etnocentrismo. Tem como perspectiva considerar e aglutinar membros de diferentes grupos sociais, garantindo-lhes o conhecimento de si mesmos e dos outros, ao compartilhar experiências culturais diferenciadas. Abre a possibilidade de dar voz aos sujeitos que aprendem, ao evidenciar experiências, trajetórias, quadros de referências, culturas pessoais e grupais, práticas e representações sociais singulares.

Nesse sentido, os textos da primeira seção apresentam um conjunto de ideias, argumentos e reflexões que tratam dessa temática e avançam ao abordar a alfabetização referenciada ao currículo, à docência e à pesquisa com os sujeitos da alfabetização, desde a infância até a vida adulta.

As demais seções apresentam textos resultantes de investigações acadêmicas em contextos sociais diversos e de práticas pedagógicas em contextos educativos, as quais pretendem potencializar experiências reflexivas de professores e pesquisadores, por meio do compartilhamento qualificado e do debate acadêmico, num movimento articulado entre universidades, bem como sistemas de ensino e outros espaços educativos. Trata-se de mais uma contribuição à constituição do espaço público para debater o tema da alfabetização na contemporaneidade, num diálogo envolvendo diferentes sujeitos que pensam e fazem educação. O conjunto dos textos foram escritos por professores e pesquisadores de Portugal, México e do Brasil, bem como professores das escolas da região do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e pesquisadores de várias cidades brasileiras.

Faz-se necessário ressaltar que esse material resulta das produções apresentadas no IX Seminário Internacional de Alfabetização que teve como tema: Alfabetização num diálogo intercultural e intencionou responder ao compromisso do Curso de Pedagogia da UNIJUI em contribuir no debate da formação de professores que atuam na educação básica, bem como fomentar que experiências e produções desenvolvidas sejam publicizadas.

O IX Seminário Internacional de Alfabetização, ocorrido em dezembro de 2015, contemplou o II Evento Científico, o XXIII Ciclo de Estudos da Pedagogia e o VII Seminário Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/UNIJUI. O mesmo foi promovido pelo Curso de Pedagogia da UNIJUI- Universidade, Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, como a colaboração do PIBID UNIJUI.

Vale destacar o apoio recebido da FAPERGS, que contribuiu para a produção e publicação desse material, bem como à qualificação docente, constituindo-se num espaço/tempo para intercâmbios, aprofundamentos e reflexão sobre as novas políticas e novas práticas de alfabetização, tomando como referência as políticas públicas brasileiras e ações desencadeadas pelo Programa do Ministério da Educação - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, estudos e experiências desenvolvidas em Portugal e no México desde a educação infantil até a universidade.

Assim, acredita-se que o acesso a esses escritos possa desencadear abertura às múltiplas possibilidades de construções reflexivas e propositivas nos espaços e tempos da educação e, em especial, às práticas de alfabetização numa relação intercultural.

Lídia Inês Allebrandt e Maridalva Bonfanti Maldaner
(organizadoras)

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO

Alfabetização, Histórias de Vida, Mediações e reconfigurações identitárias¹

Ricardo Vieira²

ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E DESIGUALDADE

Face à crescente multiculturalidade na escola contemporânea portuguesa, entre outras, tal como a brasileira, torna-se fundamental refletir sobre a importância desta como mecanismo de reprodução da desigualdade social ou como meio possível de atenuar desigualdades (ROSALES, 2009) entre os diversos grupos sociais e, ainda, como meio de resposta às necessidades destes grupos, no sentido de proporcionar equidade e autonomia, uma alternativa à colonização cultural.

Neste sentido, não devemos esquecer que

a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p. 17).

Igualdade, um dos fundamentos da educação inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual (ROSALES, 2009). Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática. Trata-se, exatamente, do contrário. Numa alfabetização inclusiva, as diferenças são valorizadas em vez de criticadas e inibidas. Deste ponto de vista, o normal é o aluno diferente e o “aluno padrão” não existe. O que urge transformar é, nesta esteira, o paradigma escolar, para ser mais plural, e não apenas os alunos dissonantes com a forma escolar (BOURDIEU, 1975).

O ESTUDO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: O CONTRIBUTO DA ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O facto de se verificar que a cultura hegemónica das sociedades ocidentais dá maior importância ao conhecimento transmitido pelas escolas do que ao conhecimento transmitido e (re)apreendido noutros contextos culturais, não significa que estes últimos não devam ser, também, estudados para compreendermos a construção das pessoas que vivem, cada vez mais, entre diversos mundos culturais que permeiam as próprias culturas pessoais, reconstruídas num constante *bricolage* identitário.

Nesta linha, consideramos a antropologia da educação como o estudo dos processos educativos ou, mesmo, o estudo de como os humanos aprendem, seja na escola, na família, na rua ou em todas

1 “Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04647/2013”.

2 Professor Coordenador Principal (**Professor Titular de Antropologia da Educação**), ESECS-IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal rvieira@ipleiria.pt.

a sua trajetória social, bem como, também, o estudo da constante e consequente (re)construção das identidades pessoais a par da alfabetização (VIEIRA, 2009).

A educação não remete apenas para a escola, como sabemos mas que, tantas vezes, esquecemos. Se o sentido corrente da palavra Educação remete o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito que sublinhou que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária. Como refere Bruner, um psicólogo cultural com grande proximidade à antropologia de Geertz, “Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura” (BRUNER, 2000, p. 11). E a criança não cai de pára-quadras na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola (ITURRA, 1990a e b).

A Antropologia da Educação que aqui preconizo não se limita, apenas, ao uso da etnografia em contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc. Com a Antropologia da Educação e suas metodologias hermenêuticas, pretendemos, também, compreender as metamorfoses culturais que ocorrem na vida das pessoas, em consequência das convergências e divergências dos trajetos de vida face à(s) cultura(s) de onde partem. Assume, pois, a ideia já não exclusiva de uma antropologia das culturas mas, também, de uma antropologia das pessoas, elas próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros. Por isso dou ênfase ao estudo de alunos e professores através das suas biografias educativas para compreender como se tornaram naquilo que são (VIEIRA, 1999a; VIEIRA, 1999b, VIEIRA, 2009) e como contributo para uma formação reflexiva para a diversidade cultural (VIEIRA, 2011). Durante a sua história de vida e seu processo de socialização, que pode ser mais ou menos heterogéneo conforme as esferas culturais, o indivíduo não desempenha um papel que lhe é absolutamente exterior. Daí a importância da captação das subjetividades dos sujeitos estudados desse ponto de vista “émico”, interior, que já propunha Malinowski.

Deste modo, a Antropologia da Educação assenta num paradigma essencialmente interpretativo, semiológico e hermenêutico, onde a etnografia, a entrevista etnográfica e etnobiográfica, as (auto) biografias, a auto reflexão, os diários e as histórias de vida são vias fundamentais para compreender os processos educativos, de enculturação, aculturação e transmissão cultural bem como a (re)construção identitária. Não se trata, assim, de procurar a causa das coisas educativas, ou de fazer previsão ao modo do positivismo reducionista.

O TRABALHO REFLEXIVO COM ESTUDANTES DE MESTRADO DA ÁREA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA

No pressuposto de que é preciso desenvolver a comparação e a reflexão sobre o quotidiano da sala de aulas, incidentes pedagógicos, tensões e conflitos que emergem nas aulas e na escola; que é preciso colocar várias mentes a pensar coletivamente sobre as mesmas problemáticas, tenho desenvolvido seminários semanais de reflexão sobre o quotidiano das aulas, em particular sobre os incidentes que remetem para a ideia da diversidade cultural na sala de aula e para a necessidade de construção de novos dispositivos pedagógicos para a ação educativa, tenho usado até o livro do Príncipezinho para mostrar, com outra literatura eventualmente menos percebida como científica, em que consiste o contacto intercultural e a transformação do self na viagem da vida: “O essencial é invisível aos olhos”!

A ideia é mostrar que o social e o cultural não são absolutamente exteriores ao indivíduo; desnaturalizar e “despsicologizar” o conceito de aluno, de pessoa. Efetivamente, o social e o individual passam também pelo indivíduo [não apenas o indivíduo pelos contextos], tornando-o múltiplo, construído em continuidades e descontinuidade numa socialização multicultural. Continua a tratar-se, efetivamente, de um trabalho antropológico mas que não quer analisar as sociedades e as cultura fora do indivíduo e vice versa. É legítimo retomar aqui o conceito de *bricolage* trabalhado por Lévi Strauss (1977), aplicável quer às sociedades e culturas quer às pessoas, que vão fazendo, criando e (re)criando a sua cultura pessoal (VIEIRA, 2009), mista de vários coletivos culturais – os diferentes contextos culturais e linguísticos por onde passam – num processo complexo de auto e heteroconstrução social.

DIÁLOGOS E CHOQUES DE CULTURAS: DO HÍBRIDO E DO MESTIÇO NA GESTÃO DA MULTICULTURALIDADE DO SELF.

A propósito do encontro de choques culturais e de encontros de culturas e de emergência de novas formas culturais ou de terceiras culturas, o conceito de híbrido é, nos contextos anglo-saxónicos, provavelmente mais usado que o de *métissage* (conceito de origem francesa). Raros são os textos em inglês que usam o conceito de “*métissage*” ou de *Mestizo*. Encontramos Anzaldúa (1987) que nos fala de *New Mestiza* e de Homi (1996) que se refere a este conceito em “*Culture’s in Between*” mas não muito mais. É muito mais usual encontrar-se o conceito de híbrido. Mas o conceito de híbrido remete para uma classificação muito cartesiana em que a normalidade cultural se situa num dos pólos sendo que tudo o que não é nem um nem outro, surge como impuro, híbrido. Mas não há meios termos na linguagem da complexidade: há terceiros (SERRES, 1993), mestiços, dimensões novas construídas a partir de misturas que mantêm traços de origem, traços de adoção e traços de criação.

Logo, o conceito de *Mestiçagem*, devidamente percebido no contexto das novas análises mais francófonas, remete sim para o intercultural mas nunca para o multiculturalismo que simplesmente tolera as diferenças culturais coexistentes num espaço mas sem promover o diálogo da convivência que leva à *Mestiçagem* e à assunção de um novo paradigma que rompe com a ideia de pureza para mostrar que todas as culturas são dinâmicas, compósitas e mestiças.

O Híbrido acaba por ser uma classificação usada por quem tem um olhar monolítico. Claro que Stuart Hall tem este cuidado quando se analisa a si próprio como um híbrido. Ele tem bem consciência da fragilidade do conceito de hibrididade (HALL, 1992) que, como é sabido, provém da biologia, tal como o de *mestizo*, mas que, ao contrário deste, que permite a criatividade (LAPLANTINE et NOUSS, 1997; WIEVIORKA, 2002; SERRES, 1993), o híbrido não se reproduz biologicamente; está condenado à extinção. Por outro lado, também o sincretismo leva à ideia de fusão, de “*melting pot*”, o que não corresponde ao paradigma de criatividade pelo encontro cultural nas pessoas, na música, na pintura, na cultura em geral, onde o todo e as partes coexistem dinamicamente nessa nova totalidade mestiça (LAPLANTINE ET NOUSS, 1997; ANDRÉ, 2005; VIEIRA, 2009).

Quando ao multiculturalismo (o political correctness norte-americano, a reivindicação do direito das minorias e das «comunidades étnicas», a apologia do pluralismo terapêutico...), ele é, vê-lo-emos, exatamente o contrário da mestiçagem. Funda-se na coabitação e na coexistência de grupos separados e justapostos, firmemente virados para um passado que convém proteger do encontro com os outros (LAPLANTINE et NOUSS, 1997: 75).

É claro que o conceito de *mestiçagem* não pode ser usado ingenuamente:

É certo que, de entre estas noções, o conceito de mestiçagem é o que mais armadilhado se apresenta, quer pela sua génese histórica no contexto de processos de colonização forçada sob o peso, a força e o poder da cruz, das correntes, do chicote, da pólvora e da violação, quer pela possibilidade da sua contaminação, pelo confronto com a noção de pureza a que aparece como contraponto, contaminando maniqueisticamente com um sentido de impuro aquilo a que se refere [...] (ANDRÉ, 2012: 95-96).

Contudo, se usado contextualizadamente e com a prudência necessária, e despindo-o das conotações racialistas, assimilacionistas e monistas que não lhe são intrínsecas, não nos parece ser menos adequado, bem pelo contrário, do que outros conceitos que surgem como alternativa, como é o caso de *hibridismo*. Como refere, ainda, João André, Filósofo de formação mas que tem um trabalho notável, em Portugal, de aproximação à antropologia, à educação intercultural e ao pensamento mestiço,

*o conceito de hibridação ou hibridismo tem vindo a ser utilizado por outros autores que olham com reservas para o conceito de «mestiçagem». É o caso, nomeadamente, de Garcia Canclini que, na sua obra *Culturas híbridas. Estratégias para entrar y salir de la Modernidade, México, Girijalbo, 1990*, prefere esta expressão para caracterizar os processos de misturas interculturais que se verificam atualmente, mas que, simultaneamente, se caracterizam também pela incorporação dos efeitos de histórias e memórias diversificadas (ANDRÉ, 2012: 96).*

Esta lógica do pensamento mestiço, que se opõe ao pensamento monista dominante, deixa-nos, por vezes, apreensivos. Efetivamente, somos muito o produto do cartesianismo e do positivismo que nos ensinou durante séculos a pensar factualmente e não processualmente; a pensar em estruturas e não em processos. E quando se fala em *mestiçagem*, não se trata simplesmente de juntar, misturar, cruzar, etc. Contudo, ao nível do senso comum, “na medida em que mestiço se contrapõe, habitualmente, a puro, [...] privilegiará, ainda que inconscientemente, o puro como o bom e o mestiço como o contami-

nado.” (ANDRÉ, 2005: 126). A mestiçagem deverá ser considerada como algo diferente de justaposição ou de fusão: “ remete para a tensão constitutiva da relação de diferentes, para o dinamismo que ela implica [...] E para a conflitualidade criadora”. (ANDRÉ, 2005: 126).

João Maria André sintetiza as mestiçagens em dois grandes grupos:

Se há mestiçagens que se constituem com base no encontro e no diálogo, outras há que resultam da conquista, da violação, do sangue e do sémen misturados num projecto de domínio que é simultaneamente, não poucas vezes, um projecto de extermínio das diferenças e de homogeneização da alteridade (ANDRÉ, 2005: 104).

Quando aplico o conceito de mestiçagem à identidade pessoal e à cultura pessoal, como reiterei atrás, é, justamente, para dar essa ideia não só do mix mas, também, como penso que já ficou claro, do processo, do inacabado que é cada sujeito em cada momento da sua história de vida. Não nos podemos pensar como seres estáticos. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o outro. Existem sempre trocas entre ambos. E é dessas trocas com um outro que vamos construindo as nossas próprias aprendizagens (VIEIRA, 2011). Assim, construímos o nosso caminho ao caminhar – através das múltiplas experiências em que vamos participando ao longo da nossa existência – e vai-se (re)construindo a nossa identidade na medida quem que as nossas identificações culturais não são exclusivas nem sempre as mesmas, como é o caso particular do trãnsfuga Intercultural (BOURDIEU, 2005; VIEIRA, 2009). Portanto,

[...] nem todos somos feitos de uma só peça, e como observa Amy Gutman, nem toda a gente é tão multicultural como Rushdie, mas as identidades da maior parte das pessoas e não só das elites ou dos intelectuais ocidentais, são formadas por mais do que uma cultura singular. São também as pessoas, e não apenas as sociedades, que são multiculturais (WIEVIORKA, 2002: 23).

Na educação, seja escolar ou não escolar, a mediação intercultural e sociopedagógica (VIEIRA, A., 2012) surge como uma ferramenta fundamental para gerir tensões sociais e encontros e desencontros culturais para que as mestiçagens possam ser o mais multitépicas possível (VIEIRA, A., 2013).

DO ESTAR DENTRO PARA COMPREENDER OS PROCESSOS EDUCATIVOS

O uso do método etnográfico em contextos educativos leva a uma nova orientação epistemológica que ultrapassa as visões e pesquisas sobre o insucesso e sucesso escolar, e leva a uma nova atitude metodológica relativamente a quem investiga “factos educativos” quer esta investigação seja por parte do antropólogo quer pelo professor investigador que se preocupa em compreender os contextos de aprendizagem e construção identitária dos seus alunos. Como nos ensina Clifford Geertz,

Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que o estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado no meio dos quais elas levam as suas vidas. Isso [...] Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente (Geertz, 2001, p. 26).

Ao longo da história, as Ciências Humanas e, particularmente, a antropologia, têm buscado quer a via do estudo da cultura e da sociedade como sistemas naturais, quer a de considerarem tais esferas como sistemas simbólicos. No tocante à antropologia e à sociologia, a primeira das abordagens tem desembocado no positivismo. A segunda das abordagens, por outro lado, tem-se inscrito fundamentalmente no casuísmo, na fenomenologia, na etnografia, no interpretativismo ou na hermenêutica.

Se bem que estas duas concepções de Antropologia tenham mantido adeptos, nenhuma delas conseguiu impor-se. Qualquer projecto de Antropologia científica depara com uma dificuldade maior: é impossível descrever completamente um fenómeno cultural, umas eleições, uma missa ou um desafio de futebol, por exemplo, sem ter em conta a ideia que deles fazem aqueles que neles participam; ora, não se observam ideias, compreendem-se intuitivamente, e não se descrevem, interpretam-se. A descrição dos fenómenos culturais levanta, portanto, problemas epistemológicos sem equivalência nas ciências naturais (SPERBER, 1992, p. 24).

Toda a observação e interpretação são seletivas. O que o etnógrafo consigna é apenas parte de um todo mais amplo. E o real de que ele fala, é, em parte, o real que ele fabrica. Mas não o pode fabricar a partir de um conhecimento exterior. Se queremos compreender os processos educativos, como se aprende uma arte, uma profissão, como alguém se transformou naquilo que é hoje, urge fazê-lo a partir de dentro. Urge questionar a racionalidade do interior sem olhares de espanto exteriores. Urge

“estar com”, “pensar com”, “sentir com”, “questionar com”. É disso que falamos quando nos sentamos para pensar os contextos de aprendizagem que os mestrandos vivem semanalmente, como vimos atrás.

Urge uma nova etnografia da educação que rompa com a ideia clássica do distanciamento físico, em nome da objetividade. Para questionar a alteridade a partir dela, urge aprender com o outro antes de o questionar, e, muito menos, valorar. O distanciamento, esse, mantém-se mas como atitude do investigador. O distanciamento, deste ponto de vista, é intelectual, não físico.

Por isso assumimos a pesquisa etnográfica como algo próximo do *bricolage*, no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas. Trata-se de uma via distante da busca das regularidades da ciência positivista onde “qualquer proposta de uma “teoria geral” a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia, e aquele que professa ter tal teoria é considerado megalomaniaco” (GEERTZ, 1999, p. 10).

De resto, o método científico passa a ser outro, não o apregoado, no singular, como universal e único pelas ciências experimentais, em nome de todas as ciências. Afinal não temos objetos mas, antes, sujeitos que, conjuntamente com o antropólogo, acedem a dimensões cognitivas, compreensões de si e dos outros, não passíveis de compreensão isoladamente, isto é, sem a presença do questionador. Isto implica, também, que a observação participante não é apenas participante. É participante mas, também, questionadora. O antropólogo aprende, na sua aproximação ao terreno, a fazer perguntas em contexto e, assim, vai realizando entrevistas “como conversas”, de cariz etnográfico e etnobiográfico (VIEIRA, 2003 e 2009).

Os sujeitos entrevistados refletem, também eles, sobre as intenções do inquiridor e sobre si próprios. Neste sentido, tornam-se também investigadores de si próprios. Não é apenas o investigador que investiga. É também o entrevistado que se pesquisa a si próprio e, em consequência, acede a uma dimensão reflexiva que não tinha ainda sido possível antes da interação. Por isso, as entrevistas etnobiográficas (VIEIRA, 2003), conducentes a trabalho com histórias de vida ou com narrativas (auto)biográficas, são um instrumento de pesquisa e, simultaneamente, de (trans)formação, de (auto)formação de quem é objeto de questionamento dentro da sua própria racionalidade (JOSSO, 2002).

ENTREVISTAS ETNOBIOGRÁFICAS E ENTREVISTAS EM GRUPO NO APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO DE SI E DOS OUTROS

É curioso como não se fala, habitualmente, por parte dos analistas da investigação qualitativa³, dos trabalhos de Freud ou Malinowski. Contudo, ambos os trabalhos se inserem facilmente dentro deste tipo de abordagem. Um e outro buscam a via naturalista de pesquisa e assumem a interação com o objeto investigado como a via para aceder a uma nova dimensão de conhecimento: um novo conhecimento para o sujeito investigador e um novo conhecimento para o próprio objeto de estudo tornado também ele sujeito de si próprio neste paradigma hermenêutico e interpretativo.

Nesta linha, procuro, nos extratos de entrevistas que deixo adiante, mostrar como há um aceder do entrevistado à sua própria racionalidade, uma “descoberta” dos seus gostos e da razão pelo interesse do envolvimento e empatia entre professor e aluno, isto a propósito duma investigação que realizei em Portugal sobre histórias de vida e identidades de professores. Surge uma lógica de $1e1=3$ já que é a presença da interação entre sujeito investigador e objeto investigado, também ele tornado sujeito de auto-reflexão, que permite o surgir duma nova dimensão, de novos sentidos, duma 3.ª cultura (Vieira, 1999b).

De facto, entrevistado e entrevistador alcançam dimensões do pensamento que não são passíveis de equacionar numa simples aritmética tipo $1+1=2$. O resultado é possivelmente melhor traduzido por um “três”, símbolo da criatividade, do novo, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da materialização da interação entre pelo menos dois sujeitos. 1 e $1=3$. Ou, melhor ainda, 1 e $1=$ muitos.

É o que tem acontecido nesses seminários reflexivos onde, semanalmente, cada grupo de prática pedagógica apresenta em aula alguns factos, incidentes críticos, etc. para pensar coletivamente com os colegas.

³ Nas palavras dos que processam esta via. De facto, como já fiz notar (cf. Vieira, 1999a) considero-a demasiado pobre para ser considerada paradigma investigativo. Claro que a invenção dessa alternativa tem raízes históricas e como tal tem que ser compreendida. Quanto a mim, prefiro reservar o quantitativo e o qualitativo para as técnicas em si, de recolha e de tratamento, que até podem estar ou não ao serviço de um ou outro(s) paradigma(s) de investigação e não para caracterizar a falsa dicotomia dos modelos qualitativo e quantitativo de pesquisa.

Os exemplos que tenho sistematizado mostram como os sujeitos envolvidos na discussão conjunta, entrevistados se redescobrem, apresentam novos pontos de vista, racionalizam experiências passadas, opções tomadas, etc., pela possibilidade de terem alguém que os ouve e os questiona a partir das suas próprias lógicas e contextos. O meu papel tem sido o de mediador e o de questionador a partir do ponto de vista de quem apresenta essas experiências pedagógicas, em género do que tenho designado por entrevista etnográfica e etnobiográfica, quando o questionamento, hétero e auto, parte da biografia dos sujeitos.

Neste contexto, e de acordo também com Jean Poirier *et al.* (1999), na orientação etnobiográfica, a história de vida é o ponto de partida para a compreensão do sujeito, a partir de uma análise extensiva a todas as dimensões da sua existência: “A etnobiografia é uma biografia sociocultural do ser colectivo de que o narrador se limita a ser uma das componentes” (POIRIER *et al.*, 1999, p. 40). Mais do que conhecer apenas a vida individual do informante, a etnobiografia ambiciona a compreensão do conhecimento que este tem acerca dos modos culturais de funcionamento que o envolvem. Para tal, socorre-se, frequentemente, da entrevista biográfica, ou em profundidade, enquanto instrumento metodológico privilegiado para compreender, por meio do trabalho etnográfico, a narrativa do universo de estudo, apelidada, também, de matéria-prima (POIRIER *et al.*, 1999, p. 39), que encontra, na *história de vida*, uma forma de perceber os modos subjetivos de intersecção entre o individual e o social.

Nas pesquisas que temos desenvolvido em antropologia da educação, temos investido em entrevistas de carácter etnobiográfico que nos têm permitido conhecer o domínio da intersubjetividade dos sujeitos. O trabalho de interação entre o investigador e o entrevistado, no seu próprio ambiente, surge como um caminho metodológico profícuo para compreender as transformações identitárias que a aprendizagem de conhecimentos e culturas por parte destes sujeitos produzem, no seu próprio mundo subjetivo e reflexivo, registado nas suas próprias falas. Assim, a entrevista em profundidade⁴, possibilita a recolha de material autobiográfico que nos é apresentado nas próprias palavras dos sujeitos estudados, por meio da sua narrativa, onde descrevem e falam das suas vidas, oferecendo um testemunho único, permitindo a compreensão das suas representações das suas formas de agir e dos incidentes (KELCHTERMANS, 1995) e marcos formativos nos seus percursos de vida.

Enquanto instrumento metodológico, a entrevista etnobiográfica tem assumido, na minha investigação em antropologia da educação, duas formas distintas mas também complementares: a individual e a grupal. Para compreendermos o peso da aprendizagem dita não formal e a subjetividade na construção do *self* pessoal e profissional, a entrevista etnográfica e etnobiográfica individual tem sido usada enquanto opção metodológica para as primeiras desocultações de incidentes críticos (JOSSE, 2002), modelos e pessoas considerados, pelo próprio entrevistado, enquanto agentes formativos e transformativos de si próprio. A entrevista grupal, *focus-group* na denominação inglesa, tem constituído, dentro do mesmo paradigma metodológico, uma importante técnica de complementaridade da abordagem individual.

Na sequência das entrevistas etnobiográficas individuais, o *focus-group* pode potenciar maior reflexividade pela oportunidade do mútuo questionamento que resulta do diálogo, reflexão ente vários sujeitos que pensam aprendizagens comuns, profissões comuns ou percursos sociais e de aprendizagens semelhantes.

INTERCULTURALIDADE, (AUTO)BIOGRAFIA COMO (RE)DESCOBERTA DE SI E (TRANS)FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

A reflexão intercultural tem estado muito ligada aos problemas das migrações às questões do ensino para imigrantes, problemática dos trabalhadores estrangeiros, etc. (CAMILLERI, 1989). Mas o intercultural não se reduz às relações internacionais e inter-étnicas (GUSMÃO, 2004). Nas minhas pesquisas no âmbito da antropologia da educação, tenho procurado frisar outra dimensão da reflexão sobre o intercultural. Agora é sobre o contacto interpessoal, que é sempre intercultural, na sala de aulas - onde se constata também a multiculturalidade - e dos sujeitos aí presentes, com experiências, trajetórias, pensamentos, culturas pessoais e grupais, práticas e representações sociais próprios, que reflito na parte final deste texto.

4 A entrevista em profundidade é aqui designada de etnobiográfica, pelo facto de a conversa entre investigador e investigado ter como objetivo a produção de uma narrativa biográfica.

No contacto intercultural, o que se comunica não são verdadeiramente as identidades grupais, as culturais nacionais ou locais mas, antes, as pessoas portadoras duma identidade pessoal, dinâmica, e sempre em gerúndio (VIEIRA, 2009), ela própria multicultural. Até numa visita de estudo da turma a determinado contexto, meio, exposição, ambiente, há sempre diligências pessoais que se podem revestir de aquisições de saberes, descoberta de tradições, paisagens, etc. Mas também se põem em contacto diferentes modos de vida, maneiras de pensar e de sentir próprios de grupos e das pessoas elas mesmas, num processo de interculturalidade.

A heterogeneidade cultural dos grupos é interiorizada, incorporada, de modo idiossincrático, por parte de cada aluno nesses encontros. Cabe ao Professor desempenhar o papel de mediador intercultural (VIEIRA, 2011) e ajudar o aluno a (re)construir o seu eu intercultural, sem ambiguidades, sem grandes conflitos interiores ou receio de receber da alteridade para si.

Neste sentido, a mediação enquadra-se num paradigma intercultural, no qual se reivindica uma escola para todos e não todos para uma escola.

E da mediação como prevenção e não apenas de resolução de conflitos....

O que se pretende dizer é que o ato de ensinar a aprender implica a mediação pedagógica, por um lado, para motivar; e a mediação científica, que implica que o que é dito terá de fazer sentido na cabeça de quem emite e de quem é suposto receber outro tipo de tradução (*ibidem*). Quer dizer, o mediador faz uma tradução pedagógica, para estimular e criar empatia; faz uma mediação cognitiva e uma mediação (inter)cultural.

Desta forma, qualquer professor contemporâneo deverá ser um mediador pedagógico, um mediador de aprendizagens. Mas, também, um mediador de tensões entre os vários alunos e entre si e os alunos. Um mediador, também, de conflitos, quando a discórdia e a (des)identificação atinge esse limite. Mas, claro, também um comunicador atento à (in)comunicação entre os alunos e entre os alunos e si próprio. A escola pode, também, estruturar o seu território educativo de forma mais especializada para desenvolver os diferentes tipos de mediação, como é o caso do diretor de turma a quem compete estar mais próximo das famílias, e fazer a mediação com elas e a comunidade, seja de uma forma preventiva e construtiva de projetos coletivos, seja de uma forma resolutiva.

Como nos deixou bem claro Saint-Exupery, “ Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei [...]”. Mas, por vezes, num mundo que continua a pensar, a ver e a avaliar a preto e branco, de acordo com lógicas binárias e monistas (VIEIRA, 2009), não é fácil que cada um de nós assuma a multiculturalidade em si, a mestiçagem de si (VIEIRA, 2011). Aí, o papel do professor, também ele como investigador e etnógrafo da sua própria escola e turma, como antropólogo dos seus alunos, como contributo para a construção também de crianças interculturais, que podendo ser diferentes, possam, no entanto, comunicar-se. Daí que o professor deva interiorizar a mensagem da antropologia da educação, até ao ponto de sentir-se, ele mesmo, um antropólogo. Mas isso exige uma preparação antropológica dos professores, na formação inicial e na formação contínua. Não basta, não é suficiente uma relação professor-aluno empática. É preciso tirar partido da diversidade de contextos para construir práticas pedagógicas interculturais pois “a pedagogia intercultural permite sair da alternativa binária e demasiado simplista: novos objetos, novas didáticas” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1990, pp. 215 e 216).

Com vista a esta prática, qualquer professor deve começar por dar um primeiro passo para o desenvolvimento do seu eu pessoal e profissional. “Os professores precisam de ter um sentido muito claro da sua própria identidade étnica e cultural, para poderem compreender a dos seus alunos e respectivas famílias” (ZEICHNER, 1993, pp. 89 e 90) e precisam melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características sócio culturais dos seus alunos. Se não têm competências interculturais há que procurar vias de as desenvolver, como é o caso do caminho que temos proposto com o trabalho (auto)biográfico do próprio docente e dos seus alunos, para potenciar o pensar a aprendizagem do ponto de vista de quem aprende.

É importante que cada profissional social, da educação ou não, tenha um conhecimento comparativo para além das circunstâncias imediatas do seu meio local. Há professores cuja trajetória social lhes deu esse treino de refletir as ações, de pensar o que se está a fazer, e porque se faz assim, e, no tocante aos outros, de procurar entender o seu entendimento. São pessoas que, no quotidiano, acabam por refletir a todo o momento e pôr assim em prática a sua metacognição. Surge então, por continuidade, um conhecimento comparativo dos diferentes meios sociais por parte deste tipo de sujeitos.

Por outro lado, também, há assim, uma melhoria qualitativa do seu próprio conhecimento e do entendimento das suas ações e saberes locais, pois o considerar das relações entre um determinado contexto e o seu ambiente social mais amplo, ajuda a esclarecer o que se passa no próprio contexto. E comparar-se com o outro, que faz de modo diferente, implica, em primeiro lugar, conhecer-se a si próprio, tornar visível as suas práticas e representações sociais correlacionadas com a sua própria biografia que suporta tais atitudes e condutas. Depois, em segundo lugar, implica contactar com a alteridade e perceber as alternativas à monoculturalidade, porventura do seu eu profissional. À partida, o docente, e não só, cai, não raras vezes, na tentação de considerar o que sucede habitualmente na sua vida quotidiana como o modo como efetivamente devem ser as coisas, as práticas e as ideias, para sempre e em todas os espaços. É o etnocentrismo comum a todos os mortais e a todas as culturas que urge ser relativizado. E, por isso, urge pensar, a este propósito, no papel da antropologia da educação na formação inicial mas, também, na formação contínua, sempre, e não apenas para a adequação a uma reforma que se impõe normativamente. E importa pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na reflexividade e na investigação: na investigação, por exemplo, das histórias de vida dos alunos que se tem, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros. Enfim, uma formação contínua muito baseada, também, na reflexão autobiográfica.

À medida que se aprende mais acerca do mundo exterior, vai-se aprendendo mais acerca de nós mesmos. Preparar para educar na e para a diversidade, implica o conhecimento e (re)descoberta de si (Pineau, 1990) e do diálogo da própria multiculturalidade no eu pessoal e profissional dos alunos e professores.

Finalmente, penso ter sido mostrado a importância do uso compreensivo de narrativas biográficas e de histórias de vida como um caminho metodológico, de cariz etnográfico, fundamental para compreender como a realidade social exterior se incorporou no *self* que se torna pluricultural/mestiço com inúmeras possibilidades de gestão das suas pertenças. Como explicita Pierre Bourdieu, no livro que dá conta do seu último curso no Collège de France, onde se submete a si mesmo ao exercício da reflexividade, “compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos” (BOURDIEU, 2005: 15).

A alfabetização não é só um processo de ensino das letras e números e da compreensão do mundo mas é, também, um processo gerador de transformações identitárias onde o professor tem um papel fundamental na mediação intercultural e no auxílio à gestão das identificações com a cultura de partida e a cultura de chegada, num dado momento, por parte do aluno.

Nesta via investigativa, o investigador preocupa-se em compreender detalhadamente e aprofundadamente o que é que os sujeitos pensam, como é que desenvolvem os seus quadros de referência e como é que se apresentam no quotidiano e gerem as suas várias identidades pessoais ou pertenças identitárias.

A narrativa é uma condição ontológica da vida social, pois é através dela que o sujeito se reinventa, articulando, no presente, factos passados e projetos futuros. A narrativa biográfica é aqui vista como uma ferramenta poderosa para dar conta do processo de construção da mestiçagem cultural. As identidades são, assim, construídas na e pelas narrativas enquanto discurso reflexivamente organizado, e é desta forma que os sujeitos se apresentam nas relações sociais. As narrativas, no campo das ciências antropológicas e na interpretação interativa com os seus atores, constituem uma revolução metodológica, contra a tecnocracia positivista, que permite a emergência de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade consciente de si mesma e, por outro lado, um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares.

Considerando a metáfora produzida por Michel Serres no seu livro “O Terceiro Instruído” (1993), embora nasçamos numa margem do rio, esse lugar inicial do eu pessoal e social não corresponderá a todos os lugares que o sujeito habitará no seu percurso de vida. A transformação social de cada indivíduo é ininterrupta: cada aprendizagem é transformação; é espaço de mestiçagem. Ninguém é apenas de um lugar. E, sendo os sujeitos do mundo contemporâneo cada vez mais socializados em contextos multiculturais, urge compreender como cada um se forma e se identifica.

Por outro lado, toda a transformação/ viagem cultural abre portas a transformações identitárias dos sujeitos, criando ambivalências, completudes, sobreposições e dualismos identitários. Convém dizer que se este processo de transformação e de identidade em gerúndio (VIEIRA, 2009) é, provavelmente, bem entendível com populações migrantes, a verdade é que estas metamorfoses culturais ocorrem também com pessoas não migrantes. A entrada para o mundo da escola pode ser, para alguns jovens, um bom exemplo de como pensar aqui a reconstrução pessoal e cultural como um processo migratório cognitivo e identitário. Também aqui, quanto mais contrastantes forem as esferas culturais vivenciadas pelos indivíduos, mais visíveis se tornam estes fenómenos para si e para os outros e mais complexa se pode tornar a gestão identitária entre os pólos extremos do oblato, o que renega as origens, e o pólo do trãnsfuga intercultural, o modelo utópico da assunção de toda a mestiçagem cultural e da comunicação e identificação com todas as culturas atravessadas e incorporadas.

O método etnobiográfico com recurso às histórias de vida (VIEIRA e TRINDADE, 2008; VIEIRA, 2009; VIEIRA, 2011) permite um conhecimento privilegiado dos modos como os sujeitos vivem as experiências de migração, de escolarização, de encontro cultural ou de outros processos de mestiçagem e das formas como esses processos afetam as suas atitudes a propósito da diversidade bem como a hierarquia das suas identificações pessoais. Atualizadas no quotidiano e no presente etnográfico, as histórias de vida, contadas na primeira pessoa, permitem a compreensão das possíveis maneiras de professores, profissionais, imigrantes e outros, integrarem as suas culturas de origem nos processos de aculturação experienciados, bem como as possibilidades de assumirem as várias pertenças e culturas incorporadas no *self* ou, pelo contrário, a necessidade estratégica de assumir uma única identificação, podendo parecer-se monocultural quando se é mestiço, passando-se, por vezes, por oblato, por estratégia de sobrevivência social e cultural nos contextos culturais de chegada (O'NEILL, 2008; Vieira, 2009).

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCELLE, M. *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris: INRP, 1990.
- ANDRÉ, J. *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagem em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariane Editora, 2005.
- ANDRÉ, J. *Multiculturalidade, Identidades e Mestiçagem: O Diálogo Intercultural nas Ideias, na Política, nas Artes e na Religião*. Coimbra: Palimage, 2012.
- ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *Esboço para uma Auto-análise*, Lisboa: Edições 70, 2005.
- BRUNER, J. *Cultura e Educação*, Lisboa: Ed. 70, 2000.
- CAMILLERI, C. ; COHEN-EMERIQUE, M. (Dir.). *Chocs des Cultures; Concepts et Enjeux Pratiques*, Paris: L' Harmattan, 1989.
- CARVALHO, A. D. e BAPTISTA I. *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora, 2004.
- GEERTZ, C. *O Saber Local. Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa*, Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GEERTZ, C. *Nova Luz Sobre a Antropologia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- GUSMÃO, N. M. M. *Antropologia e Educação: origens de um diálogo*, Campinas: Cadernos Cedes, 1997, pp. 26-37.
- GUSMÃO, N. M. M. *Os filhos da África em Portugal, Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.
- HALL, S. "The Question of Cultural Identity", D. Hall & A. McGrew (eds.), *Modernity and Its Futures*. Cambridge: Polity Press, 1992, pp. 274-316.
- HOMI K. "Culture's in Between", S. Hall & P. du Gay (eds.), *Cultural Identity*. London: Sage, 1996, pp. 53-60.
- HUBERMAN, A.M. *Comment S' Opèrent les Changements en Éducation: Contribution à L' Etude de L' Innovation*, Lausanne: Unesco, 1983.
- ITURRA, R. *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher, 1990a.
- ITURRA, R. *A Construção social do insucesso escolar*, Lisboa: Escher, 1990b.
- ITURRA, R. (Org.). *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE, 1996.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*, Lisboa: Educa, 2002.
- KELCHTERMANS, G. "A utilização de biografias na formação de professores" in revista *Aprender*, 1995, pp. 18.
- LAPLANTINE, F. e NOUSS, A. *A Mestiçagem*, Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LEVI-STRAUSS, C. (ed.). *L' Identité*. Paris: Grasset, 1977.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora, 1992.
- O'NEILL, B. "Displaced Identities among the Malacca Portuguese", S. Parkhurst & S. Roseman (eds.), *Recasting Culture and Space in Iberian Contexts*. New York: SUNY Press, 2008, pp. 55-80.
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa: D. Quixote, 1993.
- PINEAU, G. "Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif", *Le Groupe Familiale*, n° 126, 1990.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P. *Histórias de Vida: teoria e prática*, Lisboa: Celta, 1999.
- ROSALLES, C. L. *Valores Sociales e Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Andavira Editora, 2009.
- SERRES, M. *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget: Lisboa, 1993.
- SPERBER, D. *O Saber dos Antropólogos*, Lisboa: Edições 70, 1992.
- VIEIRA, A. *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições, 2013.
- VIEIRA, A. "Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e a educação social" in *Cadernos de Pedagogia Social*, n° 4, Porto: Universidade Católica, 2012, pp. 9-26.
- VIEIRA, R. *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher, 1992.
- VIEIRA, R. *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade*, Porto: Afrontamento, 1999a.
- VIEIRA, R. *Ser igual Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*, Porto: Profedições, 1999b.
- VIEIRA, R. "Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos", in *CARIA*, Telmo (Org.) (2003). *Metodologias Etnográficas em Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento, 2003, pp. 77-96.
- VIEIRA, R. *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*, Lisboa: Colibri, 2009.
- VIEIRA, R. *Educação e Diversidade Cultural: notas de antropologia da educação*, Porto: Ed. Afrontamento, 2011.
- VIEIRA, R. "Life Stories, Cultural Métissage and

Personal Identities” in SAGE Open, Jan 2014, 4(1), DOI: 10.1177/2158244013517241. Online ISSN: 2158-2440. 2014, pp. 1-13. The online version of this article can be found at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>.
VIEIRA, R. e TRINDADE, J. “Migration, Culture and

Identity in Portugal”, LAIC – Language and Intercultural Communication, Vol. 8, 1, 2008, pp. 36-49.
WIEVIORKA, Michel. A Diferença, Lisboa: Fenda Edições, 2002.
ZEICHNER, Kenneth M. A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas, Lisboa: Educa, 1993.

Ser professor: histórias de vida e a aprendizagem da interculturalidade¹

Ana Vieira² e Ricardo Vieira³

HISTÓRIAS DE VIDA E DISPOSIÇÕES PARA A MUDANÇA E PARA A INTERCULTURALIDADE

Pela análise de histórias de vida dos professores que temos feito em Portugal (VIEIRA, 1999), levantam-se várias hipóteses quanto à construção das posturas e condimentos que possibilitam a adesão à mudança pedagógica e às práticas interculturais. Tais hipóteses apontam mais para a importância dos percursos biográficos dos professores enquanto pessoas na sua socialização e formação global, do que, propriamente, para a formação académica que confere o grau de professor profissionalizado.

A hipótese central que temos explorado é: os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis de professor e práticas pedagógicas, dos posicionamentos vários face ao envolvimento escola/família, escola/comunidade, ritmos de aprendizagem, pedagogias diferenciadas, etc., são pouco mutáveis a partir de determinada altura da vida de uma pessoa, essencialmente quando já se é adulto e nos guiamos por um *habitus* (Bourdieu, 1972) muito enraizado psico-socio-culturalmente. Esses paradigmas resultam de uma construção social assente no percurso de vida do indivíduo, porventura forjado mais na imitação de modelos e reprodução de ideias de outros, do que propriamente adquiridos aquando da formação escolar superior que entrega o certificado da profissão de professor e que não ensina forçosamente a pensar. A escola ensina, sim, um pensamento mas é essencialmente uma estrutura cognitiva e valorativa feitas, as quais pretende reproduzir através de sintaxes próprias.

Surgem, deste modo, vários perfis de ser professor; várias representações do modelo ideal de professor. De ser bom ou mau professor, isto para o próprio docente, para os pais e para os alunos. É nossa hipótese específica que tais imagens resultam de influências e referenciais vários, de caminhadas pessoais, circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam as atitudes, e que estão ligados à história de vida do indivíduo, por vezes mesmo mais que à sua própria formação académica, embora esta seja também parte de toda a biografia.

Globalmente, nas escolas que estudámos, parece por vezes haver uma manipulação para a não mudança de práticas, isto por parte dum considerável número de professores. Aposta-se ainda muito exclusivamente no ler, escrever e contar, e na classificação em detrimento duma verdadeira avaliação. Isto acontece também porque a instituição ministerial legisla mas não desmonta os inconvenientes do modelo anterior e as vantagens do agora proposto; que não incentiva; não motiva; não forma; não tem recursos; contradiz--se sistematicamente com as remodelações que o ME sofre sistematicamente em consequência da sucessão de ministros que oscilam entre a engenharia flacidamente aplicada ao

1 "Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/ SOC/04647/2013".

2 Professora Adjunta na área das Ciências da Educação/Educação Social, ESECS-IPLeia e CICS.NOVA.IPLeia, Portugal, Ana.vieira@ipleiria.pt.

3 Professor Coordenador Principal (Professor Titular de Antropologia da Educação), ESECS-IPLeia e CICS.NOVA.IPLeia, Portugal, rvieira@ipleiria.pt.

sistema educativo e a economia aplicada mais na poupança que num verdadeiro projeto educacional que implica mudar as mentalidades e as identidades pessoais. A resistência e a manipulação para a não mudança ocorre também por parte dum considerável corpo docente efetivo, acomodado, desiludido, desencantado e reprodutor de práticas tradicionalistas que não submetem a uma crítica reflexiva, e que oferecem e incentivam os neófitos à resistência à mudança.

Ao longo da história de vida de cada um de nós, arrumamos a diversidade cultural e intelectual constatada, ora como desordem, em jeito de patologia social, ora como ordem humana justamente caracterizada pela existência da heterogeneidade cultural como facto social. E não é certo que a boa vontade, a tolerância e a curiosidade sejam suficientes para levar à abertura à alteridade. É claro que estas atitudes podem ser um bom começo, mas só por si não levam à intercompreensão. É que a aceitação do outro na sua própria diferença está longe de ser uma atitude espontânea. Nós vemos-la muito como o resultado duma trajetória social que dá ou não tomada de consciência do etnocentrismo intrínseco ao nosso olhar sobre o outro.

É claro que também são variadíssimas as circunstâncias e os factos vividos, bem como os agentes mediadores que contribuem para a construção duma ou de outra forma de estar e pensar.

Pela análise de várias histórias de vida de adultos de hoje, professores de profissão, que obviamente são pessoas também, com variadíssimos papéis sociais, tentamos reconstruir os caminhos e experiências idiossincráticas que, desde as suas infâncias até à adultez, contribuíram para a construção das suas posturas em face da diversidade humana, por vezes meramente multiculturais, monoculturais, noutros casos interculturais (VIEIRA, 1999). Das suas posturas, e, obviamente, das suas representações e práticas sociais.

O desafio de compreender a vida, através de biografias e genealogias, parece-nos um método cheio de potencialidades do qual a educação moderna pode servir-se, no entendimento das representações sociais e na mudança desejável, em face das novas exigências sociais.

As histórias de vida começam a ser utilizadas para buscar o entendimento da cultura dos professores e outros educadores formados nas circunstâncias da vida, com modelos que rejeitaram ou assimilaram na, e para além da própria escola.

Na formação de adultos, elas são utilizadas com a finalidade de analisar e reelaborar o saber da experiência. A reflexão sobre as histórias de vida, ou mesmo sobre a autobiografia, visa não só o autoconhecimento ligado ao saber ser, mas, também, ao conhecimento geral, mais ligado ao saber.

A pedagogia intercultural acaba por ser muito praticada pelos transfugas interculturais, os que não são oblatos. Os indivíduos que percorreram vários espaços geográficos, vários mapas cognitivos e culturais, várias experiências e vários saberes até que, pela escola, tiveram acesso à cultura letrada e acederam à cultura que mantém o poder e o reproduz através do sucesso escolar, são multi-terceiros instruídos. Têm à partida uma preparação mais multicultural que lhes permite uma prática e uma pedagogia mais interculturais, quer ajam na cidade, onde usam o método comparativo que relativiza os saberes, quer atuem na aldeia, onde há um regresso à lógica que coincide com a sua própria lógica infantil.

Por outro lado, se mostramos, se afirmamos que a aprendizagem da interculturalidade resulta de determinados percursos biográficos e da forma como foram “caminhados” e se constatamos que os das personagens estudadas não são de todo iguais e consideremos a maioria como abertos à diversidade e, quiçá, à mudança, qual então o segredo da história de vida enquanto processo de construção social?

Trata-se aparentemente duma afirmação tautológica: a maior ou menor abertura à diferença e ao entendimento da multiculturalidade resulta da construção social feita na trajetória biográfica. Contudo, é de salientar que na aparente dissemelhança das histórias de vida há semelhanças estruturais e processuais. Semelhanças não só pelo processo de transfusão sociocultural a que os protagonistas foram submetidos mas também pelos contactos com o diferente, com o distante, geográfica e culturalmente, e pela forma como foram influenciados, modelados e mediados pelos adultos significativos.

Para além dos elementos estruturais comuns às histórias de vida, parece ser não menos importante o processo em que cada uma delas consiste, os adultos mediadores do mesmo e a metodologia usada. É que, como é sabido, nem todos os transfugas, atores que tiveram acesso a diferentes contextos sociais, práticas e gramáticas culturais, têm as mesmas atitudes e defendem os mesmos valores face à diversidade cultural. É, uma vez mais, o efeito de caleidoscópio - os mesmos elementos podem originar diferentes produtos, neste caso, identidades pessoais.

Daí a importância de conhecer e compreender os processos de mediação e os modelos positivos e negativos - pessoas críticas - como vou explorar e consigno no quadro seguinte. Assim, a abertura à alteridade e portanto também à mudança, se tem uma matriz diretora que há que procurar na história de vida, nem sempre resulta dos mesmos constrangimentos ou modelos vividos. Essa abertura tem assim antecedentes que são multimodais ou multifários, na medida em que se apresentam sobre vários aspetos.

Na vida de cada sujeito, há acontecimentos críticos, momentos que estimulam o pensamento, que fazem pensar duas e três vezes antes de escolher um caminho específico. A metodologia das histórias de vida permite reconstruir alguns desses momentos, por vezes particularmente dramáticos, onde se estimula, constrói e reconstrói a capacidade de reflexão sobre o quotidiano, e que levam a opções, a tomadas de posição, por vezes feitas em contextos de grande conflito intelectual e emocional. São momentos em que o sujeito por vezes “não sabe o que quer” - quer dizer, o seu projeto não está claro para si mesmo. O caos espreita. “E este caos não é apenas desorganização, mas a perda do sentido da realidade das coisas e das outras pessoas” (GIDDENS, 1994: 32). Para este autor a própria ansiedade deriva do projeto de vida, se o entendermos como explico mais à frente, como um processo de refletir um futuro prospetivado e ancorado num ideal desejado. “Enquanto fenómeno geral, a ansiedade deriva da capacidade - e, de facto, da necessidade -, que o indivíduo tem de pensar prospetivamente, de antecipar possibilidades futuras de forma simulada em relação à ação presente” (GIDDENS, 1994: 42).

A EDUCAÇÃO PROIBIDA

Discutido o papel da história de vida dos sujeitos que se tornam professores na construção de dispositivos para uma ação pedagógica mais ou menos intercultural, apresentamos, agora, neste segundo ponto do nosso ensaio, uma pequena interpretação do documentário “A Educação Proibida”, produzido no ano de 2012, sob a direção de Germán Doin e produção de Verónica Guzzo, que questiona a escolarização moderna e propõe um novo modelo educativo, de alguma forma contrariando a lógica escolar assente em dogmatismos, nominalismos e positivismos que teimam em condicionar as nossas mentes e políticas educativas ocidentais. O documentário permite perceber a articulação entre os paradigmas científicos e os modelos pedagógicos que vivemos nas escolas contemporâneas.

O documentário começa por referir a alegoria da caverna, mostrando como o ser humano vive aprisionado em ideias e crenças que lhe são transmitidas sem questionamento e que acabam por ser interiorizadas como verdades absolutas, condicionado todo o seu pensar futuro. Na caverna, os prisioneiros representam as ideias pré-concebidas, interiorizadas sem serem questionadas, tornando-os imóveis e passivos porque consideram incontestáveis as crenças dominantes. É por isso que se acomodam ao lugar e cultura originais. Para transformar este pensamento, há que questionar de onde vêm as “somas”, o desconhecido para se disponibilizar para a partida para novos mundos e novas formas de e pensar sem dependência nem aprisionamentos.

Faz-se uma crítica à escola e à forma como está estruturada e programada para o ensino. O título “Educação Proibida” remete para essa educação onde o professor é o ator principal que num monólogo despeja informação para os alunos vistos como um público que recebe conhecimento pré-fabricado, ordenado, condicionado de forma passiva e monótona, o que provoca desinteresse e obriga a decorar sem entendimento, compreensão e motivação.

Esta escola descarta o prazer de aprender, o prazer da procura, da descoberta, limitando-nos a seguir um caminho já traçado, sem pedir opinião aos interessados.

Portanto, educação proibida, na medida em que, como crianças, adultos, pais, educadores e sociedade, não ousamos questionar esse caminho que foi escolhido; permitimos que façam escolhas por nós e nos mantenham dependentes de opções que não fizemos, de modelos que não desejamos, mas que, por medo ou falta de reflexividade, vamos seguindo como uma pauta musical inquestionável e sem espaço para a improvisação e criatividade.

Apesar de haver muitos exemplos de que a escola formal pode ser reinventada, a verdade é que, na prática, a educação acaba por ser proibida por todos e para todos. A escola não ensina a enfrentar as dificuldades. Fala de educação, de progresso, democracia, liberdade, um mundo melhor, mas muito pouco disso acontece na escola.

As metodologias da escola moderna conduzem a um afastamento das pessoas e não à convivência e cooperação. Conduzem à competição realizada, tantas vezes, por razões de escasso valor.

Os alunos continuam com reduzida voz e escassa opinião sobre o mundo da escola e da sociedade em geral. Pese em bora todas as revoluções científicas e paradigmáticas que têm ocorrido nas sociedades contemporâneas, a educação escolar continua prisioneira de paradigmas nomotéticos e positivistas e tem aberto poucos espaços para a criatividade, para a flexibilidade, para a adequação curricular e metodológica, para partir da epistemologia e interesses de cada criança, adolescente ou jovem para os saberes mais académicos.

Algumas dessas experiências alternativas que podemos visionar neste documentário “A Educação Proibida” têm rompido com este tipo de escola, uniforme e debilitadora, e têm arriscado novas pedagogias atrelando-se a transformar as estruturas mais escolásticas ainda que assumindo, mesmo assim, uma lógica de escola formal.

Procura-se, nesta via, a reinvenção da escola para uma educação mais ativa, popular, libertadora, cooperativa, livre, democrática e holística, adequada às culturas e etnias do mundo contemporâneo. Essas alternativas, conhecidas pelo menos, desde a proposta de Ivan Illich da sociedade sem escolas, procuram pensar a aprendizagem como um crescimento e desenvolvimento contínuo, onde a troca entre os indivíduos e os seus pares, o meio e as comunidades, são uma constante que tornam a educação mais viva. É por isso que afirmamos que não há um único modelo educativo, muito menos um único modelo escolar. A verdadeira diversidade pedagógica, social e cultural existe quando se respeita e experimenta a diversidade em todas as suas dimensões.

É com este trabalho conjunto e diverso que se pode augurar uma nova visão e paradigma educativos, construídos colaborativamente e não impostos de cima para baixo, ao ritmo e gosto dos políticos que nos governam. De contrário, a educação está proibida por todos e para todos. É preciso apostar em processos e não apenas em produtos; é preciso apostar em trajetos e não apenas em metas para podermos encontrar outras formas de organizar e viver a escola, a ciência, o ensino e a aprendizagem.

DA ESCOLA: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES COM A(S) CULTURA(S) DOS ALUNOS

Apesar das reformas escolares e da preocupação com a ligação da escola ao meio há, ainda hoje, efectivamente, um fosso entre as pessoas que pensam a escola e as pessoas que pensam as instituições para além da escola, do ponto de vista da aprendizagem, da socialização, da educação ao longo da vida, etc.

A relação entre a família e a escola não pode ser vista apenas como uma relação entre duas instituições, tipo espaço para a socialização primária e espaço para a socialização secundária. A relação entre a família e a escola deve ser vista, também, como uma relação entre culturas (SILVA, 1996). Mas a relação entre estes dois mundos pode ser uma relação entre culturas mais ou menos próximas ou mais ou menos distantes, privilegiando alguns alunos em detrimento de outros, em termos de continuidade relativamente à cultura de origem e em termos de sucesso educativo (MARQUES, 2007). Esta continuidade e/ou descontinuidade cultural pode fazer emergir mais ou menos diálogos ou anti-diálogos entre estes dois contextos (STOER e CORTESÃO, 2005) fazendo emergir, por vezes, indisciplina e violência no território escolar em resultado da incomunicação cultural (AMADO, 2000; VIEIRA, 1992).

A ideia da “escola para todos” e algumas suas concretizações trouxeram mais tensões sociais aos territórios escolares, exigindo outro tipo de respostas pouco comuns entre os professores. Os professores passaram a ver-se confrontados com mais questões de carácter social, para além da função tradicional de educadores.

DOS ALUNOS EM “CARNE VIVA” E DO SOCIAL NA ESCOLA: O ALUNO COMO PESSOA

É preciso que a escola perceba que os alunos que estão na escola têm vida própria, têm histórias de vida, vivem numa sociedade e em culturas específicas e, portanto, isto não se apaga quando os alunos entram na escola. Alguns professores é que podem apagar entendendo que estão a enriquecer. É como se o aluno usasse uma mochila cultural que deixa à porta da escola e se transformasse num boneco de cartão formatado para, depois, voltar a pôr a sua mochila cultural quando vai para casa, vivendo dois mundos desarticulados. De facto, criança transporta as suas vivências, a sua família, a comunidade e todo o seu background consigo para dentro da escola. Leva a sua mochila cultural para dentro da escola. Ignorar esta realidade é “enfiar a cabeça na areia” é alhear-se do real.

A escola, enquanto espaço social (SANCHES, 2009) e educativo, sempre foi um lugar de encontros e desencontros de pessoas, culturas, saberes, credos, representações sociais, etc. Contudo, a “escola para todos” trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemônica do Estado-Nação. É assim que temos hoje, diariamente, a comunicação social a dar conta das frequentes tensões e dos conflitos na escola ou à volta dela de que o bullying passou a ser, nos últimos tempos, a parte mais visível, porque das mais comentadas actualmente.

A escola é, assim, cada vez mais, um microcosmos da sociedade.

O insucesso escolar do aluno tem sido explicado, na maior parte das vezes, como um problema do próprio aluno ou da sua família, o que não é completamente verdade. Esta explicação para o insucesso assenta na ideia de incapacidade ou na situação socioeconómica da família. Porém, embora possa existir alguma situação em que isto se coloque, não se pode generalizar e, muito menos, transformar esta situação numa relação de causa/efeito.

DA MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA: UMA NECESSÁRIA MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL PARA A CONSTRUÇÃO DA INTERCULTURALIDADE

O professor é, por excelência, também ele próprio um mediador; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento. Neste sentido, aproxima as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, numa boa relação de mediação intercultural entre aluno, professor e conhecimento.

E o professor é, também, muitas vezes, um mediador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e também na escola em geral. Mas poderá passar sem outros mediadores profissionais numa escola complexa como a de hoje?

Em síntese, o professor que queira fazer mediação sociopedagógica, e são muitos, deve fazê-lo sempre de forma sociocultural porque deve partir sempre do aluno, da criança, da pessoa e seus contextos para construir pedagogias interculturais que façam sentido para os alunos e permitam o seu desenvolvimento e emancipação sem perder a memória cultural de origem.

A APRENDIZAGEM EM CONTEXTO

Ninguém aprende no vazio, as pessoas aprendem comparando o que já sabem com a novidade e, portanto, a aprendizagem ocorre sempre, de alguma forma, em resultado de uma mediação relativamente ao seu modo de ver, aos seus conhecimentos, à sua leitura do mundo.

A educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes (FORQUIN, 1992).

Isto implica centrar o processo educativo na figura do aluno e seus contextos.

É assim que a figura do aluno e seus contextos biográficos começa a ser centro das preocupações escolares e a constituir o lema central de algumas políticas educativas.

Na verdade, como refere Paulo Freire, “Texto e contexto remetem-se mutuamente”.

Mas não basta comemorar a diferença, é preciso trabalhá-la pedagogicamente. E, provavelmente, antes de trabalhar a diferença é preciso encontrar os pontos comuns, as plataformas comuns de entendimento sem as quais não é possível construir interculturalidade e apenas multiculturalismo no sentido mais perverso do separatismo.

Urge articular a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos que acedem à escola ocidental, obrigatória para todos (BENAVENTE *et al.*, 1987; ITURRA, 1990a e b). Contudo, apesar dos discursos e das reivindicações, o respeito pela diferença, por vezes, fica apenas por uma certa folclorização e comemoração da diversidade. A cultura da escola pública está ainda longe de ser permeável aos contextos das crianças e jovens das comunidades e sociedades onde se insere. Por isso, Gimeno Sacristán (2001) fala da cultura escolar como monocultural.

A MEDIAÇÃO SOCIOCULTURAL NA ESCOLA: O DIÁLOGO ESCOLA/COMUNIDADE/FAMÍLIA

Assim, podemos e devemos sempre falar de mediação sociopedagógica ou mediação socio-escolar. A mediação escolar é sempre [ainda que alguns o esqueçam] social e a pedagógica é, também, sempre social. Se o não for, estaremos a construir uma escola abstraída da sociedade, da comunidade e das culturas, o que não é o pretendido na letra da Lei, nem o que querem os cidadãos.

Portanto, como ninguém aprende no vazio, como se aprende a partir duma base cultural, a mediação é sempre, mesmo que seja em contexto escolar, ou não, uma mediação sociocultural entre a escola, a comunidade e as famílias.

Hoje em dia, a escola e a família são quase “obrigadas” a comunicar e a cooperar por força da própria legislação (MARQUES, 2007). A comunicação entre pais e professores é, muitas vezes, feita através dos alunos, mesmo sem estes se aperceberem, e de forma inconsciente. Este go-between (PERRENOUD, 1995) existe, muitas vezes, contra a própria vontade dos implicados. E é esse “go-between” que é, também, tantas vezes, o árbitro das relações entre os pais e os professores, produzindo resultados que, por vezes, podem não corresponder à realidade que se pretende transmitir.

Se uma criança, por exemplo, volta da escola deprimida ou triste, os pais desconfiam que qualquer coisa de diferente se tenha passado. Se se desleixam com os deveres, com a mochila e os cadernos diários, com os livros, se não estudam ou passam a não mostrar interesse em falar da escola, os pais ficam atentos e procurarão saber se se passa alguma coisa na escola.

Se, por outro lado, o professor começa a ver o seu aluno sempre cheio de sono, com fome, mal vestido, doente, sem material de trabalho, etc., então “a criança deixa de ser um mensageiro para se tornar na própria mensagem que, sem querer, exprime o seu meio familiar por aquilo que é” (PERRENOUD, 1995, pp. 110).

O aluno circula, assim, entre dois mundos, podendo manipular a informação dada de uma lado para o outro, podendo fingir que se esquece, podendo simular sentimentos, etc.

O INSUCESSO DA ESCOLA OU O INSUCESSO DOS ALUNOS?

A democratização da escola torna mais evidente a heterogeneidade dos seus públicos levantando novos problemas designadamente sobre as suas funções. A escola serve para quê? Para ensinar? Para educar? Como ensinar todos quando a diferença impera? Portanto, com a abertura da escola a todos, esta modificou-se completamente e viu surgir novos problemas com os quais não aprendeu, ainda, a lidar.

Embora o ato de ensinar a aprender implique sempre um processo de mediação cognitiva entre a cultura de quem ensina e as culturas de quem aprende, a emergente heterogeneidade da escola faz emergir a necessidade de outras mediações socioculturais e sociopedagógicas e, provavelmente, a emergência de papéis sociais ligados à mediação e à educação social que não poderão ser desempenhados exclusivamente por professores.

Podemos dizer que a escola está mais preparada para lidar com a homogeneidade do que com a heterogeneidade.

Mas hoje não se trata já apenas da relação entre o mestre e o discípulo teoricamente igual aos outros colegas. Não é possível pensar mais no “aluno médio”.

Urge fazer uma escola capaz de fazer diferenciação pedagógica, o que implica mediação socio-pedagógica e sociocultural por forma a não guetizar as diferenças mas a potenciá-las como alongamentos da racionalidade.

Desta forma, o problema não está nos alunos, nas famílias, nas comunidades, etc. O problema está na escola que tem que se adaptar à nova realidade sob pena de não ser para todos e apenas para a elite mais identificada com a sua cultura hegemónica.

Neste sentido, temos que começar a questionar o insucesso da escola na sociedade contemporânea e não apenas o insucesso dos alunos e das suas famílias em responder à forma escolar.

Urge, pois, transformar a escola e não limar as arestas nos alunos para que caibam no formato da escola monolítica. Claro que a aprendizagem implica sempre transformações dos alunos e de todos

os atores envolvidos. E é nessa transformação da escola que vejo a necessidade de inclusão de novos profissionais da educação para além dos professores: os tais mediadores sociopedagógicos de que falamos aqui hoje.

DAS FUNÇÕES DA ESCOLA. QUE FUNÇÃO EDUCADORA?

A escola não é só instrução e trabalho de cognição. Hoje, nós sabemos que os currículos foram mudados, as nossas reformas trouxeram formação pessoal e social, educação para a cidadania, etc. A escola tem, inevitavelmente, uma função educadora. Mas em que sentido? Uma educação para uma cidadania [escassa], do ponto de vista da domesticação, como aconteceu na ditadura portuguesa do Estado Novo que é paralela à ditadura no Brasil? Não é esta cidadania que queremos, pois não?

Claro que a escola sempre teve funções pedagógicas e funções sociais. Basta pegar nas expressões do senso comum, tipo “vai à escola para seres um homem!” ou “a escola não prepara para a vida de amanhã” ou “a escola tem de se adequar às exigências da sociedade contemporânea”, para percebermos que estamos perante uma ideia de formação, preparação, transmissão mas, também, perante uma ideia de sociedade onde a escola continua a ser um dos mecanismos que mais esperanças deposita na preparação para a vida futura.

No fundo, trata-se de pensar a escola como um território educativo, o que implica pensar em rede, e com a rede, formada pela escola e todas as instâncias sociais potenciais parceiras e agentes do território educativo. Portanto, pensando desta maneira, deixa de fazer sentido pensar, separadamente, as dimensões sociais e pedagógicas da escola. Para que a escola seja viva estas dimensões têm que funcionar em uníssono.

Mas a escola não é viva se se limitar a implementar os despachos e diplomas legais que lhes chegam. Ela, ou melhor, o território educativo deverá produzir ideias e experiências e não apenas responder a solicitações no âmbito sociopedagógico.

Nesta linha, todo o território educativo funcionará como uma instituição inteligente que responde e reproduz mas, também, que produz. Produz ideias, projectos e trabalho de âmbito sociopedagógico.

“EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE”; “EDUCAÇÃO PARA A CONSCIENTIZAÇÃO”

Como Paulo Freire escreveu, trata-se de “*uma educação para a libertação*” de uma educação de sujeitos. De uma educação glocal. Não de uma escola domesticadora, de uma educação formatadora. Trata-se de uma educação para a cidadania ativa: dar voz aos sujeitos. Fazer dos alunos sujeitos e não meros objetos de memorização...

Trata-se de os alunos e suas famílias perceberem o seu lugar no mundo, compreenderem que têm deveres mas também direitos de cidadania. Perceberem que têm uma herança histórica mas que podem construir um futuro diferente, que podem idealizar e concretizar a mobilidade social ascendente. A escola pode deixar de ser uma simples obrigação institucional para passar a ser vista como um espaço de construção de novas sociabilidades e de alavancagem para uma maior autonomia e qualidade de vida.

EDUCAR PARA A (COM)VIVÊNCIA

E neste tipo de educação, a escola tem que preparar para a (com)vivência, para o aprender a viver com os outros (JARES, 2007).

A mediação com a família e a comunidade terá, também, de ser no sentido de ensinar a aprender a conviver, quer dizer, a viver com a diversidade na unidade do projecto educativo, comungado e construído por todos. Desta forma, a mediação sociopedagógica, por parte do professor, transforma-se numa mediação socioeducativa, familiar e comunitária, sendo, também, além de preventiva, de resolução de conflitos, por vezes, onde alguns encarregados de educação e outros agentes sociais podem ser, também, eles mesmos, mediadores de conflitos em conjunto com o docente.

Mas, provavelmente, trata-se de muita função e mediação para um só professor ou educador e, inevitavelmente, a educação para a cidadania tem que utilizar, a escola, o seu espaço e o seu tempo,

seja numa forma disciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar para, em articulação com o projecto educativo, formar para “viver com” (VIEIRA, A. 2013).

A EDUCAÇÃO PARA A HOSPITALIDADE: DO OLHAR MONOLÍTICO DA ESTRANHEZA DO OUTRO AO OLHAR PLURAL SOBRE OS PÚBLICOS DA ESCOLA

Como refere Isabel Baptista (2010), nós temos que aprender a viver com os diferentes e a saber acolhê-los, aquilo que defende como hospitalidade, que é nós recebermos o outro e estarmos disponíveis para o(s) outro(s).

Trata-se, ainda de acordo com Baptista (2010, pp. 34), de sabermos ser hóspedes uns dos outros ao longo da vida. Sem esta hospedagem cultural não é possível a construção da interculturalidade.

Mas a escola de hoje tem ainda um olhar monolítico que estranha o outro. Contudo, num olhar aberto e numa sociedade plural, uma pessoa tem que, não só, estranhar o outro mas, também, entender o outro como fonte de benefício, como potencial de enriquecimento e de aprender a viver com ele.

Como lembra Saint Exupéry no seu “Príncipezinho”, o outro deixa de ser um problema para passar a ser um valor positivo de enriquecimento.

EM JEITO DE CONCLUSÃO: DA IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA E DA CONSTATAÇÃO DA DIFERENÇA À APRENDIZAGEM DA CONVIVÊNCIA COM A ALTERIDADE

Como temos dito, a escola é um microcosmos da sociedade e, como tal, é um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no género, na cultura, na(s) língua(s) e dialectos, na religião, no conhecimento, um espaço de encontro e desencontro que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões, que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do eu e do nós, de alunos e professores. A tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais, etc. são, assim, parte substancial da vida e da vida na escola. Idealizar uma socialização num caldo de cultura homogéneo é pensar num modelo de formação que não serve para a vida real.

Para terminarmos, convém lembrar que a mediação sociocultural em contexto escolar pode existir a montante dos conflitos, antecipando-os, evitando-os e criando um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio e um ambiente de cosmopolitismo e de escola inclusiva num território educativo plural e hospitaleiro como se deseja para toda a vida social.

E, por fim, “viver com” é admitir que o outro é diferente, ouvi-lo e respeitá-lo, ainda que não concordando, seja numa relação de género, sexo, idade, religião, cultura, professor, aluno, patrão, empregado...

Para isso, para essa aprendizagem, muito podem contribuir a educação escolar se conseguir ser intercultural (VIEIRA, 2011) e a pedagogia do professor se conseguir, igualmente, ser intercultural (VIEIRA, 1999).

REFERÊNCIAS

AMADO, João. Interação pedagógica e indisciplina na aula. Porto: Asa Editores 2000.
BAPTISTA, Isabel. Educação, Justiça e Solidariedade na Paz, in PERES, Américo Nunes e VIEIRA, Ricardo (Coords.). Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz. Amarante: APAP e CIID-IPL. 2010. pp. 32-42.
BENAVENTE, Ana et al. Do Outro Lado da Escola. Lisboa: IED, 1987.
FORQUIN, Jean-Claude. École et Culture. Bruxelles: De Boeck Université, 1992.
GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade Pessoal. Oeiras: Celta, 1994.
GIMENO SACRISTÁN, José. Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata, 2001.
ITURRA, Raul. Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar. Lisboa: Escher, 1990a.

ITURRA, Raul. A construção do insucesso escolar. Lisboa: Escher, 1990.
JARES, Xesus Rodriguez. Pedagogia da Convivência. Porto: Profedições, 2007.
MARQUES, Ramiro. Prefácio, in Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições, 2007. pp. 9-13.
PERRENOUD, Phillipe O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar. Porto: Porto Editora, 1995.
SANCHES, Maria de Fátima Chorão. (Org.) A Escola como Espaço Social. Leituras e Olhares de Professores e Alunos. Porto: Porto Editora, 2009.
SILVA, Pedro. Pais-professores: uma relação em que uns são mais iguais do que outros?, Educação, sociedade e culturas, 6, 1996. pp. 179-190.
STOER, Stephen e CORTESÃO, Luíza. A reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de «pai

responsável», in STOER, Stephen e SILVA, Pedro. Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora, 2005. pp. 75-86.
VIEIRA, Ricardo. Entre a escola e o lar. Lisboa: Escher, 1992.
VIEIRA, Ricardo. Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999.

VIEIRA, Ricardo. Educação e Diversidade Cultural: notas de antropologia da Educação. Porto: Afrontamento, 2011.
VIEIRA, Ana. Educação Social e Mediação Sociocultural. Porto: Profedições, 2013.

Currículo e Ciclo de Alfabetização: desafios contemporâneos

Débora Ortiz de Leão¹

No Brasil, as abordagens sobre o tema do currículo iniciam-se nas décadas de 20-30 com os Pioneiros da Escola Nova e suas propostas de reformas curriculares. A influência das teorias americanas intensificou-se nos anos 50-60-70 e a educação de maneira geral e, o currículo em especial, torna-se marcadamente tecnicista. Na década de 80, a crítica ao tecnicismo e o pensamento pedagógico brasileiro alcança gradativa autonomia em suas produções teóricas. A partir desse momento, multiplicam-se as pesquisas no campo curricular pautadas pela Teoria Crítica de Currículo que buscam simplificar e dar significado a esse novo campo de estudos em educação.

O século XXI inicia-se e, a partir daí, intensificam-se abordagens pautadas por essa abordagem teórica. Silva (2001) apresenta um panorama das teorias curriculares desde sua gênese, perpassando pelas teorias tradicionais e críticas até aproximar-se às pós-críticas. Considerando o foco de distinção entre as teorias, sobressai a questão de poder, uma vez que, ao selecionar ou privilegiar conhecimentos, destacar uma identidade ou subjetividade, está-se operando com a noção de poder (BOURDIEU, 1989) que, de maneira simbólica, constrói a realidade. Assim, com o intuito de distinguir as diferentes fases pelas quais passaram as teorias do currículo, Silva (2001) destaca algumas palavras-chave que fazem parte dos referenciais teóricos que informam o currículo na atualidade: identidade, alteridade; diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia; sexualidade; multiculturalismo.

A construção dos conceitos de currículo é marcada por determinadas teorias e concepções que incluem compromissos sociais e políticos e conforme determinados contextos históricos. Atualmente há um consenso de que o currículo é próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, que é o elemento nuclear do projeto pedagógico de uma escola e, portanto, viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. Para Moreira e Silva (1995) o currículo não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento socialmente elaborado. Não é um elemento transcendental e atemporal. Desse modo, as discussões sobre currículo incorporam com maior ou menor ênfase, o entendimento a cerca dos conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais no contexto escolar.

Uma das definições mais usuais e que vem sendo adotada nas mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais é a que o entende “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.18). Esses autores alertam, porém que, qualquer que seja a concepção de currículo adotada, é importante que se perceba a sua relevância no cotidiano escolar já que, [...] no currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuam o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (idem, p. 19).

1. Doutora e Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Formadora e coordenadora do PNAIC.

Uma vez que se admite que o currículo seja uma construção social (SACRISTÁN, 2000) em que se encontram diferentes opções possíveis, entende-se que essa seria uma possibilidade adequada ao momento atual, tendo em vista o protagonismo docente e discente em sua construção. De outro modo, toda concepção curricular implica uma proposta pedagógica (o que se deve ensinar, como se deve ensinar, o que se deve aprender e o que se deve avaliar) que é evidenciada no decorrer de sua execução prática, pelos agentes educativos, que geralmente demonstram opções mais conservadoras ou mais renovadoras, dependendo de suas opções valorativas para cada tempo e lugar. Tem-se, portanto, uma concepção de currículo que se desloca da ideia inicial de texto, documento, lista de conteúdos para uma ideia de currículo praticado (OLIVEIRA, 2003).

Sendo assim, abordar a temática do currículo escolar requer que se compreenda a existência das múltiplas dimensões que o compõe. Em princípio, “o currículo é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar” (SACRISTÁN, 2013, p. 24). Nesse sentido, entendo que ao compreendê-lo como texto, documento, está-se apenas considerando uma das dimensões: *a dimensão formal, oficial*. O currículo, no entanto, deve ser reconhecido no processo de seu desenvolvimento (SACRISTÁN, 2000, 2013) e, neste caso, consideram-se as outras dimensões, quais sejam: *a dimensão real, da prática, da ação; a dimensão dos efeitos no plano subjetivo dos aprendizes (implícita); e a dimensão dos resultados (currículo avaliado)*. A dimensão formal se expressa em registros, planos e propostas curriculares. A dimensão real é o que efetivamente acontece no contexto escolar, nas práticas educativas. A dimensão implícita, dos efeitos subjetivos, corresponde às mensagens implícitas que são traduzidas em efeitos no plano da subjetividade, “algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado” (SACRISTÁN, 2013, p. 26). A dimensão dos resultados corresponde ao *currículo avaliado*, ou seja, “o currículo formado pelos conteúdos exigidos nas práticas de avaliação e que representa uma dimensão visível” (SACRISTÁN, 2013, p. 26). Nesse caso, pode-se falar no currículo expresso nos resultados escolares. Seriam resultados comprováveis e comprovados, refletidos no rendimento escolar, no que se considera sucesso ou fracasso escolar.

Em decorrência dos estudos curriculares, também é reconhecida a existência da possibilidade de organizar conhecimentos, conteúdos em disciplinas, áreas, ciclos, etc. Esse modo de organização é considerado necessário em função do processo de escolarização que sofrem os conhecimentos socialmente elaborados.

A COMPOSIÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

As considerações apresentadas anteriormente buscam demonstrar algumas concepções teóricas cujas abordagens transformaram o desenho curricular na etapa do Ensino Fundamental, em especial no processo de alfabetização, de modo a exigir uma nova organização como um todo articulado. No entanto, a configuração em etapas, ciclos, séries, anos de escolarização resguarda um processo identitário que decorre de maneira contumaz de uma formação fragmentada.

Concebido, portanto, de forma ampla como o conjunto de experiências escolares em torno do conhecimento (MOREIRA E CANDAU, 2008), os debates em torno do currículo escolar articulam-se às discussões no campo da cultura, em uma tentativa de romper com práticas homogeneizadoras e padronizadoras, abrindo espaço para a diversidade, a diferença e a pluralidade na escola. Essa abertura a uma forma diferente de se pensar o currículo, vem provocando intensos debates por meio de propostas de seminários integradores, projetos interdisciplinares, etc. Porém, há uma espécie de tensão de forças em que “não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de maneira qualquer ou fazê-la de modo variável” (SACRISTÁN, 2013, p.18).

Algumas possibilidades de organização já estão em andamento, amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), como por exemplo, a organização em ciclos no Ensino Fundamental. Recentemente, instituíram-se em nível nacional os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um primeiro ciclo dessa etapa de escolarização, denominado *ciclo de alfabetização*.

O termo *ciclo de alfabetização* é o termo adotado a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013) como denominação que confere sentido ao ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Vale lembrar que o currículo organizado em ciclos tem sido colocado como uma alternativa à seriação desde a LDB/9394/96. Sob a forma de diferentes denominações (ciclos de aprendizagem, ciclo básico, ciclos de formação) os ciclos já eram

experimentados em alguns Estados, mas apenas são formalmente sugeridos em nível nacional a partir do art. 32, IV, §1º da LDB 9394/96, constando da seguinte maneira: “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. Ainda nesse momento, os documentos oficiais não fazem menção a um modo específico de conceber os ciclos. No art.30 III, § 1º da Resolução nº 7/12/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010, p.8) os ciclos surgem apenas como uma orientação, embora já se perceba sua conotação de sequência e continuidade de estudos, considerando a possibilidade da não retenção dos alunos de um ano a outro:

[...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

A proposta de ciclos passa também a ser orientada no art.18 dessa mesma Resolução: “ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos.” Entretanto, é apenas em decorrência dessas orientações que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Parecer CNE/CEB Nº:11/2010) passam a enfatizar a organização em ciclos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

*Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, **recomenda-se enfaticamente**² que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (p. 22-23).*

Tomando como referência de análise esse texto, pode-se dizer que a concepção de ciclos ainda nesse momento decorre claramente da preocupação com a repetência e, não, como mais adiante será explicitada nos cadernos de formação do PNAIC (2013), com uma conotação direcionada à “interdisciplinaridade, a continuidade, a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos” em que haveria ainda a possibilidade de:

[...] negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a se destacar seria a mudança de uma perspectiva conteudista ‘de quanto já se sabe sobre’ para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há ainda uma rejeição da busca de homogeneização e uma valorização da heterogeneidade e da diversidade (FERREIRA e LEAL, 2006).

Sob o ponto de vista do que seria considerado exatamente como um ciclo de alfabetização permanece ainda em aberto até esse momento e seu significado vai sendo delineado a partir daí, paulatinamente, considerando as concepções já existentes³, sem, no entanto filiar-se a nenhuma delas explicitamente. Porém, é preciso lembrar que “o homem é um ser de palavras” e “quando as palavras se corrompem e os significados se tornam incertos, o sentido de nossos atos e de nossas obras também são inseguros” (PAZ, 1998, p. 29) ou, como diria Bourdieu (1989, p.15), “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que a pronuncia”.

Sob essa ótica e mantendo a ideia inicial (vinculada à avaliação), os referenciais do PNAIC (2013) enfatizam que o ciclo da alfabetização deve garantir o direito da criança de “avançar na escolarização”, argumentando de que é preciso reaproveitar o tempo de três anos definido pelo ciclo de modo que a criança avance nos anos que o compõe apropriando-se dos direitos de aprendizagem estabelecidos. Os direitos de aprendizagem, no entanto, passam a compor essa concepção de ciclo a partir de sua definição disponibilizada aos orientadores de estudo⁴ e aos professores alfabetizadores. Seriam as habilidades e competências que os estudantes deverão desenvolver em níveis cada vez mais complexos de conhecimentos sobre a língua escrita, organizados de maneira progressiva nos três anos que compõe o ciclo de alfabetização de modo que, no primeiro ano devem sejam introduzidas, no segundo ano, aprofundadas e no terceiro ano, consolidadas.

2 Grifo da autora.

3 Ciclo básico, ciclo de formação, ciclo de aprendizagem, etc.

4 Termo utilizado no PNAIC para os participantes das formações sob a responsabilidade das IES. São também os responsáveis pelos estudos dos professores em seus municípios.

Entendo que é a partir daí que se clarifica o significado do ciclo da alfabetização como um bloco sequencial composto pelos *direitos de aprendizagem*, que considera a progressão continuada como sistema avaliativo. Conforme o que consta no texto intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (Brasil, 2012) disponibilizado para consulta pública⁵, é possível perceber que a opção pelo termo *ciclo da alfabetização* torna-se a mais usual para denominar o bloco pedagógico ou ciclo sequencial informado anteriormente. Observa-se ainda, um incremento dos conhecimentos e das reflexões no que se refere à própria concepção de ciclo e a reformulação curricular:

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo (BRASIL, 2012, p.22).

Se por um lado observo essa progressiva maturidade na concepção do ciclo, é em função de tal perspectiva que surgem os desafios à formação de professores. Recentemente, instituídos em nível nacional⁶ os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um primeiro ciclo dessa etapa de escolarização exigem alterações no cotidiano das escolas e nas práticas docentes em alfabetização, o que permite que os estudantes avancem na aprendizagem em seu ritmo, de modo mais lento ou mais rápido, alterando-se inclusive a forma de avaliação, entendida como progressão continuada (BRASIL, 2012). A progressão continuada que, num primeiro momento se refere mais à questão da avaliação do que a progressão da aquisição de conhecimentos é sugerida ainda na LDB 9394/96 no art.32 § 2º: “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. Mais adiante, de acordo com o que consta em um dos textos que compõe a formação do PNAIC (2013):

[...] na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educando de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos.

Desse modo, é considerada a progressão no ciclo da alfabetização em três dimensões: *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças.

Diferentemente do modo como foi defendida inicialmente, a ideia de ciclo já consta aqui, imbricada com a ideia de progressão continuada. Os modos de organizar o currículo implicam uma nova organização do tempo escolar de modo a aproveitá-lo da melhor forma possível para expandir as possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos relevantes para a vida dos estudantes. No meu entendimento, a organização por ciclos, antes de qualquer coisa refere-se a tempo e espaço escolar já que há que se ter todo um cuidado com a continuidade, com a progressão das aprendizagens e em níveis de complexidade dos conhecimentos; refere-se às dimensões que compõe o currículo e certo consenso no entendimento do que seja um currículo escolar; refere-se a modos de se compreender as inter-relações entre os conhecimentos, já que defendemos a sua relevância para uma aprendizagem qualificada; refere-se, por fim, às concepções de avaliação das aprendizagens dos alunos que inserem outra perspectiva, denominada de progressão continuada. A questão é, no entanto, permitir que essas concepções cheguem de modo coerente aos professores pertencentes a um complexo sistema de ensino, sendo que, ela própria, foi construída de maneira progressiva e a partir de referenciais epistemológicos que nem sempre são de consenso.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Além da complexa questão curricular, os professores contam, desde a década de 80, com outros estudos acerca da alfabetização que passam a compreendê-la como um processo contínuo em que a

5 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098

6 Conforme Franco (2001) alguns estados já adotaram, a partir de 1982, o ciclo básico da alfabetização: SP, MG, PR, GO.

aprendizagem da língua escrita se principia no contexto familiar, perpassa a etapa escolar da Educação Infantil e intensifica-se, consolidando-se, na etapa do Ensino Fundamental. Sob o ponto de vista da escolarização, os temas da progressão e da continuidade de aprendizagens nem sempre é algo simples de resolver. Para dificultar ainda mais a situação, convivemos ainda hoje com referenciais epistemológicos que provêm de certa diversidade de matrizes teóricas e abordagens nem sempre convergentes sobre o processo de apropriação do sistema de escrita pelo aprendiz (LEÃO, 2009). Nos sentidos em que aqui me refiro a alfabetização é um processo de aquisição de um conhecimento – a língua escrita – e um processo de escolarização e ensino, cujo currículo, como já abordado acima, está sendo reorganizado em um ciclo composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A questão da alfabetização, compreendida como um processo, já subverteu a lógica que por tantos anos prevaleceu nas práticas escolares a partir do momento que aprendemos com Ferreiro (2013, p. 30) que,

para compreender a este processo de apropriação foi necessário renunciar a visão da escrita como técnica (ou código de transcrição) e despojar-se de toda ideia instrumental. Foi necessário tornar complexa nossa própria concepção da escrita, para compreender o processo de alfabetização, para entender o que as crianças estavam nos dizendo.

A partir de uma abordagem construtivista, Ferreiro e Teberosky (1989) ofereceram suporte para compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita e em decorrência dessa compreensão inspiraram a reelaboração das concepções e práticas de ensino da língua escrita pelos professores alfabetizadores. Desde o lançamento das bases de uma psicogênese da língua escrita, foram relevantes as descobertas dos níveis pelos quais os aprendizes passam para adquirir a compreensão do sistema de escrita alfabético⁷. De lá para cá, percorremos uma trajetória que possibilitou o amadurecimento necessário para reorganizar o processo de escolarização e as práticas escolares. Isso porque, “os processos de apropriação da escrita pelas crianças não podem se caracterizar como uma progressão do simples (fonemas ou sílabas) para o complexo (orações ou textos), do concreto (desenho) ao abstrato (letras)” (FERREIRO, 2013, p. 30).

Indo mais além, foi possível compreender que muito antes do ingresso no Ensino Fundamental, as crianças já constroem suas conceituações a respeito da escrita e as demonstram na forma de vários tipos de registros. Aprendemos, portanto, a valorizar as crianças como seres pensantes que trabalham cognitivamente sobre as propriedades formais do sistema de escrita e seus modos de existência na sociedade. Esse trabalho cognitivo pressupõe um tempo e um espaço de elaboração e, sob esse ponto de vista, a atual organização curricular em ciclos e a ideia de progressão continuada é bem vinda e adequada a essa base epistemológica.

Uma das questões inquietantes, porém, é que foi preciso mais de vinte anos para ocorrer a elaboração de uma matriz curricular para a etapa escolar encarregada da consolidação do processo de alfabetização considerando os estudos psicogenéticos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1989) e os estudos de letramento (Soares, 2001). De fato, inicialmente, as obras de Emilia Ferreiro e colaboradores não trouxeram definições quanto ao ensino, uma vez que este não seria seu foco de pesquisa. No entanto, a partir desses referenciais houve um intenso movimento em torno dessa questão no Brasil, em que se podem destacar a publicação da coletânea de três volumes denominada “Didática da Alfabetização” de Esther Grossi (1990). Essa coletânea abrange os três estágios decisivos do processo de alfabetização (pré-silábico, silábico e alfabético) por meio de um esforço de teorização e demonstração de práticas bem sucedidas de alfabetização junto a classes populares. Essa ressalva é importante por se tratar de um trabalho pioneiro no campo da alfabetização e que teve ampla divulgação no Estado do Rio Grande do Sul. Nessa mesma época, Ribeiro (1993) alegava certa dificuldade de se especificar o papel do ensino no esquema explicativo da psicogênese da língua escrita, pois se relaciona com a matriz epistemológica que orienta sua interpretação. Em decorrência dessas inquietações, Albuquerque, Ferreira e Morais (2008) analisaram as práticas cotidianas de alfabetização de algumas professoras, no que diz respeito ao ensino do sistema de escrita alfabético (SEA), defendendo uma nova forma de transposição didática e a construção dos saberes da ação pedagógica. Em função disso, alegam que as mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas atuais de alfabetização se dão em decorrência da própria “fabricação” desses saberes pelos professores no cotidiano e dependem de suas experiências docentes e de formação (ALBUQUERQUE, FERREIRA E MORAIS, 2008).

7 Para maiores detalhes consultar Ferreiro e Teberosky (1989).

Recentemente é possível observar que os resultados dessas pesquisas compuseram a matriz curricular denominada de “direitos de aprendizagem” adotada pelo PNAIC. Composto os referenciais atuais no campo, o termo alfabetização aparece coligado ao termo letramento, que decorre de uma matriz sociolinguística baseada em produções de pesquisadoras brasileiras como Soares (2003a, 2003b) e outras. Alfabetização e letramento são considerados processos interdependentes e indissociáveis em que a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita - as atividades de letramento. Por sua vez, o letramento só se pode ocorrer *no contexto da e por meio da* aprendizagem da relação fonema-grafema - especificidade da alfabetização (SOARES, 2003). A ideia de letramento circunscreve-se em um contexto de práticas sociais com a língua escrita. Significa dizer que o aprendiz deve ser envolvido situações mais próximas do uso da escrita no cotidiano para que sua aprendizagem ganhe sentido e seu significado seja mais bem compreendido.

É na direção desses referenciais, portanto, que a questão do currículo e da alfabetização vem sendo sustentada pelas políticas de formação de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Essas perspectivas curriculares foram amplamente consideradas na produção dos referenciais da formação de professores do PNAIC/2013 e possibilitaram a organização dos denominados direitos de aprendizagem para cada um dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Com essa especificação, se constituiu a matriz curricular do primeiro ciclo ou *ciclo de alfabetização*.

Resta saber, portanto, como se dará a apropriação dessas concepções e sua efetiva tradução em práticas pedagógicas subjacentes. Como foram necessários em torno de dez anos para a construção de uma reformulação curricular espera-se que não ocorra o mesmo com relação à formação inicial e continuada de professores, embora se saiba que os efeitos de uma política curricular e seu poder simbólico (BOURDIEU, 1989) poderão ser sentidos na medida em que forem reconhecidos na transformação da visão de mundo de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana B. C., MORAIS, Artur G. E FERREIRA, Andréa Tereza B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: Revista Brasileira de Educação. V. 13, n.38, maio/ago 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf> Acesso em: 15/08/2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação geral do ensino fundamental, Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica. Coordenação-geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação, 2ª edição (Setembro de 2009), Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_ versao_atual_16_setembro.pdf Acesso em: 10/08/2014.
- BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, dez/ 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098 Acesso em: 2/06/2014.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- FRANCO, Creso. Avaliação, ciclos e promoção da educação. Porto Alegre: Armed Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FERREIRA, A.T.B; LEAL, T.F. Avaliação na escola e o ensino de Língua Portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs). Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRO, E. O Ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- GROSSI, Esther. Didática da Alfabetização. Volume 1,2,3. Porto Alegre: Editora Paz e Terra, 1990.
- LEÃO, Débora O. de. Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes. Porto Alegre, PUCRS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.
- MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, A. F.B. CANDAU, V.M. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- RIBEIRO, Vera Massagão (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.
- RODRIGUES, Eustáquio Martín. Melhorar o currículo por meio de sua avaliação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.).

Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. São Paulo: Penso, 2013.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo¹

Iselda Sausen Feil²

O Seminário objetiva colocar a alfabetização em perspectiva trazendo para o debate concepções e práticas alfabetizadoras que contribuam na produção de novas ações pedagógicas que demandem autoria, criatividade dos docentes e legitimidade às culturas infantis. Em razão disso, optei por organizar esta fala retomando minha primeira experiência como alfabetizadora, quando ousamos, transformar a Escolinha de Arte da FIDENE – que recebia apenas crianças da pré- escola, em Escola de Ensino Fundamental Francisco de Assis -EFA, hoje Centro de Educação Básica Francisco de Assis- EFA. O objetivo era construir uma metodologia que daria continuidade ao que se vinha desenvolvendo com as crianças do pré e que fugisse daqueles modelos lineares e reducionistas de alfabetização. E, depois de cinco anos de experiência, fui desafiada a registrar esta experiência, a qual gerou o livro denominado: Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo, o que ocorreu em 1981.

Escolhi iniciar por ele (edição de 1983), por vários motivos, mas a primeira razão pela escolha, é o próprio título: Um desafio para um novo tempo, porque está evidente que estamos novamente vivendo o desafio de pensarmos a alfabetização considerando os novos tempos. Penso que seja possível fazer relações entre aquele tempo e os tempos atuais... Início com as dedicatórias, as quais, com alguns reparos, continuariam, atualmente, sendo as mesmas. Senão vejamos:

A todos os adultos que não esqueceram o fato de um dia terem sido crianças e, por isso, sabem oferecer todo o espaço de que a criança precisa e tem direito.

Aos professores que se dispõem a crescer junto às crianças, para sempre estarem à altura das mesmas; que se interessam em melhorar as condições de vida do nosso povo e acreditam que a consciência democrática deve ser despertada e estimulada desde as primeiras experiências das crianças.

À todas as crianças que, com sua alegria e espontaneidade, nos mostram que vale a pena lutar por um mundo melhor.

Mas... A que tempo estava me referindo? Quais eram os desafios? Este novo tempo chegou? Os desafios foram superados? Antes de responder, penso que seja pertinente recordar um pouco deste tempo- marcado por mudanças importantes para o Brasil, para a educação e, principalmente, para a alfabetização. E, considerando o tempo disponível nesse evento, dedicarei atenção apenas àquelas questões mais específicas da alfabetização. Até os meados de 1980, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita limitava-se a levar a criança à aprendizagem do sistema convencional da escrita: apropriar-se do sistema da escrita, para só depois fazer uso do mesmo. A questão que se colocava para alfabetizadores era escolha do método que alternavam entre sintético, analítico, eclético e, junto a isso a indústria de cartilhas crescia e cada autor/editor afirmando que seu método era o mais fácil, alegre e suave de todos.

Neste período, surgem no Brasil movimentos, dos quais nos aliamos, que buscavam metodologias alternativas que consideravam tanto a professora quanto as crianças como protagonistas no processo da alfabetização, largando, inclusive a sua abrangência e função no desenvolvimento do sujeito.

1 Aqui retomo ideias apresentadas no livro Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo, cuja primeira edição foi realizada pela FIDENE- Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, impressa na Gráfica e Livraria Universitária em 1981 e, posteriormente, e coedição Vozes/FIDENE, 1983.

2 Professora Mestre do Curso de Pedagogia da UNIJUI, isafe@unijui.edu.br

Estas metodologias eram pautadas, entre outros educadores, em Paulo Freire, que já defendia o caráter social e político da alfabetização, contrapondo-se aos modelos ideológicos.

Também foi neste período que surgiu a difusão da psicogênese da língua escrita – do construtivismo, colocando a alfabetização em uma nova perspectiva. E quem nela se pautava, concebia uma alfabetização que rejeitava os métodos tradicionais de alfabetização difundidos nas cartilhas. Enfatiza o processo de construção da escrita pela criança que produz hipótese sobre o que a escrita representa e como se pode representá-la, por entender que a aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita é posterior. Ao defender o processo desenvolvido pela criança prioriza a interação da mesma com práticas de leitura e de escrita. Apesar de evidentes avanços, também equívocos foram realizados em nome da psicogênese e outras teorias. Sendo assim, os resultados não foram os esperados. Não pelo demérito das contribuições destas, mas pelo não entendimento das mesmas por parte de muitos professores e, também, pela forma como se quis implantá-la, com a tentativa, inclusive, de transformar a psicogênese num método. Atualmente a psicogênese vem sendo retomada e está mostrando o seu importante valor no processo da alfabetização.

Diante dos resultados não satisfatórios e, também, por outros interesses, durante as últimas décadas surgiram movimentos de retorno de novos/velhos métodos e envoltos em nova roupagem, gerando concorrência entre os mesmos, pois muitos destes foram movidos por interesse mercadológico e ideológico. Mas estes também, poucos resultados produziram em termos de índice de aprovação e, principalmente na formação de leitores.

Ao observar a realidade das escolas, fica bastante evidente que a alfabetização ainda se constitui num desafio para atender às demandas de nosso novo tempo. Anos se passaram, e nos deparamos com pessoas de várias idades que ainda não sabem ler e há quem o saiba, mas não faz uso deste conhecimento no seu dia a dia.

Na condição de professora da disciplina de Didática da Alfabetização ainda escuto perguntas muito semelhantes às daquele tempo: Como alfabetizar? Como começar? Existe um método ideal? E nestas perguntas sempre há uma voz silenciada que é a voz do sujeito da alfabetização... e de perguntas que faltam. A quem e com quem alfabetizamos? Qual o significado para estas pessoas serem ou não alfabetizadas? O que ocorre com as pessoas que, mesmo frequentando a escola, não aprendem a ler?

Refletir sobre estas questões é mais uma das razões por pautar esta fala a partir da minha experiência, pois, se tem coisa que aprendi é que, sempre que retomamos de forma reflexiva nossa prática a ressignificamos, o que se caracteriza em auto formação continuada.

Faço o resgate da minha história de alfabetizadora por acreditar que fazendo isso, me autorizo a pensar meu próprio pensamento e dar continuidade ao processo redimensionando o meu saber/fazer de professora: não perder o rumo, a trajetória de nossa história, pois ao retomá-la, perceberemos quanto já produzimos e, quanto ainda nos falta, ou como afirma Soares (2010, p. 24): É entendendo o que ficou para trás que se pode explicar o presente, é explicando o presente que se pode delinear o futuro...

Ao retomar a própria história me autorizo a pensar diferente, a questionar algumas certezas daquele tempo e fazer novas perguntas, o que não representa negar o já construído, pois ao reler a prática, descubro, ou redescubro coisas fascinantes que vou deixando pelo caminho, questões inacabadas, que continuam extremamente importantes na atualidade. Pergunto, por que as abandonei? Seria por falta de referenciais? E, em razão disso, ter caído em alguma armadilha do modismo?

Esta reflexão me dá a certeza de que é preciso que nós professores nos coloquemos como eternos aprendizes tendo a coragem de assumir nossas fragilidades, socializar/compartilhar nossas dúvidas, nossas experiências, ousar e criar nossas próprias metodologias (sempre pautadas em teoria e princípios) atribuindo um “ato de fé” na capacidade própria de cada criança em aprender.

Confrontando as reflexões sobre alfabetização daquele período e dos tempos atuais, temos que concordar que nos últimos anos a sociedade e, principalmente os educadores, estão tendo o privilégio de contar com pesquisas sobre e com a infância, sobre o aprender da criança, as quais podem ou deveriam subsidiar novas práticas de alfabetização, mas o que se percebe é que ainda há uma tensão e um vácuo entre as pesquisas e as práticas de sala de aula as quais podem ser superadas se nós professores nos aliarmos ao movimento da defesa da criança, do seu direito de viver a sua cultura e a partir daí pensarmos uma nova cultura escolar, novas metodologias de ensinar e aprender a ler e escrever, compreendendo a alfabetização como uma prática social, cultural e de direito de todos.

Estamos vivendo num tempo em que uma nova ética está sendo exigida, uma ética em que todos tenham acesso aos bens culturais, começando por todos sabendo ler e escrever, tornando-se visíveis diante da sociedade, pois viver numa sociedade letrada sem ter acesso a ela, certamente, é negar o direito de participar como protagonista na mesma.

Não aprender a ler e a escrever é emperrar todo o processo de desenvolvimento do sujeito em sua vida escolar e social, é negar-lhe o direito da cidadania, impossibilitando-o de desvendar o mundo por meio da leitura e da escrita.

No Brasil, as questões que tratam da alfabetização advêm principalmente de mudanças para o Ensino Fundamental de Nove Anos, quando se voltou a perguntar: “Deve-se alfabetizar ou não no primeiro ano escolar?” “Quais as vantagens e desvantagens de se alfabetizar aos 6 anos?” “Qual o efeito disso na criança?” Onde ficam os sujeitos? Estão sendo pensados/avaliados os impactos desta decisão? Sob que paradigmas estão pautadas estas decisões sobre a criança e sobre seus tempos de aprendizagens?

Soares (2010, p. 21) destaca que, diante a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a reestruturação da Educação Básica, “vários fatores contribuem para que se repense, no momento atual, a aprendizagem e o ensino da língua escrita, nos anos iniciais de escolarização. Senão vejamos, alguns destes fatores, citados por Soares e acrescentados de outros:

A emergência de novos conceitos e novas propostas teóricas e metodológicas, no campo dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, considerando estudos e pesquisas sobre a infância, criança e seu modo de aprender; A organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em ciclos, com a configuração em que os três primeiros anos a aprendizagem da leitura e da escrita assume a centralidade deste tempo, caracterizando-o como o ciclo da alfabetização, sem desconsiderar, no entanto, que este tempo, também está inserido no ciclo da infância; e A inclusão pelo acesso e a permanência de crianças que historicamente não pertenciam à cultura da escola dita normal, superando a intolerância e a injustiça social, possibilitando a sala de aula ser povoada por muitas culturas. Isso sem falar da inclusão da Educação infantil na Educação Básica, suas Diretrizes e, agora a implantação da Base Comum Nacional Curricular para a Educação Básica.

Estes “fatores” trazem efeitos na organização e na prática do ensino da leitura e da escrita, principalmente num momento em que constatamos uma crise real da educação escolar. Para isso é necessário interrogar: que escola é necessária para dar conta disso? Uma escola que saiba ensinar crianças de qualquer idade, tendo-as como sujeitos de direitos: direito de ser criança, de brincar, aprender, conviver, produzir culturas, direito de ser singular, de ser acolhida por uma escola pensada coletivamente para ela e com ela. Uma escola que aceite o desafio de repensar a alfabetização de modo que se constitua em mais numa possibilidade de contribuir para a construção de um novo tempo. Um tempo em que a escola permita ser interrogada pela infância e olhar o futuro através do olhar da criança (Arroyo, 2011). Uma escola que se assuma como espaço de aprendizagem, de ensino e diálogos sistemáticos entre as diferentes culturas. Estamos preparados para conviver, conhecer, entender e lidar pedagogicamente, com as diferenças culturais que se multiplicam? Uma escola ou uma Pedagogia da Alfabetização que não inicie seus debates sobre qual o melhor método, mas de suas concepções de criança, infância, aprendizagem, alfabetização, letramento, pois reduzir a fórmula “como fazer”, impede de observar o que acontece realmente no processo de aprendizagem.

Alves (1993) defende que a alfabetização precisa estar centrada na compreensão e na comunicação, levando em conta o processo, ou seja, o modo como as crianças aprendem, o que implica fazer da escola um lugar para a criança, assim como muitos educadores já vinham e vêm defendendo ao longo da História.

Uma história, diga-se de passagem, nem sempre marcada pelo respeito à criança, pelo contrário, lendo a história social da infância, sempre houve atos de violência física e moral contra a criança. Mesmo diante de tantas pesquisas e movimentos em defesa da infância, é possível constatar a permanência destes atos de violência, tanto físicos como morais contra a criança e do modo de percebê-la: não como sujeito de direitos que produz cultura, mas como um ser que virá a ser. Nessas violências há, também, a violência “pedagógica”, e, talvez a maior violência que a escola pode provocar é deixar uma criança ou, um jovem sair da escola sem saber ler e escrever.

Para impedir esta violência, faz-se necessário que a escola funcione como “uma microcomunidade de leitores e escritores”, preservando na escola o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela (Lerner (2002, p.17).

Embora não seja nada fácil construir uma escola da/para/ com a criança e que, principalmente, escape da lógica do mercado e de modismos, é possível. Para isso é necessário que educadores se mobilizem e se preparem para uma reação corajosa e transgridam as metodologias que institucionalizam a infância, que dissociam o aprender do brincar, que alfabetizam ensinando, passo a passo a mecânica da leitura, descolada das práticas sociais de leitura e escrita, como se a criança não tivesse previamente experiências destas e já produzido significados. Pois, como argumenta Sarmento (1997, p. 62-70), as crianças são atores sociais, e como tal “devem ser consideradas como capazes de construir seus próprios mundos sociais”.

É neste contexto que a alfabetização precisa ser pensada: Qual alfabetização é necessária para atender aos direitos fundamentais da criança do nosso tempo? Seria a mesma alfabetização defendida no ano de 1981, presente no livro *Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo*, quando já então se questionava métodos de alfabetização descolados das demais aprendizagens tão importantes para o desenvolvimento da criança? Seria possível simplesmente reproduzir a proposta apresentada no livro para o tempo atual? O que significa estar alfabetizado nos dias de hoje? Qual o espaço que a alfabetização deve ocupar nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

São muitas as questões que se colocam, mas necessárias para o processo de alfabetização superar este lugar de vilão que historicamente foi e é um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar e pela exclusão social. Caso estas questões não ocupem a centralidade nos debates, a ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos com a inserção da criança de 6 anos no ensino obrigatório pode estar reforçando, antecipando o fracasso escolar e a aceleração da infância.

Como já defendiam Bettelheim e Zelan (1984), a alfabetização plena é aquela que engaja o leitor principiante na descoberta do mundo cheio de atrações, desafios e sentidos novos profundo. Isso porque a função da alfabetização, além da responsabilidade de ensinar a ler, é a de contribuir na formação de leitores e, neste caso, leitores infantis.

Apostando na capacidade das instituições formadoras de professores, dos Programas Nacionais de Formação Continuada e, de modo especial, na capacidade dos professores alfabetizadores de crianças, acredito que é possível pensar a alfabetização nessa nova perspectiva, ampliando sua noção e redefinindo suas bases. É o que o Ensino Fundamental de Nove Anos propõe e, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa está buscando materializar durante o processo de formação.

Compreender os três primeiros anos do Ensino Fundamental como ciclo da alfabetização, compreendendo-a (a alfabetização) como uma prática social e, associando-a ao letramento, já se caracterizam como um esforço de construir uma nova cultura da alfabetização que supere o desenvolvimento das competências individuais (embora absolutamente necessárias) no uso da escrita, passando a compreender e reconhecer que ser alfabetizado é tornar-se “praticante da cultura escrita” (Lerner, 2002).

Independentemente de ampliar e redefinir a compreensão de alfabetização ou a inclusão de letramento no processo de aprender a ler e a escrever, o importante é que o debate esteja instaurado no interior da escola, que ultrapasse a fronteira do discurso e gere impactos nas práticas cotidianas... E isso é possível! Para isso faz-se necessário um olhar e um ouvir sensível e reflexivo sobre e com a criança, pois, se observarmos de forma reflexiva os modos como a criança interage sobre e com as “coisas do mundo”, entenderemos o modo como ela aprende e, à medida que compreendemos como ela aprende, saberemos como melhor ajudá-la a avançar.

Se observarmos o encantamento e o envolvimento de uma criança pequena diante de um livro, principalmente se há um adulto que a estimule a olhar, cheirar, ouvir, experimentar, folhear e ler, é possível afirmar que as crianças pensam no texto escrito muito antes do que imaginamos. Se observarmos uma criança em ação, comprovamos que criança gosta de aprender (aquilo que lhe for significativo), de fazer inferências, procurar explicações e participar.

Em razão disso, a importância das primeiras experiências escolares. Elas precisam fazer sentido para a criança, ou seja, se caracterizarem, efetivamente em experiência de leitura e escrita; precisam ser marcadas por situações de aprendizagens contextualizadas, desafiadoras, mediadas por professores comprometidos que podem dar seu testemunho de suas mediações e ocorrer num espaço-tempo instigante e organizado especialmente para esta aprendizagem/experiência.

Analisando a leitura e também a escrita nesta perspectiva, é possível afirmar que alfabetizar uma criança de 6 anos não é tão trágico assim como possa parecer. O problema está em como esta

aprendizagem – de leitura e escrita é mediada: tornando o ensino da leitura e da escrita elemento importante no processo escolar; inserindo estas práticas (de ler e escrever) num projeto de ampliação do universo da criança, seja ele real ou imaginário; um projeto que proporcione à criança entender melhor o mundo em que vive, permitindo-lhe a se sentir pertencente.

Neste sentido, faz-se necessário que práticas de leitura e escrita marquem a rotina no cotidiano do ambiente de alfabetização, disponibilizando e explorando os diferentes textos produzidos pela sociedade para que a criança, desde cedo, possa, simultaneamente, compreender o funcionamento da língua e o seu uso social.

O importante é que diariamente, independentemente do projeto que esteja sendo desenvolvido, seja reservado de forma organizada e intencional um tempo para as crianças e professora trabalharem a alfabetização propriamente dita, com o cuidado, no entanto, de que este ensino tenha sentido para a criança e ocorra, como defendem Pérez e Garcia (1997, p. 25)

De forma democrática, reflexiva e participativa que atribua ou transfira gradativamente para o aluno, a responsabilidade da construção do conhecimento, que ofereça aos alunos a possibilidade real de participar ativamente de sua própria aprendizagem, negociando, chegando a consensos e escutando suas propostas de atividades e projetos a serem realizados.

Em síntese, o que se vem defendendo é que tanto a leitura quanto a escrita precisa ser ensinada como algo relevante e necessário para a vida e que por esta razão é que a interação com materiais impressos, usados na e pela sociedade no dia a dia, tornam-se excelentes ferramentas, desde que trabalhadas para este fim: mediar aprendizagem da leitura de forma sistemática e ao mesmo tempo desafiar os usos sociais destes artefatos.

O desafio da escola, como defende Lerner é ler e escrever o “real, o possível e o necessário”. O desafio da escola, é segundo a autora é

incorporar todos os alunos à cultura escrita”, o que “supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos (LERNER, 2002, p. 17).

Concordando com este posicionamento, e, analisando a Política da Educação Básica e o lugar da alfabetização neste contexto, efetivamente, a leitura e a escrita passam a ser, necessariamente, responsabilidade de toda a escola, o que significa que não se trata apenas de pensar novos métodos de alfabetização, mas de ressignificação da própria escola, de seu currículo, principalmente no que se refere à leitura e à escrita.

E, isso é possível porque já há muitos professores mobilizados na construção e desenvolvimento de outro fazer docente, privilegiando outros conhecimentos, outras metodologias, por um novo projeto de escola, ou novo currículo mais aberto, flexível, plural e, principalmente, um currículo que tenha sua origem no “chão da escola”, ou seja, fruto das diferentes narrativas, das experiências dos sujeitos envolvidos no processo.

É possível, desde que haja vontade política dos educadores e lhes sejam dadas as condições. Em razão disso, para finalizar, me utilizo de uma citação de Silva (2003, p.13-14), quando afirma:

Para mim, de nada valem ou adiantam políticas educacionais e as diretrizes curriculares mais avançadas, se elas não levarem em conta, não contemplarem criticamente a situação real e concreta da vida dos professores. Sem investimentos econômicos, sem salários condignos, sem infraestrutura, sem programas de formação continuada, voltados aos profissionais da educação, quaisquer tentativas de mudança e transformação são impossíveis de vingar no cotidiano das escolas, onde a educação escolarizada efetivamente acontece e se realiza.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Freire. Passos e (des)compassos da Alfabetização. Goiânia: Editora da UFG, 1993.
ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia, In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria C. Soares (orgs). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2009.
BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karem. Psicanálise da Alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FEIL, Iselda Sausen. Alfabetização: desafio novo para um novo tempo, Porto Alegre, Vozes, 1983.
LERNER, Délia. Ler e escrever na escola- o real, o possível e o necessário, Porto Alegre: Artmed, 2002; trad. Ernani Rosa.
PÉREZ, Francisco Carvajal, GARCIA, Joaquim Ramos: trad. Cláudia Schiling. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria C. Soares (orgs). Estudos da infância: Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2009.
SILVA, Ezequiel Teodoro da. Unidades de Leitura: trilogia pedagógica, Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (coleção Linguagens e sociedade).
SOARES, Magda. A Entrada da Criança no Mundo da Escrita. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações

pedagógicas para os anos iniciais/autores: Angela Maria Gusso...[et.al] organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

Leitura na primeira infância¹

Alma Cecília Carrasco Altamirano²

Agradeço muito ao convite recebido para estar aqui com vocês no dia de hoje e me maravilho com esse recurso tecnológico para poder compartilhar esta reflexão sobre a leitura na primeira infância no Seminário Internacional de Alfabetização. O dispositivo que montei para esta apresentação é basicamente para compartilhar uma experiência de leitura em um Centro de Cuidado Infantil (creches, como chamam no Brasil), como espaço para promover a leitura e oferecer oportunidades e experiências de leitura aos bebês.

Vou tratar de seguir um roteiro na exposição que tem a ver com basicamente três eixos: em primeiro lugar, pensar na leitura como um instrumento de intervenção cultural³; em segundo lugar, pensar na leitura como uma atividade que pode ser programada, oferecida, organizada para os bebês, mas, também, como uma prática social, ou seja, o que as pessoas, os bebês, ou suas mães e pais, ou as pessoas que cuidam dos bebês nas creches aprendem fazendo este tipo de coisa, participando das práticas⁴; e, em terceiro lugar, como um recurso e um meio de interação, ou seja, uma forma psicológica e linguística⁵.

A primeira infância é o primeiro tópico que teríamos que definir. Na realidade, é essa faixa etária que para muitas políticas e programas significa aquelas crianças que estão antes da pré-escola, antes dos 3 anos ou 4 anos, dependendo da organização educativa do país, mas poderíamos dizer que há várias subcategorias (ROMERO, 2009, p. 40). A primeira subcategoria seria composta pelas mães gestantes com crianças de 0 a 2 anos. E isso é particularmente importante no caso da leitura, porque, justamente, está comprovado que no quinto mês de gestação as crianças reconhecem e escutam a voz da mãe quando lê. Depois, haveria outro grupo de crianças de 3 e 4 anos, e alguns incluem crianças até de 5 a 6 anos. Basicamente o trabalho que temos feito nesse primeiro momento da intervenção é com crianças de 0 a 2 anos.

Por que intervir na primeira infância? A importância de intervir na primeira infância, em relação à atenção, estratégias de apego, leitura e desenvolvimento cultural para os bebês, é porque esta intervenção impacta no desenvolvimento individual de cada um e porque ao desenvolver cada pessoa também estamos tendo um impacto social. A UNICEF dedicou seu relatório mundial de 2001 aos primeiros anos da vida da criança, com ênfase nos três primeiros, no qual argumentou que “tudo o que acontece durante os primeiros anos, especialmente desde o nascimento até os 3 anos, exerce uma enorme influência na maneira que se desenvolve depois a infância e a adolescência”. É incrível que há 14 anos temos este relatório e continuamos a dedicar tão pouca atenção à primeira infância, por isso é fundamental poder estar aqui com vocês, conversando hoje sobre leitura nesta faixa etária, que é a primeira infância, porque temos certeza de que impacta no desenvolvimento dos indivíduos⁶.

1 Esse tema foi apresentado sob a forma de vídeo conferência no IX Seminário Internacional de Alfabetização numa Relação Intercultural. Para fins de publicação, foi traduzido por Helena Marília Brun brun@unijui.edu.br, com revisão e adaptação da professora Lídia Inês Allebrandt, lidia@unijuui.edu.br.

2 Professora doutora do Instituto de Ciências Sociais e Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” da Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/México.

3 Instrumento de intervenção cultural- Lopez, 2014; Maas et al. 2013; Palacios e Cordero, 2009; UNESCO, 2010; UNICEF 2001; Burns et al. 1995.

4 Atividade e Prática Social- Barton e Hamilton, 2004; Bonnafé, 2008; Patt, 2011; Carrasco, 2011, 2015.

5 Recurso e meio de desenvolvimento psicológico e linguístico- Imhof, 2013; Bruner, 2010; Schaffer, 1989.

6 A autora informa que vai passar as referências no final da exposição e que nelas incorpora todos os textos que citou na sua intervenção de maneira que os interessados as possam encontrar depois.

O que significa, então, educação precoce na capacidade de interpretar textos ou por que falamos de leitura e primeira infância. Na Alemanha, em 2013, houve um encontro, que foi o primeiro deste tipo na Europa, e, para tanto, convocaram pessoas especialistas de todos os países europeus e também várias pessoas da América Latina. Expuseram sobre ELE: educação precoce no letramento⁷, suas siglas em inglês. Neste seminário, defendiam que era muito importante que todas as pessoas que trabalham com a primeira infância convencêssemos outras pessoas para que também o fizessem, e isso é parte também do propósito de minha intervenção. Houve uma apresentação de um alemão, de sobrenome Strasser (2012, p. 318), que afirmou que [...] “a linguagem produzida durante o jogo, a linguagem usada durante a leitura entre pais e filhos é mais rica, mais variada em seu léxico, de estrutura mais complexa, inclui mais perguntas, envolve mais atividades de categorização, e tem menor probabilidade de ser utilizado para controlar a conduta da criança”. Dessa forma, as crianças podem dizer que: tudo isto é líquido, ou tudo isto é duro, por exemplo. Estamos muito acostumados a controlar a conduta da criança porque estamos aí para educá-las, mas, na realidade, o que teríamos que oferecer-lhes por meio da brincadeira e, particularmente através da leitura, são outras oportunidades de linguagem, e isto é o propósito da educação precoce na capacidade de letramento.

A aquisição da linguagem começa quando a mãe e o filho criam uma estrutura previsível de ação recíproca que pode servir como um microcosmo para comunicar-se e para construir uma realidade compartilhada. As transações que se dão dentro desta estrutura, as quais constituem a entrada ou input, a partir da qual a criança conhece a gramática, a forma de referir e de significar, e a forma de realizar suas intenções comunicativas (BRUNER, 2010, p. 21).

Por isso, quando a mãe e o filho começam a conversar os dois sabem o que vai acontecer quando a mãe diz: “Como está o meu bebê! Bom dia” e o bebê sorri e a mãe diz algo mais, ou seja, as mães e as crianças sabem que participam desta estrutura previsível de ação recíproca. Este microcosmo pode vir justamente por meio da leitura de textos, como faz esta mãe com seu bebê ao falar com ela. Logo, nessa estrutura previsível de ação recíproca, a criança não apenas aprende a falar, aprende a participar de eventos de interação, aprende a escutar, aprende para que se utiliza a linguagem em sociedade, aprende como dizer as coisas que quer dizer, como se comunicar com os outros, como prometer aos outros e como convencer aos outros. Pergunto: Como podemos saber sobre linguagem quando o bebê vive em um mundo, está crescendo em um mundo para ele mesmo, justamente quando está em um desenvolvimento em que seu próprio mundo, seu mundo interior, não está organizado pela linguagem? Isto é bem interessante porque é justamente neste período, no qual não temos etiqueta para nomear as coisas e dizer “isto é muito bonito”, ou “isto é horrível”, ou “isto está me chateando”, que a criança se incorpora ao mundo com todo seu ser.

Assinala Lopez (2008), uma colega argentina, que, segundo Daniel Stern (1991), um psicanalista que estuda especialmente o nascimento das relações intersubjetivas nas crianças nessa primeira etapa, descreve a percepção dos primeiros anos como uma “percepção amodal”. Isso quer dizer que não está organizada pela linguagem, pois a criança não tem palavras para explicar o que acontece, e está experimentando o que acontece ao mesmo tempo que está aprendendo a falar. E, neste sentido, é como quem registra com todos os sentidos, vendo, com seu corpo, tocando, e é aí que a leitura, como recurso fundamental de interação, resulta bem importante para esta primeira etapa para a vida das crianças.

Há, então, um primeiro princípio. Vou tratar de contar a vocês como conseguir intervir no contexto de linguagem mediante vários princípios que lhes permitam recuperar a experiência que temos tido em 10 meses de intervenção de leitura em um espaço infantil dos 45 dias até os 2 anos. E, também, em uma experiência de 8 anos de uma biblioteca para bebês (trata-se de uma associação civil), e uma experiência também em uma biblioteca universitária onde uma das colegas de investigação atende o espaço de primeira infância, atenção de primeira infância. É uma biblioteca universitária singular, porque não existe outra assim no país, nem em outras partes. É uma biblioteca que tem um espaço para ler para os bebês.

Então, o primeiro princípio da intervenção, seria reconhecer que ler em voz alta é um poderoso instrumento de intervenção. O recurso fundamental de intervenção é a leitura em voz alta, porque tudo o que possamos fazer para ler para as crianças em voz alta vai beneficiar esse desenvolvimento de linguagem infantil. Nesse sentido, poderíamos recuperar algo, no lugar de dizer era uma vez, dizer era uma voz, porque

7 Traduzimos literacidad como letramento, aqui no Brasil entendido como práticas sociais de leitura.

[...] todas as sequências verbais saltam, arrulham, cantam criam uma espera ou uma surpresa com tons, emoções que se declinam de modos muito variados. [...] Então o adulto por sua vez lhe dará mais ritmo à história, o livro está ali, mas é o adulto, com sua voz vai dar ritmo para a história. O leitor está convidado assim a “cantarolar” melhor os livros, a fazer passar sua voz plenamente em cada palavra, a predizer melhor o final da história lida (BONNAFÉ, 2008, p. 161).

Para mim, Bonnafé é uma pessoa que tem sido uma grande influência em roda do que realizamos, e eu recomendo totalmente o trabalho de “ACCES”, que é a Associação Contra a Segregação e a Exclusão na França, onde está Marie Bonnafé e também Emílio Cabrejo. Então, a ideia de ler em voz alta é esse primeiro princípio da intervenção, para que as crianças lembrem de cada um de vocês como “havia uma voz que me contava” ou “havia uma voz que lia para mim”. Através dessa voz, as crianças aprendem a linguagem. E, “antes que a criança consiga unir sons e sentidos já sabe reproduzir a pequena música das palavras e o fraseado das que escuta”, isso Marie Bonnafé (2008, p. 77) também afirmou.

O segundo princípio da intervenção (seguido do primeiro, que seria que temos que ler em voz alta para os bebês), seria que é preciso contar com a participação comprometida de diversos atores, fundamentalmente para três tarefas: para escolher e experimentar livros de qualidade para os bebês; para criar ambientes de leitura que favoreçam que essa experiência de ler para eles exista; e para ter certeza da realização cotidiana de leituras.

Primeiro, selecionar livros de qualidade, estes atores têm que selecionar livros de qualidade, López (2008) argumenta que uma biblioteca para bebês não tem nada de singelo “Não é uma biblioteca de textos simples, tem transgressão, tem desafios e tem diversidade estética”, e os livros não se parecem uns com os outros, são de autores diferentes, têm livros informativos e literários, “Não é uma biblioteca de ilustrações de cores planas, nem de textos que ensinam algo (LÓPEZ, 2008)”. Não inclua em sua biblioteca textos que vão “mostrar valores” para as crianças, ou que vão educá-los moralmente. Inclua apenas livros que sirvam para que as crianças se divirtam, os leiam, aprendam outras coisas, mas que, na realidade, estejam em contato com a leitura dos livros. Os bons livros, na realidade, são livros que não se põem caracterizando uma medida que as próprias crianças digam “isso não me interessa”. Nós, como equipe: Angélica, Diana e eu, com a equipe de professoras do círculo infantil, fizemos uma seleção de livros⁸. Eu gosto da ideia de Lopez que tem pelo menos três formas de conceber livros bons: a primeira é pelo impacto que tem a informação na psique infantil. As três formas têm a ver com a forma como livros impactam na formação da psique infantil: os livros como objeto transicional e a outra é como recurso de identificação. Os livros são objetos transicionais porque o livro te lembra essa pessoa de quem você gosta e que o leu para você, por exemplo, sua mãe, que não está com você porque foi trabalhar. Assim, quando alguém mais for ler esse livro, ele vai funcionar como objeto de transição. Mas também pode ser um livro para que você se identifique, por exemplo, quando chega um irmão menor que você. Você é o irmão maior, mas era uma criança pequena de 3 anos, e o livro conta tua história, então tu te identificas com esse personagem, por exemplo; ou te identificas com os dias chuvosos, porque não podia sair para o quintal e o livro te conta que nos dias chuvosos você pode se molhar e pode adoecer, então não tem que sair quando tem muita chuva. Nós também colocamos que os bons livros são como um recurso de/para pertencer a um grupo, a uma comunidade de leitores, porque se você está com as mesmas crianças durante um ano escolar, ou está com os mesmos priminhos por toda sua vida, deveras os recursos de referência também são muito importantes. Então, as crianças que agora são meus filhos, ou agora são pais, por exemplo, lembram dos livros que liam quando eram crianças da mesma idade, isto é muito importante também para pensar nas bibliotecas das crianças.

As coleções de livros têm de ser vistas como bibliotecas, como coleções e como muitos livros. Isso é como um requisito de uma biblioteca. Isso é a bibliodiversidade para escolher os livros que você gosta, porque desde pequenina⁹ sabe o que está buscando, não vai pegar qualquer livro. Mas se não tem de onde escolher e só tem um livro, não vai saber o que significa escolher. Por isso é muito importante que nós adultos busquemos livros diversos para que as crianças possam escolher. E com estes livros diversos e com esses adultos que oferecem a voz aos bebês criamos estes entornos de leitura, nos quais a criança está participando de uma atividade cultural, como um evento que ocorre em suas vidas, e se ocorre todos os dias, e se ocorre todas as semanas é melhor. Onde se lê, onde este adulto que está lendo (refere-se à colega Diana) está dirigindo seu olhar ao livro, e a criança vê o livro, mas também vê a cara de Diana e vê, assim, para onde Diana dirige o olhar. Na foto foi possível ver que as crianças que

8 Nos diapositivos consta uma foto que mostra a ideia de ir selecionando os livros.

9 Mostra uma foto na qual uma menina está selecionando seus livros.

estão olhando para Diana estão olhando para ela, não estão olhando para o livro, estão olhando para ela, “que coisa é esta que Diana está fazendo que prestamos tanta atenção, e por que quando olha para isto que se chama livro, saem palavras de sua boca?”, isto é parte do entorno de leitura.

Fazer com que esses entornos de leitura sejam uma atividade cotidiana e familiar, que as crianças se coloquem no colo dos adultos e os acompanhem na leitura, e para que leiam, de maneira regular e cotidiana, como acontece com a professora em um salão de lactantes. Então, todos nós podemos nos constituir facilmente como uma pessoa que passa a leitura, um “passador de leitura” ou um “mediador de leitura”.

“A pessoa que lê certamente tem um talento pessoal, porém antes de tudo respeita as reações das crianças, se deixa guiar por seu interesse, por seu apetite, sem metê-los nunca em problemas. Assim, as crianças serão seu guia, tanto espectadores como atores”, defende Bonnafé (2008, p.70). Na realidade, as crianças são as que guiam a leitura. Então não se preocupem se não sabem se uma criança vai gostar de um livro, pois ela vai te dizer “eu não gosto”, quando não gostarem, nos contou uma bibliotecária muito conceituada nesses espaços de leitura para bebês, na França. Bem disse Patte (2011) que os bibliotecários, na realidade, são as testemunhas experimentadas do que ocorre em uma biblioteca para bebês. E são os próprios bebês que nos fazem muitas vezes tirar do catálogo livros muito belos ou muito caros, mas que não interessam aos bebês. Todos podemos nos converter a mediadores de leitura, pessoas que mediam a relação entre o livro e o bebê.

Como vimos, o primeiro princípio da intervenção seria que leiamos para eles em voz alta, o segundo princípio da intervenção seria que nós adultos nos comprometamos a selecionarmos os livros, a ler para as crianças em voz alta e a criar entornos para ler, e o terceiro princípio da intervenção é que nós façamos das crianças para quem lemos, cúmplices da leitura. Isso porque, “as crianças estão programadas para estimular seus cuidadores de certas maneiras específicas; os adultos, por sua vez, estão programados para ser suscetíveis a esta estimulação e para responder a ela de um modo adequado” ponderou Schaffer (1989, p. 53), um inglês que estudou estes processos de interação. Em função disso, nós temos que nos deixar levar pela interação, porque estes pequeninos, que com alguns sabem falar, estão programados para nos fazer agir de certa maneira e que nós estamos programados para responder a estas solicitações. Este é o terceiro princípio da intervenção, deixem-se levar pelo chamado das crianças.

Nós, como mediadores, apresentamos o livro para a criança, vamos narrando e apresentando formas de ler. Para Bonnafé (2008, p. 112), para apresentar um texto ou um livro não é necessário fazer um espetáculo; o narrador deve apagar a si mesmo, porém também colocar em relevo as qualidades de estilo, as surpresas entre texto e imagens, a música e a poesia, em total respeito ao texto, sem agregar comentários. Por exemplo, se o texto exige que nos surpreendamos, nos surpreendemos verdadeiramente, “oh, onde estava o urso”, ou seja, nos surpreender com ele e as imagens. Podemos ajudar a criança mostrando as imagens, explicando-as ou descrevendo-as, a música e a poesia. Temos que seguir em total respeito o texto, sem adicionar comentários. Isto dá muito trabalho, porque muitos dos narradores pensam que os bebês são incapazes de acompanhá-los, então pensam em dizer “aqui tem um cachorrinho” e “aqui tinha uma borboletinha”. Não descrevam o texto para os bebês, leiam os textos e se apaguem, mas deixem-se levar pelo texto, adicionando os elementos que o texto exige, surpresa, rapidez, voltar para ver as outras páginas, etc. A criança, então, temos de concebê-la como aprendiz linguístico e cultural, como alguém que está aprendendo como funciona um livro, mas também como alguém que está aprendendo de que livro gosta e aprendendo com soa nestas tramas narrativas ou expositivas dos narradores.

Como aprendiz, cada bebê atua cognitivamente no assunto da linguagem (IMHOF, 2013), reconhece vocabulário semântico e sintático de sua língua; aprende a discriminar auditivamente entonações de relatos, solicitações, conversações; compreende a prosódia, pronúncia, tons, acentos. Também percebe e distingue estados emocionais de si mesmo e de outros formulados nas expressões verbais (CARRASCO et al., 2015).

Assim, quando relatamos é diferente de quando damos instruções, “em primeiro lugar você fica em pé aqui, e logo vem o outro”, ou seja, é muito diferente quando relatamos, ou quando cantamos também é diferente, ou quando lemos uma definição, também é diferente. Mas também tem uma entonação diferente quando conversamos, quando conversamos e o outro responde, mas também este bebê, não somente discrimina auditivamente estas entonações, compreende a prosódia, pronúncia, tons, acentos, que em português são diferentes dos em espanhol. O bebê também percebe e distingue os estados emocionais de si mesmo e de outros formulados através das expressões verbais.

O quarto princípio da intervenção (depois desde outro princípio anterior: façamos do bebê nosso cúmplice para ler), é que reconheçamos que a capacidade de compreender texto, quer dizer, ler com as crianças em voz alta, falar com eles sobre os livros, é essencialmente social, e se localiza na interação, se localiza quando tem um adulto que está falando com um bebê, se localiza quando há um adulto que está lendo para três bebês, se localiza quando há um adulto que está lendo para o grupo de 15 ou 20 bebês. É aí que se localiza a capacidade de compreender textos, e é interpessoal porque algo está ocorrendo entre os dois. De acordo com (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 109), “Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal”. O letramento ou cultura escrita é, então, para cada grupo, para cada família uma prática social letrada. Porém significa coisas diferentes em um espaço controlado, como na creche, daquilo que poderia significar em casa. Os adultos que acompanham as crianças possibilitam ou não encontros com os livros e o que nós queremos é que possibilitem estes encontros, por isso estamos aqui falando disso. Nesses entornos, entornos são os que apresentam os livros para os bebês, também podemos pensar que são entornos que nos acolhem, que são entornos de criança que são tão pequenas e tão dependentes que temos que pensar que esses livros permitam-lhes também cantar canções de ninar, falar pela linguagem de bebês, fazer pausas para que nos entendam e nos escutem, repetir e nos emocionar com o que lemos para os bebês. Por isso temos que ter entornos estimuladores e afetuosos, e essas pessoas que rodeiam os bebês, pais, mães, avós, cuidadores, professores e professoras de creches, constroem e fortalecem esses vínculos afetivos através, justamente, dos livros.

As crianças estão equipadas para participar conosco em diferentes intercâmbios de linguagem como participantes qualificados. Para Schaffer (1989, p. 17), “Grande parte da história do desenvolvimento interativo precoce tem a ver com o modo como os cuidadores adultos representam a ficção de que a criança é na realidade um companheiro plenamente qualificado, capaz de esperar sua vez e de contestar como se fosse consciente das regras do jogo” no qual os envolvemos. Na foto, percebemos que Mateus (bebê muito pequenino), sabe que está lendo, então está qualificado para participar de uma cena de leitura, mas depois, quando você lê em voz alta para Mateus, seu próprio livro, não o do papai, ele sabe em que momento fazer uma cara de surpresa ou mostrar uma parte do livro. Temos que aceitar que eles são participantes qualificados. A criança adquire estas destrezas de interação social justamente pelo fato de estar envolvida em eventos sociais nos quais aprende a desenvolver estas destrezas. Então nos perguntamos: o que vem primeiro? A interação ou a participação? Diríamos que vão juntas, temos que levá-los para participar de eventos de linguagem para que aprendam estas destrezas e ao aprendê-las vão participando cada vez de maneira mais sofisticada. Ainda, para Schaffer (1989, p. 17), “[...] A criança adquire as destrezas da interação social pelo fato de ser convidada desde o princípio a estas interações por outra pessoa que está disposta a compensar qualquer de suas deficiências e que, por conseguinte, lhe familiariza com ela que aflora dos intercâmbios pessoais e a leva gradualmente a assumir uma parte cada vez maior de responsabilidade na dita interação”.

Para construir eventos de leitura e atividades que nos permitam a oferecer estas oportunidades de leitura aos bebês teríamos que pensar basicamente em criar entornos estimulantes para que se produza a leitura. Estes entornos tem que ter pelo menos quatro recursos indispensáveis: o primeiro é uma coleção de livros de qualidade, pelo menos 100 livros de diferentes categorias, de diferentes autores, de diferentes formatos, para que as crianças tenham de onde escolher (é muito importante que as crianças escolham). Também teríamos que oferecer lugares, recursos, estruturas, formas, que podem ser cestos para conter os livros ou estantes, que se apresentem os livros nesses espaços, ou também para transportá-los ao espaço de leitura. Ainda, como são bebês e tropeçam com facilidade, é bom ter matérias antiderrapantes e as almofadas de leitura, que seria para descansar ou recostar-se para ler com os bebês, que são opcionais. No caso da experiência que estou comentando, não necessariamente contávamos com almofadas para descansarmos. Este seria então um espaço de leitura, como um entorno¹⁰. Mostra fotos com o material antiderrapante, as caixas que contém livros para que fiquem perto dos bebês, os livros disponíveis para que os bebês os leiam. Começa aí a seção de leitura, porque o entorno (onde os bebês passam várias horas de seu dia) muda, porque chegaram os livros. E, se tivessem chegado os instrumentos musicais, mudaria com os instrumentos musicais, se tivesse chegado a comida, mudaria com a comida, então, ali muda pela chegada dos livros.

10 Mostra fotos com o material antiderrapante, as caixas que contém livros para que fiquem perto dos bebês, os livros disponíveis para que os bebês os leiam.

Quando os livros chegam e estes mediadores leem para as crianças, oferecem sua voz para ler para eles em voz alta, nós esperaríamos que reconhecessem os adultos. As crianças têm pelo menos três maneiras, afirma López (2014), de expressar ou de viver essa experiência infantil. A primeira é observando o que aí acontece, e esta observação implica em uma dedicação e intencionalidade, o primeiro que os bebês observam, entre os 2 e 5 meses, é a cara de quem está lendo, não observam o livro, observam a cara e depois observam o objeto, o livro. Depois, observam que o outro também está lendo, que os outros têm os livros que ele quer. Depois da observação que implica nessa intencionalidade, as crianças apreciam (segundo lugar). E, dentre todos os livros que têm na cesta que leva os livros ao espaço, selecionam um. O observador é um observador sensível, pois aprecia que está com o livro que quer ou aprecia que não está, ou aprecia que tem outro que se parecesse com aquele de que ele gosta tanto. Em terceiro lugar, as crianças expressam ao compartilhar com os outros sua felicidade pelo que está vendo. São todos muito pequeninos de 4 ou 5 meses. Tentam pegar, (pois até os 5 meses ainda não se pode incorporar bem), então tentam pegar, isso é uma maneira de expressar que estão contentes com o que estão fazendo. Mais adiante Lopez (2014) assinala que seria como uma maneira de se expressar. Mas, então, como vamos saber se a criança está vivendo a experiência infantil de leitura como queremos que ela viva? Olhemos estas três maneiras da experiência: observar, apreciar e expressar.

Nós temos que convencer os pais de família, através das comunicações que tenham desde as creches até nas casas, que também participem na leitura com os bebês. Para Nickel (2013),

A existência de livros para crianças não oferece por si mesma a oportunidade de leitura em família, resulta indispensável, oferecer também guias para a aproximação regular do livro para a realização cotidiana de leitura em voz alta. Guias e propostas que não escolarizem a leitura em casa e que contribuam para fazer o letramento em família um terceiro espaço que sirva de ponte entre a casa e a escola.

Logo, é muito importante que os pais, e as mães, e as avós e os avôs, e os tios, e os irmãos maiores saibam o que fazer para que não escolarizem a leitura, que não tratem de perguntar a criança o que entenderam do que leram. Simplesmente que lhe ofereçam a leitura e que contribuam para fazer da capacidade de compreender textos e, particularmente, da capacidade de compreender textos em família. Para tanto, é muito importante que desenvolvamos para as creches e desde as creches guias e propostas de leitura, para que continuem lendo para os bebês em casa.

Precisamos favorecer o desenvolvimento de primeira infância e ler é um recurso poderosíssimo de desenvolvimento e os livros e as propostas de leitura são recursos muito importantes de intervenção cultural, para a primeira infância, enfatizaram muitos autores, mas eu gosto muito de Tedesco (2009), quando afirma que “A primeira infância é determinante no desenvolvimento integral da pessoa. O papel do estado para favorecer o desenvolvimento neste período é fundamental em termos de equidade e justiça social”. O Estado, México, no nosso caso, e Brasil, no de vocês, devem favorecer o desenvolvimento nesse período. É fundamental que o estado intervenha em contexto de igualdade e justiça social para os mais pequeninos (e de uma maneira relativamente econômica) que é justamente a leitura.

A leitura e a primeira infância constituem uma possibilidade e uma promessa, portanto, é muito importante que não deixemos de registrar, de compartilhar e de comunicar o que acontece no contexto da leitura. Quero encerrar minha intervenção com um comentário que me parece fundamental para recuperar a importância de ler na primeira infância. A linguagem é uma experiência de união entre duas pessoas, particularmente relevante nessa primeira etapa da vida das crianças, na qual, como afirmado antes, a percepção infantil não está organizada pela linguagem e que ao participar da leitura de livros de qualidade para as crianças, experimentam receptivamente uma linguagem oral que representa as características do escrito, com riqueza, densidade, variedade léxica e complexidade de estruturas narrativas e expositivas. Dessa forma, o sentido de sua totalidade vai incluindo plenamente, em cada enunciação de linguagem, a linguagem da leitura de bons livros, a diferença de linguagem fática dos feitos da vida cotidiana que tende a controlar o comportamento das crianças. Esta linguagem dos bons livros oferece às crianças oportunidades para a perplexidade, para a busca e para o pensamento. É fundamental que leiamos para as crianças pequeninas porque é importante que lhes demos oportunidades de participar da vida cultural, de identificar-se conosco como leitores, de conhecer mais sobre temas, e formas de tratá-los que só estão presentes nos livros. E porque é muito, muito importante que leiamos para eles na primeira infância. Quando lemos para as crianças na primeira infância, as crianças leem e fazem atuações de leitura como estas destes pequenos, que não sabemos realmente se estão lendo ou estão fascinados com a manipulação dos livros.

Os convido a ler a primeira infância novamente, agradeço muito pela oportunidade de estar aqui hoje (mesmo que virtualmente) e os convido a entrar em contato comigo. Muito obrigada e um bom dia a todos.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. Y. M. Hamilton (2004) La literacidad entendida como práctica social. En: Zavala, V. et al. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú. Pp. 109-139
- BONNAFÉ, M. (2008). Los Libros, Eso Es Bueno Para Los Bebés. México. Océano.
- BURNS, S.; Griffin, P.; Snow, C. (1999). Un buen Comienzo. Una Guía para Promover la Lectura desde que son Bebés. México: Coedición FCE-SEP, 2006.
- CARRASCO-ALTAMIRANO; A, Corona Sánchez, E; López Bustillos, A. (2015) Bebés que escuchan leer, manosean libros y balbucean al leerse. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de Chihuahua, México.
- CARRASCO, A., E. Corona, I. Cordero, G. López, M. Santamaría. (2011). Y la lectura se hizo, Guía para formar lectores em preescolar. México: Ediciones SM.
- CHAPELA, L. M. (2010). Dimé, diré y dirás. Los menores de siete años como lectores y autores. México: Ediciones SM, (Serie Lectura y Escritura, Colección Somos Maestros).
- IMHOF, M. (2013). The Point Of Departure: Listening As The Basics For Literacy Development. En: J. F. MAAS, J. F.; Ehmig, S. C.; Seelmann, C. (Eds.) (2013). Prepare For Life! Raising Awareness For Early Literacy Education. Leipzig Alemania: Federal Ministry Of Education And Research, http://www.readingworldwide.com/fileadmin/dokumente/Prepare_for_Life_ebook.pdf
- PALACIOS, J., Cordero, E. (Coord). (2009). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas Educativas 2021. España: OEI-Fundación Santillana.
- PATTE, Geneviève (2011). ¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas. Colección Espacios para la lectura. México: FCE.
- SARLÉ, Patricia. M. y Arnaiz Vicenc (2009). Juego y estética em educación infantil. Pp. 91-104 En. Palacios, J. Cordero, E. (Coord) La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Metas educativas 2021. España: OEI-Fundación Santillana.
- SCHAFFER, S. R. (1989). Interacción y socialización. España: Visor (1ª ed. Academic Press Inc, 1984, London).
- STRASSER, K. (2013). Las interacciones lingüísticas que provocan los libros: ¿ Por qué recomendamos leer en lugar de hablar? En: Actas del Seminario Internacional ¿Que ler? ¿Cómo ler? Perspectivas sobre la Lectura em la infancia, 6 y 7 de diciembre de 2012. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Pp. 317 – 332.
- TEDESCO, J. C. (2013). Notas sobre políticas públicas y enseñanza de la lectoescritura. En: Actas del Seminario Internacional ¿Qué ler? ¿Cómo ler? Perspectivas sobre la Lecturas em la Infancia, 6 y 7 de diciembre de 2012, pp. 89-102.
- UNESCO (2010) EPT Informe de Seguimiento 2007. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. <http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2007-early-childhood/> Acesso em 18 de abril de 2010.
- UNICEF (2001). Estado Mundial de la Infancia, 2001, UNICEF. <http://www.unicef.org/Spanish/sowc01/pdf/fullsowcsp.pdf>. Acesso em 17 de setembro de 2015.

Os lugares da criança no processo de alfabetização: a sua reflexão sobre a linguagem à espera da escuta sensível do professor

Adriana Dickel¹

Como docente formadora de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica e como pesquisadora do trabalho docente, do ensino da língua portuguesa e da atividade das crianças face à linguagem verbal, tenho me orientado por algumas premissas, desenvolvidas ao longo de mais de duas décadas de trabalho e de estudo sobre tais objetos e sobre a presença da escola na vida de professores e estudantes, a saber:

- a atividade docente é uma atividade intelectual de alta complexidade e todos os elementos envolvidos nessa atividade requerem do professor um preparo teórico e psicoafetivo que a formação inicial está longe de proporcionar, sobre o qual cabe ao professor agir e sobre o qual devem atentar as propostas de formação continuada;

- o aprendizado da língua implica o domínio de seus usos – desde os mais elementares ou primários até os mais sofisticados –, e também de suas propriedades internas e seus complexos recursos, e o planejamento didático precisa se comprometer com ambas as dimensões desse fenômeno;

- a criança mostra-se capaz desde muito cedo de focalizar a língua como objeto de sua análise e muitos de seus pensamentos sobre ela voltam-se para aspectos internos e para a estrutura e o funcionamento desse objeto, o que revela um potencial campo de intervenção didática que tenha na linguagem um objeto de conhecimento, de investigação e de sistematização;

- a alfabetização é um processo que se expande por toda a vida de um sujeito, na medida em que, em contato com novas situações de uso da língua, ele necessita se apropriar de recursos linguísticos nem sempre disponíveis entre as aprendizagens já consolidadas;

- a apropriação da linguagem escrita, em especial, permite a tomada de consciência acerca de fenômenos da língua, a qual exige um nível de representação simbólica desenvolvido em circunstâncias específicas e mediante a intervenção qualificada de sujeitos mais experientes, e, constitutivo desse fenômeno, do sistema simbólico que ela engendra.

1 Docente do Curso de Pedagogia, na área do Ensino da Língua Portuguesa e da Alfabetização, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS, na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutora na área de Didática da Língua pela Universitat Autònoma de Barcelona. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização – GEPALFA. E-mail: dickel@upf.br.

Com base nesses pressupostos, tem sido nossa intenção (minha e do GEPALFA, grupo de pesquisa de que tomo parte²) levantar e abordar algumas questões referentes ao lugar que a criança ocupa no curso da apropriação da língua e, portanto, sobre o lugar do professor como sujeito responsável por criar situações que fomentem a reflexão sobre esse objeto de conhecimento e o manejo cada vez mais complexo de suas propriedades e funções. A exposição a seguir situa-se nesse âmbito e, em virtude das condições de produção e de exposição que a atravessam, consistirá fundamentalmente em um ensaio com vistas a cercar algumas das preocupações que têm absorvido os esforços de nosso grupo de pesquisa.

SITUANDO A PROBLEMÁTICA

É praticamente consenso que o primeiro ciclo do Ensino Fundamental deva ser o lugar e o tempo para a alfabetização inicial da criança, uma vez que a leitura e a escrita são uma tecnologia fundamental para a aprendizagem de outros conhecimentos. Esse entendimento nasce dentre outros aspectos do reconhecimento de que o estudante que não domina essa ferramenta logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental tem comprometido o seu processo de escolarização, já que a leitura e a escrita são requeridas como instrumento através do qual ele acessará uma variedade imensa e cada vez mais intensa de conteúdos escolares.

A responsabilidade por esse aprendizado tem sido atribuída à escola e, especificamente, ao professor. O seu conhecimento e o seu modo de operar sobre a língua, sobre a criança, sobre o planejamento interferem radicalmente nessa conquista por parte desse sujeito. Essa tríade – professor, criança, língua – está, portanto, no centro da problemática em que se situa o processo de alfabetização e, portanto, de escolarização.

Necessitamos, portanto, situá-la em um contexto mais abrangente, que diz respeito aos direitos de aprendizagem de uma população que presencia os efeitos da universalização da escola pública. Se a alfabetização é um dos objetivos da escolarização e se o acesso à escola se constitui, no Brasil, desde 1997, como universalizado, o que se espera é que os egressos da Educação Básica estejam em condições de responder às demandas de leitura e escrita provenientes de uma sociedade instituída também pela cultura escrita.

Para realizar essa função, amplia-se o tempo de escola e a quantidade de material didático à disposição dos professores, desenvolvem-se programas de formação continuada para docentes e instalam-se sistemas de monitoramento e avaliação das aprendizagens. Disso derivam índices que visam a definir o escopo e a qualidade da alfabetização das populações egressas da escola. O confronto entre tais indicadores e as produções observadas por professoras em suas salas de aula denuncia limites na ação da escola em criar condições para que a apropriação da escrita e da leitura, como instrumentos necessários ao exercício da cidadania, consolide-se.

Essa situação tem sido corroborada por dados oferecidos por pesquisas sobre as condições de leitura e de escrita de egressos do Ensino Fundamental, entre as quais a disponibilizada pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, através do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional). Com esse indicador, tais órgãos oferecem, desde 2001, informações sobre as habilidades de leitura, escrita e matemática da população brasileira na faixa dos 15 aos 64 anos de idade, isto é, da população egressa do Ensino Fundamental.

Com base neles, principalmente tendo como referência os dados produzidos em 2001 a 2012, observamos que houve um avanço significativo na última década nas condições de leitura e escrita dessa faixa populacional. Se em 2001 39% dos entrevistados eram considerados analfabetos funcionais, em 2011, esse percentual cai para 27%. Nessa categoria encontram-se os analfabetos (12% em 2001

2 O GEPALFA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização, vinculado ao PPGEDU-UPF e sob a coordenação da Profa. Dra. Adriana Dickel, foi criado em 2004 com vistas a investigar processos implicados na aprendizagem da linguagem verbal, em suas distintas modalidades, circunstanciados pelas condições de acesso à cultura escrita, pelas condições de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças, jovens e adultos que frequentam escolas de Educação Básica. Nos projetos desenvolvidos em seu âmbito, professoras das redes de ensino e acadêmicas do PPGEDU (mestrandas e doutorandas) atuam no sentido de elaborar conhecimentos acerca do contexto em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem da linguagem verbal e de recompor e propor metodologias de ensino que contribuam para que crianças e jovens conquistem o uso autônomo e competente da palavra. Situa-se, portanto, no âmbito dos estudos sobre formação de professores, organização da escola, metodologia do ensino e didática da língua.

e 6% em 2011) e os alfabetizados em nível rudimentar (27% em 2001 e 21% em 2011). No entanto, se por um lado os dados são otimistas, indicando para alguns resultados positivos das várias políticas que radicalizaram o acesso e a manutenção das crianças na escola, por outro, evidenciam alguns limites do processo de escolarização.

Conforme o INAF, o número de alfabetizados em nível pleno (pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais) mantém-se estagnado desde 2001 em torno de 25%. Se por um lado o Brasil ampliou de 24% para 35% a parcela da população com Ensino Médio, os avanços no nível de escolaridade da população não têm correspondido a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática. Esse índice indica que somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com Ensino Médio podem ser consideradas plenamente alfabetizadas. É atemorizante saber, ainda, que um em cada quatro brasileiros que cursaram o Ensino Fundamental atingiu tão somente o nível rudimentar de alfabetismo (localiza uma informação explícita em textos curtos e familiares). Isso revela que, mesmo chegando ao Ensino Médio ou ao Ensino Superior, as pessoas não estão acompanhadas da condição prévia necessária à apropriação em profundidade do que esses níveis de ensino poderão lhes oferecer.

Segundo seus analistas,

os dados do Inaf mostram que o esforço despendido pelos governos e também pela população de se manter por mais tempo na escola básica e buscar o ensino superior não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados. Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando esse nível de ensino era mais elitizado. (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011, p. 12).

Se as interações entre professor e estudantes é dimensão essencial do processo de apropriação da linguagem escrita e, portanto, do desenvolvimento de várias funções superiores, dentre as quais, a possibilidade que todos os falantes têm, e que se amplia fortemente na escola mediante o ensino da língua, de fazer escolhas linguísticas compatíveis com as diversas situações de comunicação da qual participem, tomando a própria língua como campo de ação com e sobre os outros, e se há fortes indícios que remetem a uma precariedade nas aquisições linguísticas realizadas ao longo do processo de escolarização, devemos perguntar sobre o que está a ocorrer nas salas de nossas escolas que faz com que, apesar do tempo que lhe é destinado por crianças, jovens e professores, a qualidade das aprendizagens, neste caso, no âmbito da linguagem escrita, não esteja em consonância com o esforço empregado e com os resultados esperados.

Situando-nos nesse contexto problemático e tendo por referência os delineamentos teóricos oferecidos pelo interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006), por Bakhtin (1992; 1997), Vigotski (1995; 1996) e seus colaboradores, em nossos trabalhos de investigação, posicionados no campo da pesquisa educacional, mais precisamente da didática e da metodologia do ensino da língua portuguesa, orientamo-nos pela proposição segundo a qual as crianças, na escola, devem encontrar condições para aprender a considerar que a língua é um objeto que se pode manipular, sobre o qual se pode falar e sobre o que é fundamental ter conhecimentos explícitos. Essa perspectiva de ensino da língua faculta a ampliação dos limites estabelecidos pelo mundo cultural mais próximo e os usos da e a intervenção pela linguagem nos diversos contextos socioculturais dos quais esses sujeitos participam ou venham a participar.

REFERENCIAIS DISPONÍVEIS PARA COMPREENDER AS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Podemos dizer que, para o âmbito da didática da língua, convergem concepções e conhecimentos decorrentes de pesquisas orientadas por abordagens que privilegiam distintos aspectos desse fenômeno, sejam eles psicogenéticos, linguísticos, sociais, mas que se encontram pelo valor fulcral atribuído à criança, ao seu lugar cultural e à sua fala. Uma delas tem um de seus marcos nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1986), da década de 1970. Aqui, a teoria construtivista do conhecimento ajuda a compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças no percurso de apropriação da escrita e da leitura convencionais. Vista como um sujeito pensante, que se empenha em organizar o conhecimento disponível sobre um dado objeto, a criança em processo de alfabetização, os seus registros, as suas perguntas, as suas elaborações sobre como a escrita funciona, não mais foi a mesma.

Outra perspectiva é trazida pela Linguística, mais especificamente pela Linguística Aplicada, profundamente influenciada por pesquisas transculturais e pela Antropologia Cultural, por meio dos estudos sobre o letramento, em particular sobre os letramentos sociais (STREET, 2014). Nessa abordagem, os sujeitos – entre eles as crianças – usam os textos escritos e fazem coisas com eles, instados pelas condições históricas, sociais e culturais com as quais interagem. São, portanto, autores de práticas concretas que significam cotidianamente a linguagem escrita e é mediante a sua participação em práticas de leitura e escrita que eles desenvolvem conhecimentos sobre os variados textos que circulam na sociedade.

Próxima dessa compreensão e anterior a ela, em termos históricos, temos as contribuições das perspectivas histórico-culturais, vinculadas à teoria histórico-cultural. Para elas, a língua é um artefato cultural que carrega consigo as formas de vida historicamente refletidas e enraizadas em sua significação. A língua é tratada, portanto, como enunciação, como discurso, não somente como comunicação. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever implica reconstruir como uma função intrapsicológica o que, no plano social, é exercido como uma função interpsicológica. Isto é, ler e escrever, como atividades eminentemente humanas e, portanto, culturais, implicam uma organização que apoie a criança em seu aprendizado, no uso dessas práticas e na produção de significados para elas.

Em que pese o exposto, estudos evidenciam que, apesar de profissionais do ensino ter acesso às abordagens do ensino de língua portuguesa marcadas por tais abordagens, poucos conhecimentos sobre a linguagem escrita os auxiliam na intervenção junto aos conhecimentos linguísticos acumulados por si mesmos e por seus alunos, bem como na elaboração de situações de reflexão sobre a língua a serem propostas em suas aulas. Silva (2003), entre eles, indica uma defasagem entre a fundamentação teórica acumulada nas áreas que têm na linguagem um objeto de estudo e os cursos de formação de professores, em especial, aqueles que preparam para o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental. O descompasso é maior caso confrontemos tais campos com as práticas pedagógicas e as exigências curriculares sistematizadas na forma dos PCN e nos exames de proficiência em leitura já pertencentes à rotina dos ambientes escolares. É o que nos apresenta os trabalhos de Marinho (2003), Albuquerque (2006) e Silva (2004).

Em vista disso, do acúmulo proveniente das pesquisas realizadas no âmbito do GEPALFA (SCAR-TAZZINI, 2005; BRANDOLI, 2012) e do projeto de pesquisa interinstitucional “Processos discursivos de sistematização e de (re)construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Universidade Regional de Blumenau (FURB), constatamos que, muitas vezes, a língua consta como um objeto formal, independente dos saberes já dominados pelos seus usuários e das escolhas linguísticas que fazem no processo de produção de textos e de produção de sentidos, permitida por sua capacidade de reflexão sobre esse objeto. Que princípios poderiam ser acionados, então, para romper com o ciclo vicioso que distancia os sujeitos de um dos elementos mais importantes de sua constituição como ser humano, de sua atividade junto ao mundo, de sua autonomia na relação com o conhecimento? Consideramos que a resposta a isso poderá também ser encontrada na atividade linguística que as crianças desenvolvem, por vezes, nas mais inusitadas situações. E, portanto, na atenção cuidadosa a seu movimento diante da língua por parte do adulto que o acompanha, no caso da escola, do professor.

DA REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA À ESCUTA SENSÍVEL

Sabemos, com base em Gombert (1992), que o desenvolvimento da linguagem na criança é acompanhado pelo desenvolvimento de uma linguagem sobre a linguagem. Muito antes de a criança tomar consciência da atividade metalinguística que realiza ela focaliza a linguagem verbal como objeto de sua atenção, de designação e de reflexão. Tal reconhecimento permite dizer que as crianças, quando chegam ao Ensino Fundamental, aos 6 anos, possuem o domínio básico de sua língua, usam-na adequada e eficazmente nas situações comunicativas próprias do seu meio cultural e, dependendo da qualidade das interações a que são expostas, são capazes de pensar e dizer coisas sobre a língua, avaliando mensagens, confrontando formas de dizer, perguntando sobre suas propriedades.

Essa sensibilidade para com o fenômeno linguístico pode se tornar evidente até mesmo em situações em que é pouco solicitada, a exemplo da cena transcrita a seguir. Ela foi produzida no âmbito do projeto de pesquisa “Processos discursivos de sistematização e de (re)construção de conhecimentos

sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”, cujo objetivo esteve em compreender os processos discursivos produzidos pela dinâmica da sala de aula, em meio aos quais ocorriam a exploração, análise e elaboração de conhecimentos sobre a linguagem escrita. Foram campo de investigação das pesquisadoras do GEPALFA três escolas das redes públicas de Passo Fundo, duas da rede estadual e uma da rede municipal. A cena que segue foi produzida mediante observação de uma classe de 4º ano de uma das escolas estaduais, composta de 17 alunos, 11 meninos e 6 meninas. As aulas foram gravadas em vídeo e registradas em diário de campo, em novembro de 2014. A situação a seguir compreende uma atividade de correção de tema sobre classes gramaticais, mais precisamente, sobre o gênero dos substantivos.

CENA “Ô, CRIANÇA!!!”

A professora iniciou a aula com a oração e a chamada. Depois, fez a correção dos dois exercícios encaminhados como tema de casa, um em cada uma das últimas aulas. (...)

Professora: *Comum de dois gêneros, lembram de ontem? Que é a mesma palavra que se refere tanto para o feminino como pro masculino, o que muda é a letrinha que vem antes: “a” ou “o”. Tá ouvindo, Luis? Epiceno é o que mesmo?*

Aluno: *O macho e a fêmea.*

Professora: *Muito bem! Quando se referir ao mesmo nome de animais. A gente tem que colocar “macho” ou “fêmea” do lado pra descobrir o que que é, por exemplo: a cobra macho, a cobra fêmea, tá? E sobrecomum o que é?*

Aluno: *A dentista, o dentista.*

Alunos: *Nãããããão!*

Aluno: *Esse é comum de dois!*

Professora: *A dentista, o dentista é comum de dois gêneros, muda só o a ou o o, tá?*

Aluno: *Presta atenção!*

Professora: *Por exemplo: sobrecomum é aquela palavra que não muda e o que vem antes, o artigo, também não muda, tá? Nem a nem o... Por exemplo, “a criança” é tanto feminino como masculino, tá? Esse é sobrecomum... (...)*

Aluno: *Eu adorei isso!*

(...)

Professora: *Quem parou foi o Mateus, né? Então agora vai começar pelo Luis. (...). A baleia macho: epiceno, comum de dois ou sobrecomum?*

Aluno: *É muito fácil, é só olhar no caderno.*

Professora: *Muito fácil! Acertou, né? Epiceno.*

Aluno: *É só olhar no caderno.*

Professora: *Samuel, é muito fácil! Leia a palavra, Samuel.*

Samuel: *“Criança” ((está escrito “a criança”)).*

Professora: *“A criança”.*

Aluno: *É comum de dois! Eu acho!*

Aluno: *Quêêê?*

Professora: *Não! Comum de dois é aquele que muda a letrinha na frente.*

Alunos: *Sobrecomuummmm!*

Professora: *Existe “o criança”?*

Aluno: *Sobrecomum.*

Aluno: *A criança, o criança.*

Aluno: *O criança.*

Aluno: Ô, criança! Vem aqui!

Professora: Vitor! (passando adiante na correção)

Aluno: Tartaruga macho, tartaruga fêmea.

Essa cena nos oferece mote para várias análises, em especial, para reiterar uma severa crítica que por mais de três décadas é feita ao ensino de gramática na escola. No entanto, deixaremos em suspenso essa abordagem para focalizar outro elemento que emerge em meio a uma situação que, a princípio, não favoreceria a reflexão que lhe dá origem. Lançamos luzes, portanto, sobre a capacidade de reflexão linguística que as crianças evidenciam, para a sua disposição em suspender a lógica estabelecida pela tarefa e confrontar situações em que a língua não se faz tão transparente quanto essa lógica pressupõe.

O objetivo da professora é que as crianças identifiquem os gêneros dos substantivos. Restringe a qualidade das interações à lógica do exercício que, por sua vez, analisa as palavras como se obedecessem a critérios formais, passíveis de identificação independentemente das situações de uso nas quais ganham existência empírica e, portanto, única existência possível. No entanto, mediante a pergunta sobre se “existe ‘o’ criança?”, ouve-se a interpelação de um aluno que, “brincando” (isto é, agindo!) com a função da palavra “o” em situações distintas daquela prevista pelo exercício, modifica-lhe o “script” – a função de artigo –, imprimindo-lhe a função de interjeição. Ou seja, ao fazer isso, o que na instância do exercício constituía-se como um artigo, na instância do uso, assume valor de interjeição. Nessa situação, a criança projeta a língua para além da atividade proposta pela professora, provocando-lhe, extrapolando os limites do exercício e do próprio conceito que ele propõe. Neves (2012) auxilia na compreensão da atividade implementada pela criança.

Como também ocorre em todas as áreas de organização que lidamos na vida, às classes de palavras correspondem funções. Aí, especialmente a linguagem mostra a sua complexidade, já que de modo algum cada classe tem uma única e determinada função, e de modo algum cada função é desempenhada por uma e determinada classe de palavras. Por isso mesmo, nem sempre não nítidos os limites entre uma e outra classe de palavras ou entre uma ou outra função, o que, aliás, demonstra a maleabilidade da língua. Dedicar-se ao (re)conhecimento das entidades e das classes gramaticais representa penetrar no funcionamento de um sistema extremamente complexo e de unidades multifuncionais, que não se deixam fixar em conjuntos estanques, de limites absolutamente fixos. (NEVES, 2012, p.202).

Reteremos dessa cena o fato de que tamanha complexidade e multifuncionalidade a que se refere Neves (2012) são flagradas pela criança, envolvida que está em uma tarefa que, a princípio, mereceria da crítica atual um rechaço. A criança mostra-se, com a sua reflexão sobre a língua, disponível para essa atividade e capaz de protagonizá-la. No entanto, ela não se apercebe que flagrara algo que colocaria toda a tarefa em suspenso e sob questionamento, pois seu enunciado não se realiza completamente, não tem no outro a compreensão de que necessitaria para consolidar essa possibilidade. O enunciado “Ô, criança!” carrega consigo, nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1993), o contexto potencial da resposta. No entanto, essa compreensão – que permitiria introduzir o objeto da compreensão num novo contexto – não se realiza na escuta que a professora faz dele. Caber-lhe-ia tomar uma posição ativa acerca do que é dito e prolongá-lo, polemizar o compreendido, orientá-lo para o contexto científico frente ao qual se projeta.

O que leva o professor a não aproveitar essa oportunidade de trabalho com a língua? O que ou quem está no comando da atividade? Claramente não estão as hipóteses das crianças tampouco as práticas concretas com a língua vivenciadas e refletidas pelas crianças. Também não está no comando o professor, pois seu papel foi absorvido pelo exercício – é ele que dirige a atividade. Nem crianças nem professor investem-se do protagonismo de que são capazes como sujeitos que podem manipular, confrontar, contestar os usos e as propriedades da língua. Não há como nos desviarmos da necessária tematização do conhecimento implicado nessa tarefa e, portanto, da formação do professor. Mas para isso precisaríamos recuperar muitas outras questões, o que nos desviaria do foco deste ensaio.

Por hora nos restringiremos a defender, diante do exposto, a presença do professor em um duplo e necessário movimento a ser realizado em relação ao estudo da língua: um deles no sentido de ampliar as situações de uso da linguagem de modo que se explicitem para as crianças e se desenvolvessem nelas estruturas linguísticas complexas, passíveis de serem utilizadas em situações comunicativas concretas não somente dentro da escola, mas também fora dela; e outro no sentido de aprofundar e expandir a capacidade fundamentalmente humana de poder voltar-se sobre a linguagem inquirindo-a,

reconhecendo-a, pensando sobre ela. Nesse processo, utilizar-se de uma linguagem que permita dizer esse fenômeno, suas nuances, propriedades, atividades, mostra-se como uma importante aquisição. Para além disso, faz-se necessária a “escuta sensível”, aquela a que Barbier (1988) se referia como capaz de mais do que compreender as pessoas em seu lugar (social, cultural...), de reconhecê-las como seres de liberdade e dotados de imaginação criadora. Por meio dela, é possível avançar para o que Bruner (2001) defendia como um dos princípios da educação pautada pela perspectiva cultural: a produção de uma “comunidade de aprendizes”, cujos sujeitos atuem em colaboração a fim de fornecer oportunidades de elevação da capacidade de inteligir o mundo. Segundo ele, o “ato de ‘pensar sobre pensar’ e de usar a língua para pensar sobre a língua, transpondo os limites desse sistema simbólico, é ingrediente principal em qualquer prática da educação” (2001, p. 28).

Em um pequeno fragmento de aula, visualizamos a presença dessa atividade e da capacidade de reflexão instalada entre as crianças (nível cognitivo), mas a ausência de uma reflexão sobre esse conhecimento disponível (nível metacognitivo). Para tanto, far-se-ia necessária a presença de um professor municiado por premissas que lhe permitissem escutar as crianças, observar e compreender o movimento face à língua que elas produzem e que, na interação com a língua, oferecem à análise.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF Brasil 2011: principais resultados. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 11 abril 2013.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores. Belo Horizonte : Autêntica/CEEL, 2006.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo : Editora da UNESP, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. M). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo : Hucitec, 1993.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.) Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos : EdUFSCar, p. 168-199, 1988.
- BRANDOLI, F. Aulas de língua portuguesa no Ensino Médio: contexto, interações e ensino em uma escola pública de Marau/RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS.
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.
- GOMBERT, Jean Émile. Metalinguistic development. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- MARINHO, M. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 24, 126-139, 2003.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo : Parábola Editorial, 2012.
- SCARTAZZINI, S. M. O ensino da língua portuguesa em classes de 2ª, 3ª e 4ª séries das escolas municipais de Passo Fundo/RS. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS.
- SILVA, H. F. P. O texto e o contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS.
- SILVA, W. R. Gramática ou análise lingüística: abrindo a “caixa-preta” dos PCN. Estudos Lingüísticos, 33, 762-767, 2004.
- STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo : Parábola, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo : Martins Fontes, 1995.

INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA EM CONTEXTOS SOCIAIS

O desenho da criança: valorizações da expressão gráfica na Educação Infantil

Camila Korb Guth¹ e Iselda Sausen Feil²

A presente pesquisa tem por objetivo esclarecer e provocar reflexões relacionadas ao desenho infantil, enfatizando-o como pertencente a manifestação artística da criança, a qual, expressa através do grafismo: ideias, conhecimentos e vivências.

Ao desenhar, a criança reage de diferentes maneiras, estabelece novas compreensões e revela seus desejos, medos, interpretações e expectativas. Desta forma, as reflexões deste artigo apontam a necessidade do professor estar atento a estas expressões da criança, para que assim, possa conhecê-la melhor e conseqüentemente estar mais presente, cumprindo seu papel com maior significância na vida e aprendizagem de seus alunos.

Este artigo foca em crianças com a faixa etária de Educação Infantil. Fomenta a reflexão no que diz respeito a variedade de materiais oferecidos no ato do grafismo. Busca valorizar o desenho da criança como um elemento singular e divulga a necessidade de atenção referente às falas da criança, enquanto estas desenham.

Na pretensão de suprir com os objetivos deste artigo, foram realizados estudos em referenciais teóricos e intervenções com crianças de 3 anos de idade. Todas estas crianças não serão identificadas através de seus nomes reais, e sim por nomes fictícios.

A pesquisa apresenta-se organizada em dois segmentos e estes abordam de forma mais detalhada as colocações citadas acima. O primeiro segmento é composto por escritas destinadas a conceitos referentes às relações que se estabelecem entre a criança e o desenho. Também são apontadas contribuições referentes a produção gráfica e sua colocação como manifestação artística, assim como, a importância do professor como incentivador do processo criativo e de expressão.

Em seqüência, as reflexões discorrem em torno da colocação do desenho como interlocutor da voz infantil, havendo ilustrações e falas das crianças, as quais se complementam e buscam apresentar alguns exemplos da expressão gráfica.

Ao final da pesquisa, estão situadas as considerações finais. Nestas são expostas aprendizagens referentes ao estudo, evidenciando a credibilidade da importância do desenho para o desenvolvimento da criança e para sua colocação como sujeito social, destacando o professor como incentivador deste processo.

A CRIANÇA DESENHA... SE EXPRESSA... SE CONSTITUI PELO DESENHO

A arte protagonizando interações e saberes

A criança ao dizer e demonstrar seus desejos e sentimentos apresenta sua capacidade e vontade de se expressar e interagir com outros, sendo a escola de Educação Infantil, um dos espaços privile-

1 Camila Korb Guth graduada em Pedagogia na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUÍ. Atualmente professora na Rede Municipal de Ijuí. E-mail: c.guth@yahoo.com.br

2 Iselda Sausen Feil, Mestrado em Educação – UFSM- Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do rio Grande do Sul- UNIJUÍ. E-mail: isafe@unijui.edu.br

giados para o desenvolvimento da expressão e do convívio grupal. Entre as atividades normalmente ali desenvolvidas, está a elaboração do grafismo, o qual está estreitamente interligado a expressão da criança e é o foco deste estudo.

A criança desde bem pequena é capaz de produzir marcas com diferentes elementos que estão ao seu alcance. De acordo com Gomes “A manipulação livre de instrumentos e materiais é o primeiro passo da criança na familiarização com os recursos disponíveis para sua expressão”(2001,p.109). Permitir a exploração dos variados materiais contribui para que a criança perceba que sua ação produz diferentes marcas e que desta forma, entenda que é capaz de criar em diferentes situações.

Seus primeiros registros gráficos apresentam-se como garatujas e conforme suas experimentações, observações, conhecimentos e vontades, os traçados vão se modificando, criando formas que com mais experiência se transformam em figuras.

Aprender a se expressar através do desenho permite reflexões e escolhas por parte da criança, sendo que algumas destas encontram na expressão artística a felicidade e/ou a exposição de suas ideias, críticas e sentimentos.

O ato de desenhar exige poder de decisão. O desenho é possessão, é revelação. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os não da sociedade (DERDYK,1989, p.46).

O desenho faz parte da linguagem artística, sendo importante destacar que a arte envolve processos de criação que integram vivências, saberes, expressões, observações, intencionalidades e até mesmo casualidades. Além disso, contemplam variados artefatos e instrumentos, os quais são fontes significativas para a interação da criança com a criação, ressignificação de saberes e o desenvolvimento de novas relações.

A experiência artística imprime singularidades do sujeito criador, o qual possui experiências próprias e está inserido em um contexto repleto de informações, historicidade e cultura, sendo que tais, mesmo que implicitamente aparecem em sua criação.

A interação e a experiência com as diferentes linguagens expressivas são oportunizadas para as crianças desde pequenas e integram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, a qual estabelece como importante as experiências que “Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p.25)

Todas as manifestações artísticas possuem suas especificidades, trazem contribuições importantes e revelam diferentes concepções. No entanto, como o desenho gráfico é o “fio condutor” das reflexões presentes neste estudo, busco validar sua significância na constituição da criança com certo destaque, já que o mesmo, assim como outras formas de expressões artísticas, também possui sua importância singular.

Compreendendo o grafismo como meio de expressão, é viável que este se torne um mediador na investigação das “vozes infantis”. Não significa dizer que o mesmo deva ser desenvolvido através deste intuito e muito menos banalizar o grafismo com meras suposições, mas identificá-lo como um meio de diálogo entre a criança consigo mesma, com seus pares, com o professor e a sociedade. “O desenho é a manifestação de uma necessidade da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (DERDYK, 1989, p.51).

É imprescindível que o professor esteja consciente de seu papel de mediador de aprendizagens, permitindo/desafiando a criança a viver experiências com todas as linguagens. É preciso ainda, que o professor busque sua sensibilidade em relação ao desenho, colocando-se também como sujeito capaz de desenhar. “Quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre a criança e o adulto” (DERDYK,1989, p.13).

Ao desenhar, a criança utiliza seu corpo, conhecimentos, sentimentos, vivências, reflexões, comparações e outros elementos que a constituem e que se sobressaem no ato de desenhar. A mesma interação com o material de forma subjetiva e momentânea, revela o que pretende para aquele momento e mesmo quando não há pretensões, realiza ações que naquele instante foram possíveis.

O desenho se materializa a partir de elementos concretizados pelo sujeito, como é o caso do ponto, da linha, das cores e de outros fatores que constituem a arte gráfica.

A linha, elemento essencial da linguagem gráfica, não se subordina a uma forma que neutraliza suas possibilidades expressivas. A linha pode ser uniforme, precisa e instrumentalizada, mas também pode ser ágil, densa, trepidante, redonda, firme, reta, espessa, fina, permitindo infindáveis possibilidades expressivas. A linha revela a nossa percepção gráfica. Quanto maior for nosso campo perceptivo, mais revelações gráficas iremos obter. A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento (DERDIK, 1989,p.24).

Seguindo o raciocínio de Derdyk (1989,p.20) o desenho se manifesta de diversas formas, podendo ser representado também através de sinais como impressões de membros humanos em superfícies.

Apesar de significativos e constituidores do desenho, os elementos que o compõem não são os únicos merecedores de atenção. A forma como eles são desenvolvidos e toda a ação que a criança envolve neste processo também são consideráveis. A relevância do que a criança expressa é constituída através da valorização/atenção que a mesma recebe. O que representa uma necessidade de observação diante daquilo que é por ela pensado e constituído. “Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso e seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar” (MOREIRA,2002,p.15).

Assim como no brincar, ao desenhar a criança também utiliza artefatos que fazem parte do seu cotidiano. Ou seja, ela recria situações, expõe o que vivencia e o que considera atraente ou repulsivo. Além disso, o grafismo é realizado também apenas pelo prazer motor, ou até mesmo pela apreciação da interação com o material, ou ainda, pode ser definido por semelhanças involuntárias entre o traçado e a realidade.

O que vale destacar é o fato da criança desenhando porque/o que/como lhe interessa, pois é dessa maneira que expressará o que realmente deseja, sendo que “... o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala” (MOREIRA,2002, p.20).

Na Educação Infantil a criança em interação com seus pares, durante o fazer artístico estabelece novas formas de pensar e agir, troca informações e ultrapassa os limites padronizados pela sociedade, estipulando novas regras e deixando de lado o medo de errar normalmente presente na visão dos adultos.

Experiências com modalidades artísticas nos primeiros anos de vida, normalmente representam grande significância no modo como a criança vai acolher as artes em seu cotidiano. E considerando que o desenho é um meio de comunicação, expressão e ludicidade é preciso ter certos cuidados com o incentivo de padronizações também conhecidas como estereótipos que tolhem não só a criatividade e imaginação da criança, mas também seu potencial comunicativo disposto no desenho. Tratam de modelos, cópias realizadas desprovidamente da imaginação e produções próprias, extinguem a criatividade e são facilmente encontrados nos meios de comunicação, instituições, livros infantis e em outros elementos/localidades que utilizam a imagem.

O ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva e original. A criança, autorizada a agir dessa forma, certamente irá repetir fórmulas conhecidas diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. Ela, com todo seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como o seu próprio ser (DERDIK, 1989, p. 107).

Diante da defesa da ideia de conhecer as crianças e reconhecer seu potencial, fica evidenciada a reprovação ao incentivo de estereótipos, pois os mesmos como explicitado são empecilhos que barram a intervenção da criança no meio social, ou seja, inibem a marca própria da criança a qual tem muito a dizer.

O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se (DERDYK,1989,p.24).

A ideia de Derdyk revela o desenho em sua forma mais pura, isso porque, visualizar as artes gráficas como algo relativo de conhecimento e apropriação, representa colocar-lhe em um patamar de singularidade. Não há pessoa que conheça exatamente as mesmas coisas que outro sujeito, nem mesmo que interaja com esse conhecimento sempre da mesma maneira, sendo assim, o desenho é algo único revelado por um sujeito único.

É no período da Educação Infantil, que a magia em torno do grafismo se estabelece. A capacidade de criar e imaginar permite que a criança exerça reflexões, e independentemente do resultado gráfico se apresentar em forma de garatujas ou figuras, o importante é a experiência vivida pela criança. Ela quando estimulada a desenhar sem receber pressão quanto ao resultado, pode constituir uma identidade autônoma, com confiança e apta a intervir nos processos que estão ao seu redor e no ambiente em que vive. A criança se sente capaz de expressar suas opiniões, vontades e ideias.

O desenho como manifestação da voz infantil

Tendo como base as reflexões realizadas até este instante e compreendendo o desenho como articulador de relações infantis, apresento a seguir observações provenientes de algumas interações com crianças de três anos de idade.

Os relatos a seguir foram desencadeados em diferentes momentos, porém estão aqui aproximados por possibilidades de reflexões.

Para a Amanda (três anos), foram oferecidos como materiais, folhas de ofício coloridas e brancas, folha A3 branca, papel pardo, canetões, giz de cera, lápis de cor e tinta. Ao ser questionada com quais destes materiais queria desenvolver seu desenho, escolheu, sem nenhuma dúvida, a folha de ofício azul e o giz de cera rosa.

Amanda estava faceira e ao mesmo tempo concentrada ao desenhar. Sua fala era intercalada por instantes de silêncio. A única cor reconhecida por ela é o rosa, sendo que com as demais não estabelece relação entre a cor e a nomenclatura.

Esta constatação de que o rosa está culturalmente colocado como sendo uma cor referente às meninas e o azul aos meninos, ficou evidenciada de forma clara nas falas de Augusto (três anos) e Mônica (três anos):

“- Eu quero o azul” (Mônica falando ao pegar o canetão no estojo).

“-Azul é de menino, rosa é de menina” (comenta Augusto).

Mônica não destina atenção ao comentário do amigo e desenha com o canetão azul.

A fala de Augusto apresenta elementos para a reflexão sobre a importância da intervenção do professor em momentos como este. É interessante fazer a criança refletir sobre sua fala questionando o porquê das meninas não poderem desenhar com a cor azul, incentivar a pesquisa e conversas no grupo, discutir as cores favoritas de cada um e o direito de poder escolher a cor que desejar. De acordo com a revista Nova Escola, para Vygotsky:

Todo aprendizado é necessariamente mediado – e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante do que o previsto por Piaget e outros pensadores da educação, para quem cabe à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno... (2008:93).

Conceitos como este referente as cores, estão presentes no meio de convivência da maioria das crianças e passam de geração a geração por anos. É uma herança cultural que está impregnada na sociedade, sendo estas ideias fortalecidas pelos meios de comunicação, fazendo com que cada vez mais, este conceito se estabeleça como algo relevante.

Retornando a Amanda, esta ao desenhar com o giz rosa, começa a batê-lo na folha. Pergunto o porquê desta ação e recebo como resposta:

“-Para sair o riscado” (Amanda).

É visível que Amanda ainda está em processo de descoberta dos materiais artísticos. Explora-os a sua maneira na busca por resultados em algumas vezes inesperados e em outras, planejados. Esta experimentação é frequente, podendo ser destacado o momento em que coloca a tampa dos canetões no lápis.

Os relatos que Amanda desenvolve ao desenhar deixam a impressão de que ela é transportada da realidade para outro lugar, talvez possamos chamar este lugar de “mundinho da imaginação”. As falas são rápidas e nem sempre seguem o ritmo do desenho, misturam informações e ocupam juntamente com os traços parte da folha, a qual é virada para a continuação do processo no verso.

“Risquei tu, aqui é o teu vestido e aqui é a tua amiga”.

Eu risquei pra ti.

Tô riscando a minha amiga.

Risquei nome.
Nove, quatro.
Eu vou fazer o nominho.
A lapiseira e um homem.
Olha o que eu fiz!
Borrei tudo ali.
Fiz mumu pra mim comer” (Amanda).

3



Estas falas estão repletas de expressões e informações que permitem conhecer um pouco a criança, tendo como exemplo: o conhecimento de que a Amanda gosta de comer doce de leite (Mumu), aparentemente relaciona a escrita à lapiseira e um homem (pela sequência de sua fala). Reconhece que o nome e os números podem ser grafados, assim como, utiliza o verbo riscar e borrar para desenvolver seus desenhos, representando não ser a primeira vez que se envolve com o grafismo, envolvimento este que pode estar vinculado tanto no ato de observação quanto de interação.

É importante lembrar que o grafismo é um meio de expressão da criança e que através dele é possível incentivar o diálogo e a reflexão. Quando a criança está desenhando, podemos observar o seu modo de agir individualmente e no coletivo, como no caso a seguir.

Augusto, Mônica e Kaio estavam sentados um ao lado do outro dialogando enquanto desenhavam. Os desenhos estavam sendo desenvolvidos de acordo com a livre escolha de cada um. Em determinado momento, um deles olhou para a sua colega ao lado e informou que a desenharia desencadeando a seguinte fala:

“- Eu vou desenhar a Mônica! O que você tem Mônica?” (Augusto, 3 anos).

A resposta foi antecipada por um breve momento de silêncio e após apresentada com tom de sabedoria:

“- Eu tenho cabelo” (Mônica, 3 anos).



No pequeno diálogo exposto acima é possível perceber que no ato desse desenho, a criança precisou refletir e até mesmo fazer uma interrogação para o desenvolvimento do grafismo. Ao receber sua resposta houve uma troca de informações abrangente do conhecimento que uma das crianças tem sobre sua estrutura corporal.

A interação entre a dupla pode ter uma significância muito maior do que inicialmente apresenta, já que é considerável a idade das crianças e a ideia de que ainda estão construindo seus saberes quanto ao esquema corporal. Ou seja, a análise realizada pelos dois ao conversarem possivelmente terá repercussões em seus próximos desenhos e até mesmo na constituição subjetiva e intelectual de ambos.

Em algumas situações referentes ao desenho, também é possível perceber que a criança expressa o que vivência fora da escola, sendo esta expressão importante para o professor. Tal situação foi apresentada nas falas de Augusto, o qual ao realizar um desenho utilizou-se da oralidade, trazendo para o ambiente escolar, conhecimentos e interesses advindos de fora deste espaço:

“– Eu vou desenhar o Homem Aranha. Eu não tenho medo do Homem Aranha. A Mônica tem. Não precisa ter medo Mônica, eu mato ele.” (Augusto)

Na escola em que Augusto frequenta o filme do Homem Aranha não foi disponibilizado para as crianças, desta forma, é possível afirmar que seus comentários são derivados de relações que se constituem fora da instituição e que são trazidas para esta a partir do próprio sujeito que a frequenta, no caso, o Augusto.

É importante considerar que aquela criança que permanece durante horas do seu dia dentro do ambiente escolar, possui vivências, saberes, expectativas e convivências extraescolares, as quais são diferentes daquelas que ocorrem na instituição educacional, mas que também refletem no desenho, já que a criança é constituída por formações de todos os ambientes em que convive e o desenho é uma expressão destas vivências. O desenho é uma ótima fonte para se conhecer o sujeito em sua integralidade, o que envolve seus medos, desejos, curiosidades, saberes e tudo aquilo que dele faz parte.

Kaio (três anos), recebeu como material canetões e folha branca, assim como os outros que desenhavam com ele. Este em seu processo de desenhar quase não interagiu com seus colegas que estavam ao lado. Permaneceu concentrado em sua produção utilizando-se da oralidade apenas para nomear seu grafismo e para pedir emprestados outros canetões.

Na primeira folha Kaio desenhou um dinossauro. Já na segunda apresentou elementos que possuem relações entre si, sendo nomeados por ele como:

4 Augusto, 3 anos – Desenho: Mônica, Maio de 2013.

“- Barco, minhoca e peixe.” (Kaio).

5



O barco, a minhoca e o peixe citados por Kaio, logo me remeteram a uma cena de pescaria, já que os três elementos fazem parte de tal situação. Isso não significa que as reflexões dele tenham passado diretamente por esta cena, contudo é considerável pensar que o mesmo tenha desenvolvido relações entre os elementos e que talvez em suas intenções houvesse permeado algum cenário.

Representar cenas e espaços (mesmo que só intencionalmente) necessita certos raciocínios por parte da criança, já que a mesma vincula elementos e os coloca no papel de forma a retomar seus conhecimentos e vivências. Estes raciocínios vão se tornando mais complexos de acordo com o seu desenvolvimento e o envolvimento com a ação de representar, o que torna estas representações cada vez mais detalhadas e identificáveis pelo outro que visualiza o desenho.

Além das noções espaciais e de representações citadas acima, o desenho também possibilita reflexões referentes as diferentes medidas. Sendo que, para finalizar as análises das intervenções realizadas com as crianças, destaco o grafismo de Mônica, a qual expressa concepções matemáticas que são organizadas por ela através do desenho e de forma lúdica. A mesma começou desenhando o que denominou de “bola” a qual aos poucos foi aumentando de tamanho sendo referida por ela da seguinte forma:

“Eu fiz uma bolona!” (Mônica).

A imagem foi constituída inicialmente por círculos, os quais foram se sobrepondo à medida que ficavam maiores. A colocação de Mônica evidencia sua diferenciação entre o menor e o maior, o que tem grande significância para sua compreensão matemática e de inúmeros outros conhecimentos que amparam a intervenção do sujeito em seu meio de convívio. As reflexões e mediações realizadas a partir deste conhecimento vão se tornando mais complexas na medida em que as compreensões ocorrem, possibilitando, por exemplo, que o raciocínio realizado por Mônica ao fazer seu desenho, faça parte da formação de novos conhecimentos que se ampliam ou se desconstroem diante de novas informações e vivências, mas que são fundamentais para aquilo que se conhece.

Todos os casos citados neste artigo reforçam a ideia abordada inicialmente. Os desenhos e suas falas representam expressões que permitem ao professor conhecer melhor os seus alunos, assim como, evidenciam a potencialidade da criança estabelecer diferentes relações de expressão, que permitem sua participação no meio em que está inserida, opinando, refletindo, aprendendo e divulgando saber.

Independente dos materiais utilizados as experiências se tornam significativas pelas condições e respeito. A criança independente de faixa etária precisa ter suporte de uma postura de apoio e incentivo, sem que haja exigência para que desene aquilo que ela não consegue ou não quer desenhando. Enfim, os processos gráficos devem ser permeados por momentos de prazer e satisfação e não de cobranças e expectativas.

Ao desenvolver esta pesquisa, procurei manter minhas reflexões pautadas no desenho e suas relações entre a criança e o adulto/professor. Enfatizei o desenho como uma manifestação artística, destacando suas singularidades e sua potencialidade como elemento expressivo, que revela do sujeito seus sentimentos, capacidades e ideias.

Ao interagir com as crianças, professoras e bibliografias, compreendi que muitas hipóteses iniciais se confirmavam ao mesmo tempo em que outras, alcançavam significações mais elaboradas, permitindo-me entender com maior domínio a importância do grafismo na constituição da criança e na sua colocação como sujeito atuante, que aprende através do desenho a se colocar como protagonista utilizando-se de sua criatividade, conhecimentos e desejos.

É importante retomar a ideia de que a criança deixa marcas antes mesmo de receber em suas mãos materiais gráficos. Através do desenho ela consegue expor sentimentos, ideias que devem ser consideradas pelos adultos.

O professor por sua vez, é responsável em observar atentamente os processos gráficos realizados pelas crianças, de modo a incentivá-las a desenhar sem medo e sem estereótipos, valorizando suas capacidades, desejos e conhecimentos. Já que citado o professor, este necessita se aproximar do desenho, mostrar para as crianças o seu gosto pelo mesmo, incentivando-as a participarem dos processos gráficos.

Considerando as reflexões e constatações realizadas no decorrer desta pesquisa, encerro minhas escritas na certeza de que as ainda há muito que se conhecer e analisar sobre o desenho da criança, mas também encantada por ter compreendido algumas relações que envolvem o grafismo infantil, processo o qual é admirável e sempre desafiador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 de Março de 2013. DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo Infantil.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Os materiais artísticos na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. Grandes Pensadores. Lev Vygotsky: O teórico do ensino como processo social. Revista Nova Escola. Edição Especial. São Paulo: Ed. Abril, N°19, Julho 2018. MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

O ensino de História em transformação: a percepção dos alunos que chegam a Universidade

Vera Lucia Trennepohl¹

A educação deveria mostrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino do social, o destino do histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. (MORIN, 2000, p. 61)

Ao olhar para a realidade observa-se, pela primeira vez na História da humanidade, que um conjunto de técnicas de produção e interação social envolve o planeta como um todo e faz sentir sua presença instantaneamente em todos os lugares bem como na realidade e na vida das pessoas, o que demonstra a enorme capacidade humana para transformar a realidade e redirecionar sua trajetória de desenvolvimento, assumindo sua condição de sujeitos histórico-culturais. Ao analisar essas mudanças, percebe-se que tal circunstância complexifica o mundo, dificultando a tarefa de sua compreensão. Os mesmos elementos que criam a possibilidade de conhecer o planeta em sua amplitude e profundidade geram a necessidade desse conhecimento para qualquer ação que se pretende consciente. Ressalta-se que, em razão dessa realidade, nota-se a relevância da História e do pensar histórico para que as pessoas tenham mais elementos para compreender o ambiente em que vivem. Fica evidente, então, a necessidade de se desenvolver a consciência histórica, entendida como a maior capacidade de compreender a realidade e fazer as melhores escolhas. Rüsen entende consciência histórica como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p. 56-57).

Diante disso, ressalta-se a importância do desenvolvimento dessa ferramenta mental. Na perspectiva que nos coloca esse autor, é possível desenvolver a consciência histórica, considerando que ela é desenvolvida pela experiência (história vivida), pela reflexão e pela interpretação (historiografia), em que diversas situações de aprendizagem podem contribuir para a sua concretização.

Pensa-se que é possível interferir no desenvolvimento e na constituição da consciência histórica, que ocorre em vários ambientes e nunca está concluída. Aprende-se História em vários ambientes, em que o pensar histórico remete à possibilidade da competência argumentativa, expressa a partir da narrativa. Para Rüsen (2010a, p. 120), “deve incluir as três dimensões, experiência ou saber, interpretação e orientação”, conseqüentemente um “agir intencional”. Ainda, segundo o autor, “a consciência histórica funciona por meio da memória, ela aproxima as três dimensões do tempo; cumpre a função prática de orientar um sujeito em direção ao tempo” (2010b, p. 80).

O ambiente escolar é fundamental para a aprendizagem histórica. Rüsen, ao analisar as competências históricas, considera que

¹ Graduada em Licenciatura em História. Mestre em Educação nas Ciências. Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Coordenadora do Programa Iniciação à Docência – Pibid –, pelo subprojeto da História da Unijuí. Professora do curso de História da Unijuí. verat@unijui.edu.br

se “aprender” for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da História para o desenvolvimento daquelas competências históricas que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com auxílio do saber histórico (2010a, p. 94).

Ante os avanços científicos, a História, como as demais ciências sociais, defronta-se com desafios novos a cada momento. As noções desenvolvidas por essa área do conhecimento têm um papel a desempenhar na formação dos sujeitos que fazem parte de uma determinada realidade, que precisam compreender o mundo como algo dinâmico, em constante transformação, em movimento. Rüsen (2010a, p. 10) adverte que “o saber histórico desempenha sempre funções na vida cultural do tempo presente”.

A História faz parte da escola, onde os alunos vão para estudar e aprofundar os conteúdos das diversas ciências. Assim, entender o que acontece nesse ambiente é fundamental para propor algumas possibilidades.

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO HISTÓRICA

Aprende-se História e desenvolve-se consciência histórica em vários ambientes sociais, mas na escola esse processo ocorre de forma organizada e intencional, pois as noções históricas precisam ser desenvolvidas para que os sujeitos possam continuar aperfeiçoando a sua capacidade de leitura de mundo, de realidade, de contexto. Por isso, ouvir o que os alunos dizem sobre suas experiências de formação histórica, as especificidades e as percepções deles sobre a relevância e o significado disso para a sua vida, traz à tona a realidade do ensino de História nos Ensinos Fundamental e Médio.

Os alunos, no primeiro ano de sua formação universitária, relatam as experiências vivenciadas em anos anteriores, o que pode ter contribuído para a sua escolha profissional. Percebe-se que é necessário ouvir o que essas falas nos colocam, pois isso trará à baila especificidades do ambiente escolar, principalmente o que está acontecendo nas aulas de História. Vale ressaltar que esse diálogo vai possibilitar um olhar sobre o ensino de História da região, pois os alunos da pesquisa são de uma universidade considerada de abrangência regional. Desta forma, por meio do estudo da historiografia, do diálogo com alunos e mediante a sistematização da experiência, buscou-se entender a percepção dos alunos em relação à formação histórica, bem como as suas expectativas quanto a sua formação universitária. Destaca-se que é uma pesquisa qualitativa em educação.

Na Tese de Doutorado as entrevistas e a reflexão sobre a experiência foram categorizadas e transformadas em cinco itens, que são: a) expectativas em relação à formação profissional; b) ambiente cultural dos estudantes e a relação com o aprendizado escolar; c) experiências de formação histórica; d) o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem; e e) desenvolvendo noções históricas. Mesmo percebendo todos como relevantes, não iremos seguir esses itens, mas será feita uma nova categorização para a produção deste texto, destacando aspectos perceptíveis durante a pesquisa.

Os alunos vivenciaram várias experiências de formação histórica, tanto em ambientes formais quanto informais. A partir do processo de redemocratização, que ocorreu no Brasil durante a década de 80 do século 20, novas expectativas e novas possibilidades foram criadas e postas em prática em relação ao processo de ensino-aprendizagem. As mudanças ainda estão em andamento, e são possibilitadas tanto pelas políticas públicas quanto pelas mudanças na ciência histórica.

Os alunos relatam várias vivências de sua formação histórica. As bem-sucedidas servem como referências positivas, ao contrário das expectativas frustradas, que contribuem para que alguns não gostem de uma determinada área, por exemplo. Muitas vezes esse aluno viveu diferentes formas de aprendizagem. Ao caracterizarem a História como área de conhecimento, destacam, quase de forma hegemônica, o estudo do passado como “algo longe” da realidade atual, do momento em que vivem. Mesmo a História estudando o passado, ela passa a ser um problema quando é analisada e vista como um conteúdo do passado a ser memorizado, como pronto e acabado, “morto” e superado, nada a ver com os sujeitos em formação. Na verdade, o passado se “apresenta” no presente se bem-observarmos, mas isso, porém, não é percebido dessa forma por todos os sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa leitura sobre a História demonstra uma visão positivista, pois um conteúdo deveria ser estudado objetivamente, memorizado, independente da realidade e das subjetividades em que se está

inserido. Em virtude disso, encontram dificuldades em ver o papel da História nas suas vidas. Os relatos dos alunos denunciavam que as aulas eram monótonas, sendo o livro didático, praticamente, o único material utilizado em sala de aula. Os alunos não eram desafiados a se envolverem no processo de aprender, fazendo com que a sistemática de trabalho fosse cansativa, não despertando o seu interesse pelo estudo histórico. Ressaltavam que era “ler o livro-texto e responder um questionário”; reclamavam do “excesso de leitura”. Não eram empregados materiais complementares, tornando as aulas pouco dinâmicas. O profissional que assim atuava buscava transmitir informações e, na sua perspectiva teórica, estava cumprindo sua função. Essa sistemática de trabalho frustrou os alunos.

Salienta-se que inúmeras experiências diferenciadas foram relatadas pelos alunos, que tiveram oportunidade de trilhar outros caminhos. Esses revelam e demonstram entusiasmo pelo que foi possível vivenciar e aprender com essa sistemática de trabalho. Por isso, pode ser caracterizada como dinâmica, em que estratégias diferenciadas eram utilizadas, tornando as aulas ativas, garantindo um bom envolvimento da turma. Usavam o livro didático, mas o estudo era complementado com outros materiais. Alguns alunos destacaram a importância do livro didático, pois tinham como retomar e estudar em casa, contribuindo na sua organização para a continuidade dos estudos. Entre os materiais eram usados mapas, atlas, internet, filmes, pesquisas.

A incorporação dessas estratégias de ensino garantia um maior interesse e envolvimento dos alunos pelos estudos. Caracteriza-se isso como um ensino inovador. Os “trabalhos diferenciados” são lembrados por eles como atividades que marcaram o seu processo de formação, pois não eram simples receptores, mas estavam ativamente implicados no ato de aprender.

Para além dos dois extremos – ensino monótono e dinâmico – existem as experiências que resultaram de propostas mal sucedidas, incompletas ou equivocadas, e que não alcançaram os seus objetivos. Essas podem ser caracterizadas como intermediárias, de experiências heterodoxas incompletas. Relatam que o professor trazia outras sistemáticas de trabalho, mas tinha dificuldades na operacionalização. Demonstram que estratégias de ensino dinâmicas eram utilizadas, mas, mesmo assim, encontravam obstáculos para concretizar o que estavam querendo. Usavam o livro didático, que percebiam como um material interessante de pesquisa, e encaminhavam questões com o objetivo de instigar o debate, mas nem sempre essa interação ocorria; simplesmente recolhiam a atividade, levando os alunos à frustração.

Considerando essas três possibilidades, verifica-se que mudanças estão ocorrendo no ambiente escolar. As relações que se estabelecem nesse espaço são complexas, pois se encontram sujeitos com leituras de mundo diferentes. Apesar disso, os professores como protagonistas do processo de ensinar e aprender deverão também conhecer a realidade em que vivem, utilizando-se do pensar histórico.

Os próprios alunos ressaltam que é difícil “envolver” todos nas atividades, pois alguns não estariam valorizando o estudar. Consideram como fundamental uma maior participação e envolvimento deles nas atividades, mas, mesmo assim, lembram que sempre vai haver aqueles que ficam “vegetando no canto”. Eles reconhecem, no entanto, o empenho de alguns professores no encaminhamento de atividades diferenciadas. Reforçam que o diferencial está na pesquisa; “aprende quem pesquisa, quem faz leitura”. Observa-se que não há uma receita pronta que pode ser aplicada na sala de aula para o envolvimento da turma. O ambiente escolar está marcado pela diversidade.

Para Karnal (2004, p. 10), “a boa vontade da mudança esbarra tanto nos vícios tradicionais da escola como na resistência multifacetada de pais, direção, colegas e alunos”. O autor defende também o professor, que, ainda que consiga perceber o peso da tradição, muitas vezes não tem força para rompê-la. “Não rompendo com a tradição, o professor angustia-se com o indescritível rosto de tédio dos seus alunos, que espelha uma monotonia crescente a cada ano de magistério”. Para explicitar ainda mais isso, o autor pergunta sobre: “a validade da história e do que faço para o meu aluno e para mim?” Destaca também que “é possível que o desânimo de um aluno seja apenas parte de um complexo maior que me inclua”.

As situações de aprendizagem variavam muito de professor para professor. Adverte-se que, tanto entre os interessados quanto entre os desinteressados, a História é avaliada como uma área que exige muita leitura; em razão disso, consideram-na como muito teórica. O que entendem pelo teórico? Relacionam o teórico ao ler, muita leitura, com poucas atividades diferenciadas.

Os alunos destacam que gostariam de interferir mais nos conteúdos estudados. As expectativas deles são de encontrar um profissional aberto ao diálogo e bem-humorado, pois lembram que alguns

estariam estressados, deixando-os também desanimados. Neste contexto foi possível identificar algumas evoluções nas propostas pedagógicas, mesmo não sendo desejado e buscado por todos os sujeitos implicados no ambiente escolar.

EVOLUÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas últimas décadas ocorreram avanços significativos nos Ensinos Fundamental e Médio, porém ainda está aquém do que é desejado pela sociedade e proposto pelas políticas públicas. As propostas pedagógicas deverão ser constantemente reescritas e adequadas à nova realidade e ao novo tempo. Elas são dinâmicas, mas o principal protagonista destas mudanças é o professor.

Nessa perspectiva, ao mudar o “fazer histórico” torna-se necessário avançar no “fazer pedagógico”. O “fazer pedagógico” ainda está marcado por um ensino tradicional. Na História isso quer dizer que os alunos recebem conteúdos elaborados como prontos e acabados, que deveriam ser memorizados, sendo o aluno um mero espectador. Esse entendimento sofreu significativos avanços nas últimas décadas, pois o ser humano precisa compreender a realidade em que está inserido, tornando-se sujeito ativo do seu processo de ensino-aprendizagem.

O modelo positivista de ciência, então, tornou-se insuficiente para interpretar a dinamicidade das relações sociais; mesmo que novas perspectivas foram construídas, elas ainda não se concretizaram como deveria. Neste panorama, a Escola dos Annales e alguns autores da Escola de Bielefeld (que se constituíram no interior do historicismo), materialistas históricos, fizeram a crítica ao positivismo propondo outras possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Fonseca (2004, p. 93-94), “O diálogo com essas duas correntes historiográficas apresenta, aos professores, a possibilidade de alargamento do campo da história, incorporando temas, ações e sujeitos até então marginais ao ensino”.

Essas correntes teóricas contribuem para responder às exigências na formação de sujeitos capazes de entender e compreender a dinâmica social dos acontecimentos históricos nos quais estão inseridos. No Brasil, desde a década de 80 estão presentes em propostas oficiais de ensino, possibilitando a construção de novas alternativas de ensinar e aprender.

Essas novas possibilidades para o ensino de História estão presentes nas propostas, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ao analisar esses documentos percebe-se a importância do conhecimento histórico na formação dos alunos. Destaca-se que a proposta anterior era organizada em conteúdos mínimos; agora temos parâmetros, que significaram um avanço se comparados ao que se tinha anteriormente. Estar contemplado em propostas, todavia, não garante que isso se efetive na prática, pois a estrutura escolar e o professor ainda não tiveram todo o reconhecimento necessário em uma sociedade complexa e em constante transformação.

Nota-se que nos anos iniciais os professores estão conseguindo trabalhar mais com as vivências dos alunos, com a realidade próxima, mas nos anos finais do Ensino Fundamental isso se complexifica, pois se detêm mais em estudar o passado em materiais didáticos. O desafio está na contextualização dos conteúdos, relacionando a realidade próxima para que os alunos consigam, dessa forma, dar maior significado ao que está sendo estudado.

Por isso, o ensinar e o aprender requerem, segundo Fonseca (2004, p. 37-38), retomar o papel formativo do ensino de História, o que implica noção de que “devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas”.

DIFICULDADES E ALTERNATIVAS NA EXECUÇÃO DA PROPOSTA

A sistematização da experiência profissional e as diversas manifestações dos alunos possibilitaram que dificuldades e alternativas fossem identificadas.

Um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à presença ainda hegemônica do positivismo nas práticas de sala de aula. Isso é uma questão não aceita entre os professores; estamos entre o “não mais” e o “ainda não” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Está claro que não estamos querendo

desenvolver mais, mas ainda não conseguimos dar a volta para avançar nas novas possibilidades de ensinar e aprender. Ressalta-se que maiores dificuldades são encontradas nos anos finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio.

Considerando essas questões, percebe-se que a articulação interinstitucional é fundamental para qualificar as práticas escolares, em que os professores dos três níveis de ensino necessitam dialogar para, de forma coletiva, ir construindo alternativas para qualificar as suas práticas de sala de aula. Se no espaço da sala de aula o professor assume um papel de mediador do processo de ensinar e aprender, no diálogo entre professores também um pesquisador da área assume o papel de instigador das reflexões. Isso significa que professores dos três níveis de ensino estariam, de forma coletiva, construindo alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, processo esse já iniciado na década de 80 com a construção de diversos Projetos. Salienta-se que os professores deverão ser os protagonistas da sua ação pedagógica.

Para o desenvolvimento de atividades diferenciadas torna-se necessária a produção de materiais. Isso deve possibilitar que se avance na perspectiva de uma maior aproximação entre a teoria e a prática, dando possibilidade de incorporar outros materiais no processo de ensino-aprendizagem. O desafio dos professores está em mudar essa prática, mais especificamente em buscar outras alternativas para a concretização do ensino pela pesquisa, não ficando mais restritos somente ao livro didático. Para Rüsen (2012, p. 112), “a eficácia de um processo de aprendizagem histórica importante se sustenta na medida em que se consiga vincular a experiência do tempo e a subjetividade dos alunos, relacioná-las uma à outra e articulá-las discursivamente”.

A consciência histórica representa uma possibilidade de leitura de mundo, processo em que as demais áreas que compõem o currículo escolar contribuem, pois esse mundo precisa ser olhado e analisado de forma interdisciplinar. Para Hobsbawm (1998), aprender com a experiência de vida enriquece o conhecimento dos sujeitos, baseado em seu pertencimento a uma realidade e o seu comprometimento com ela.

Para Rüsen (2001, 2010a, 2012), ter consciência histórica não é simplesmente conhecer fatos que fazem parte de um contexto, de um momento histórico, mas percebê-los como construção humana, como uma leitura resultante de uma operação mental. Podemos afirmar, portanto, que todos os seres humanos têm consciência histórica, e utilizam-na e interpretam a sua experiência individual e coletiva no tempo. No entendimento de Rüsen, todo o pensamento histórico tem como ponto de partida a necessidade de buscar resolver as suas demandas cotidianas. “O pensamento histórico surge no campo da memória (...). A evocação do passado é uma condição necessária para fornecer à vida humana um quadro cultural de orientação que abra uma perspectiva futura enraizada na experiência desse mesmo passado” (2009, p. 185). Todos pensam historicamente, mesmo que nem todos percebam isso como uma construção dos seres humanos.

Para avançar a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem torna-se necessário olhar para a Didática da História, buscando alargar os horizontes sobre o papel da História na sociedade atual. A Didática da História, ressaltada por Rüsen (2010a, 2012), teria encontrado, segundo Martins (2012), as raízes desse movimento no Iluminismo europeu do século 18.

Nesse programa, firma-se a tese de que a ação humana no tempo e no espaço ocorre pela pessoa, por ação da pessoa, por causa da pessoa e para a pessoa. A carência de orientação sentida pelo indivíduo na experiência e na reflexão de seu tempo o conduz a buscar (e, se não encontrar, pelo menos estabelecer) horizontes e perspectivas de ação. A carência de ação é um diagnóstico presente. A busca se faz no estoque da experiência passada (histórica), presente no dia atual, de modo a viabilizar a ação a ser empreendida (futuro). A síntese mental realizada pelo agente se dá de forma narrativa. Ele enuncia a experiência vivida, descreve seus elementos, analisa seus componentes, articula seu sentido, enuncia suas metas (RÜSEN, 2012, p. 10).

As questões analisadas por esse autor levam ao empoderamento da História, dando uma utilidade prática à mesma. As informações que circulam em grande intensidade deverão passar por operações mentais da racionalidade histórica – consciência histórica.

Por isso, o tempo continua sendo a categoria central na História. Isso, entretanto, não implica que esqueçamos outras categorias importantes para a compreensão histórica, como as noções de espaço. Fernand Braudel (1988), ao analisar as civilizações, destaca que é necessário recorrer a outras áreas para analisá-las, pois a História acontece no espaço que impõe à sociedade vantagens e obstá-

culos que poderão ou não ser removidos pelos sujeitos. “Falar de civilizações é falar de espaços, terras, relevos, climas, vegetação, espécies animais, vantagens dadas ou adquiridas” (BRAUDEL, 1988, p. 30).

O desafio da escola é tematizar o mundo vivido, em que todas as disciplinas têm a contribuir para essa compreensão. Essas questões irão desafiar os professores de História, pois esta área do conhecimento é vista, por alguns, apenas como o estudo do passado. Ressalta-se que todas as ciências são carregadas de História, mas até que ponto essas questões são consideradas como relevantes pelo grupo de professores que faz parte do espaço escolar? É necessário trabalhá-las situando-as em um contexto?

Encontrar alternativas para ligar a teoria à prática é, portanto, o desafio, o que, segundo Barca (2012a, p. 37), é “implementar e analisar situações de aprendizagens reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos”.

A prática social como ponto de partida para o pedagógico no ensino de História implica captar o professor como mediador no processo de construção do conhecimento histórico (VIGOTSKI, 2008). Assim, várias são as possibilidades para o desenvolvimento da consciência histórica, dentre as quais se destaca a Aprendizagem Situada², entendida como uma atividade ligada ao contexto (ALMEIDA, 2012³).

Nesta perspectiva, Barca (2012a, p. 40) observa que a consciência histórica “ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social”.

Rüsen (2010b, p. 81) destaca a complexidade da aprendizagem histórica, pois nem “toda a memória histórica e nem todo o uso da experiência ou da interpretação ou da orientação do passado humano podem servir como aprendizado histórico”. Ressalta, também, que “a aprendizagem pode ser a aquisição de novos conhecimentos sem um real desenvolvimento na aprendizagem. Pode-se adquirir novos conhecimentos na maneira como alguém vê televisão passivamente, adquirindo algumas informações históricas e uma nova informação pertencente à História. Isto pode ser identificado como aprendizado, mas na verdade é apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem”. Vislumbra-se, portanto, ainda, vários desafios para avançar a ação pedagógica.

Não se pode desconhecer, entretanto, que as técnicas de produção e de interação social avançaram de forma significativa nas últimas décadas, mesmo não tendo beneficiado a todos da mesma forma, pois foram construídas pela lógica do sistema capitalista. Em virtude dessa complexidade, torna-se necessário o desenvolvimento da consciência histórica, que contribui para uma leitura qualificada da realidade. Essa visão de mundo e de educação tem desafiado a Educação Básica, que deverá responder a contento as proposições, que, em boa medida, já constam em políticas públicas.

Também não se pode desconhecer, porém, que os alunos não estão conseguindo identificar nas práticas de sala de aula essa nova percepção de mundo, de sociedade e de educação, pois ingressam na universidade trazendo uma percepção de um ensino de História ainda entendido como o estudo do passado, com pouca relação com o contexto atual, bem como sendo muito “teórico”, “leitura e leitura do livro texto”.

Pode-se reconhecer que ocorreram avanços e cristalizações nas propostas da Educação Básica, pois se têm práticas dinâmicas e práticas monótonas. Destaca-se que um bom número de professores está buscando novas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, que, muitas vezes, se defronta com problemas, como novos materiais que respondam de forma adequada aos anseios dos alunos. Por isso, o diálogo entre os seus pares possibilita a troca, promovendo a qualificação da educação brasileira.

2 Libâneo, em *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade* (2004), faz uma análise dessa concepção, relacionando-a com a atividade teórica e prática. Freire, em seu livro *Medo e ousadia – cotidiano do professor* (1986), analisa-a como pedagogia situada.

3 Para a sua pesquisa sobre Aprendizagem Situada, Almeida (2012) dialoga com Salomon (1993) e Lave e Wenger (1991).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizabeth, G. Aprendizagem situada. SEMINÁRIOS TEÓRICOS INTERDISCIPLINARES DO SEMIOTEC – ISTIS, 2012. Anais... nov. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/issue/view/120>>. Acesso em: abr. 2013.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1 p. 37-51, jan./jun. 2012a. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/21683/12756>>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- BRAUDEL, F. Gramática das civilizações. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FONSECA, Selva G. Didática e prática de ensino de História. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e “ainda não”: pensando saídas do não lugar da E. F. Escolar I. Cadernos de Formação RBCE, p.9-24, set 2009.
- HOBBSAWM, Eric. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KARNAL, Leandro. História na sala de aula. Conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LAVE, J.; WENGER, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- LIBÁNEO, José C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.
- MARTINS, E. C. R. Aprendizagem histórica: desafio e projeto. IN: Rüsen, J. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- MORIN, Edgar (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez
- RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da História I: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001. 194 p.
- _____. História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2010a.
- _____. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- _____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história. In: História da historiografia, n. 2, mar. 2009. Disponível em: <<http://files.teteramos.webnode.com/200000051-b405eb4ffb/J%C3%B6rn%20R%C3%BCsen.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2014.
- _____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2010b.
- SALOMON, G. Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. Cambridge: CUP, 1993.
- VIGOTSKI, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A (in)visibilidade da educação de jovens e adultos no contexto da Educação Básica¹

Julieta Ida Dallepiane²

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – é uma modalidade de educação instituída na LDBN 9394/96 e reconhecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, parecer 11/2000, resolução 01/2000, atualizado pelo Parecer CNE/CEB 6/2010.

Os fundamentos da EJA atribuem ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do aluno trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si, oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, proporcionando lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado acima de 15 anos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Básica, sua inclusão como modalidade de educação na LDB 9394/96, representa o reconhecimento de uma dívida social para com os sujeitos que não tiveram acesso a leitura e a escrita na escola ou fora dela, na idade indicada.

A história da EJA no Brasil antes da Constituição Federal de 1988 foi uma história de exclusão, não reconhecimento das capacidades produtivas e de inserção no social mais amplo do que a família pelo fato de não serem alfabetizados ou escolarizados nos tempos considerados “normais”, isto é, quando crianças, o que resulta no caráter subalterno atribuído às culturas diferenciadas e a educação escolar de negros, índios, caboclos, migrantes, trabalhadores braçais, entre outros, impedindo o exercício da plena cidadania.

Como política pública com financiamento, foi através do FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, que a EJA passa a ter recursos próprios como modalidade da Educação Básica. Outro marco importante foi a CONFINTEA VI (1997) - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos - (Alemanha/Hamburgo), na qual o Brasil assume internamente e no exterior compromisso com a EJA e a VII CONFINTEA ocorrida no Brasil em 2009 (Belém/Pará) que estabelecem o direito a educação ao longo da vida acesso e permanência com qualidade para todos independente da idade.

A partir destes marcos ocorre uma revisão do conceito de EJA e a ampliação do conceito de alfabetização que passa a ser concebida como conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação, em sentido amplo, é um direito humano fundamental.

1 Texto sistematizador de ações desenvolvidas no Projeto de Extensão Institucional “Escola, currículo e conhecimento: práticas pedagógicas integradas e integradoras” e do Programa Interinstitucional de Formação Continuada de Trabalhadores em Educação GT EJA.

2 Professora Mestre do Departamento de Humanidades e Educação da UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Assessora do GT EJA nas coordenadorias Regionais de Educação do RS: Ijuí, Santa Rosa, Três Passos - Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação na Região Macromissioneira – Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

PROBLEMATIZANDO O CONTEXTO ATUAL DA EJA

Políticas públicas nacionais aos poucos vão mostrando resultados, ainda tímidos. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada em 2014 pelo IBGE, a taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos no Brasil voltou a cair em 2013. O país tinha cerca de 13 milhões de analfabetos nesta faixa etária, o que corresponde a 8,5 da população. Na região sul o índice é de 4,6%. O que tem preocupado os educadores é a alta taxa de analfabetismo funcional, educandos que leem e escrevem, mas não compreendem e significam os códigos, percentual que passou de 18,3% para 17,8% somente, segundo a pesquisa.

Considerando os dados nacionais questionamos o “lugar” da EJA no contexto da Educação Básica quanto aos direitos dos sujeitos a uma educação de qualidade e ao dever do estado em ampliar o acesso e a permanência de todos os brasileiros na educação escolar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A visibilidade desta modalidade de educação se expressa negativamente como alunos não alfabetizados, não continuidade dos estudos, não efetivação de políticas públicas, dificuldades de aprendizagem, índices de aprovação e avanço menores que os índices de abandono e de permanência na mesma etapa de estudos, colocando estes sujeitos em um lugar de “não saber”. Esta visibilidade “comporta a invisibilidade, não como outra visibilidade possível, mas como outra dimensão, em uma palavra, negatividade. Não a negatividade lógica ou contraditória, mas como verticalidade e profundidade do visível” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 203).

Como compreender este lugar de inclusão/exclusão de sujeitos “fora da faixa etária dita normal” na relação idade/etapa de escolarização? Como estão sendo viabilizadas as políticas públicas que amparam esta modalidade de educação no RS? Qual a realidade das escolas com relação a sua organização, estrutura e gestão para o acolhimento dos educandos que voltam à escola na EJA? A forma como a EJA está estruturada em seu currículo, metodologia, avaliação, atende as necessidades de formação de quem a procura? Quais avanços e dificuldades os educadores e as escolas enfrentam? Quais possibilidades apontam?

O PERCURSO METODOLÓGICO

O Programa Interinstitucional de Formação Continuada de Trabalhadores da Educação tem buscado a compreensão da problemática vivida pela EJA, articulando ações integradas de extensão, pesquisa e ensino no ano de 2014 junto aos professores das escolas públicas estaduais pertencentes a 17ª, 24ª e 36ª Coordenadorias de Educação do RS, com formações sistemáticas nas diferentes áreas de conhecimento e modalidades de educação.

A organização e o desenvolvimento das ações do Programa Interinstitucional de Formação ocorreram através de grupos de trabalho (GTs), por áreas de conhecimento e eixos temáticos, constituídos de profissionais da Educação Básica das redes estadual e municipal, de assessores colaborativos das Instituições de Ensino Superior, públicas e comunitárias, com o objetivo geral de:

Contribuir com a otimização da educação pública básica na região macromissionária do Rio Grande do Sul na perspectiva de efetivação social do direito universal à educação de qualidade científica e social, de reflexão sobre as práticas e formações dos profissionais, de coordenação interinstitucional, de interdisciplinaridade e de interlocução entre os profissionais das Instituições de Ensino Superior, públicas, comunitárias, e os profissionais das escolas estaduais e municipais (p.12).

A proposta metodológica de reflexão das práticas cotidianas está ancorada nos referências de Paulo Freire, educador popular brasileiro e de Oscar Holiday Jara, educador popular colombiano. O caminho construído coletivamente assessorado pela UNIJUI é o da Sistematização de Experiências.

A sistematização de experiências é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os fatores que intervieram, como se relacionam entre si e porque que sucederam dessa forma. (JARA, O.H., 2010) Processo de juntar cacos, construir vitrais. (FALCKEMBACH, 1995). Proposta metodológica de construção de conhecimentos (DALLEPIANE, 2008).

A sistematização de experiências tem como fundamento a produção de conhecimentos a partir da experiência, permitindo recuperar o sucedido através da reconstrução histórica com a valorização dos saberes das pessoas que são sujeitos das experiências. Contempla a narração dos acontecimentos,

a descrição dos processos, a escrita de memórias, a classificação de tipos de experiências e a ordenação de dados para uma interpretação crítica. Os protagonistas da SE devem ser os participantes das experiências, mesmo que para realizá-la, contem com assessoria ou apoio de outras pessoas.

Assim, as indagações quanto a realidade da EJA no processo de formação continuada de professores tornou-se objeto/sujeito de pesquisa. O Programa de formação oportunizou encontros sistemáticos de educadores atuantes na EJA de três Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul: 36ª com sede no município de Ijuí, 21ª de Três Passos e 14ª de Santo Ângelo.

Em um primeiro momento buscou-se conhecer, debater, refletir, analisar a situação geral do Estado do RS na Educação de Jovens e Adultos e o cenário de cada Coordenadoria Regional de Educação quanto aos índices do 2º semestre/2013 de evasão/abandono da escola, de promoção/avanço e de permanência/não avanço dos educandos das escolas e dos núcleos – NEEJAS.

Em todo o Estado do RS, incluindo todas as redes de educação havia o total de 146.765 educandos na EJA; destes, 53% são homens e 47% são mulheres. Na EJA da rede estadual do RS, no segundo semestre de 2013, dos 89.764 alunos matriculados, 43.671 eram adolescentes de 15 a 17 anos (30%); 55.739 jovens, entre 18 a 24 anos (38%); e 47.055 adultos acima de 24 anos (32%). Com abandono e permanência (não avanço para próxima etapa), soma 53 %, isto é, mais da metade dos educandos em 2013 não continuaram seus estudos em níveis mais elevados do que estavam.

Analisando os dados, questionamos: Qual a realidade das escolas com relação a sua organização, estrutura e gestão para o acolhimento dos educandos que voltam a estudar na EJA? A forma como a EJA está estruturada em seu currículo, metodologia, avaliação atende as necessidades de formação de quem a procura? Quais avanços e dificuldades enfrentam? Quais possibilidades apontam?

Por outro lado, por que adolescentes migram da escola regular, tão logo completam 15 anos para modalidade de Educação de Jovens e Adultos? O que acontece na escola regular presencial que não mais atrai e nem “segura” estes sujeitos?

Esta realidade foi base da problematização na formação dos educadores das três coordenadorias de educação que a UNIJUI tem assessorado, provocando amplo debate coletivo entre CRES, através do estudo em grupos de trabalho (GT EJA) nos espaços da Universidade e através da pesquisa nas escolas pelos seus protagonistas, os professores.

DISCUSSÕES E IMPACTOS

Dentre as diversas narrativas dos educadores selecionamos algumas de três diferentes escolas:

A EJA caminha a passos lentos no RS, teve um crescimento por cerca de seis anos, de 2000 a 2006, após tivemos o fechamento de turmas que ofertavam EJA, atualmente tentamos resgatar um espaço de maior valorização, pois a EJA precisa fundamentalmente de apoio do governo. As maiores dificuldades se concentram nos recursos humanos e no planejamento em conjunto.

O índice da retenção e abandono é maior no ensino fundamental, o aluno que consegue emprego retorna a escola para conseguir o atestado de frequência, depois abandona a escola.

Com relação à continuidade dos estudos, os educandos expressam em suas narrativas o que procuram na escola:

Melhor emprego, ganhar mais dinheiro, terminar o ensino médio, carteira de motorista, conseguir cargos públicos, concluir em menos tempo a escolarização, conseguir a certificação, sucesso profissional, melhores condições de vida.

Segundo os professores, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alfabetização e pós-alfabetização, os educandos demonstram pouca perspectiva de futuro. No decorrer das outras totalidades do conhecimento mostram mais interesse, vislumbram um futuro melhor, mas não contam muito com o apoio da família. Desejam:

Manter seus empregos e lograr promoção, melhorar sua visão de vida e de mundo. Melhorar a qualidade de vida, estar inserido no ambiente escolar, socialização, tornar-se um cidadão mais consciente.

Questionados até onde pretendem continuar seus estudos, os educandos, na sua grande maioria, frequentam a escola até obter a certificação, mas alguns possuem sonhos maiores de uma profissão

que proporcione um bom salário. Os que conseguem concluir o Ensino Fundamental vão para o Ensino Médio, buscam cursos técnicos ou a faculdade, em torno de 40%. Com os que estudam no Núcleo de EJA o percentual é menor.

Através da reflexão e registro de suas práticas cotidianas por parte de seus protagonistas, os professores, pode-se visualizar um lado um tanto invisível dos sujeitos educandos, narrativas de educadores e educandos, do que sentem e do que fazem, somente tornam-se visíveis se tiverem voz para que isto ocorra é preciso espaço de diálogo na sala de aula, de planejamento coletivo entre professores e equipe de gestão na escola e fora da escola, na efetivação das políticas públicas já existentes, que parecem esquecidas.

Resgatar a história da Educação de Jovens e Adultos traz elementos para refletirmos sobre as formas como pensamos a educação e estes sujeitos e para compreendê-la no contexto atual, na sua visibilidade e invisibilidade uma trajetória de descontinuidades, uma lógica excludente que perpetuou por séculos. Para Julia Sa Pinto Tomas (2010, p.3):

O desprezo social e o não-reconhecimento dão origem ao sentimento de invisibilidade. Na sociedade do espectáculo em que vivemos, o invisível tende a significar o insignificante. Com efeito, múltiplos sentimentos estão ligados ao sentimento central de ser invisível para os outros: a vergonha, a paranóia, a impressão de insucesso pessoal, o isolamento, a clandestinidade. Em resumo, toda uma panóplia de emoções, sentidas por todos em um momento ou outro na vida quotidiana, une-se intimamente ao mundo amargo e silencioso da invisibilidade social. Podemos descobrir através deste termo um mundo social que se constrói segundo os preconceitos visuais e os olhares imaginários.

Torna-se importante retomar as funções da EJA explicitadas no Parecer 11/2000 por Jamil Cury e nas Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução 01/2000: ser reparadora, equalizadora, qualificadora e permanente.

A função reparadora da EJA significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade, mas também, o reconhecimento da igualdade fundamental e inerente de todo e qualquer ser humano.

A função reparadora, deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola, como uma alternativa viável de educação, em função das especificidades sócio culturais destes segmentos, para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (Parecer 11/2000).

A função equalizadora dá cobertura a trabalhadores e a outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados para a (re) entrada no sistema educacional depois de uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, na abertura dos canais de participação.

A tarefa social de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA.

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino, extensão e pesquisa na produção adequada de material didático e na formação de professores para a EJA. Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” ampliam-se para adolescentes, jovens, adultos, idosos, e indica que, em todas as idades e em todas as épocas da vida é possível construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

Constatou-se que as políticas públicas educacionais para a EJA são avançadas em suas propostas, mas precisam ser efetivadas nas escolas, revendo-as em suas condições estruturais, físicas, financeiras, nos seus recursos humanos, espaços de estudo para repensar a escola e a EJA no contexto da Educação Básica.

Os professores que atuam na EJA sentem-se invisíveis quanto ao seu lugar na escola, visíveis quando responsáveis pelas altas taxas de abandono e permanência dos educandos; abandonados no sentido de não existir um espaço coletivo de reflexão, de (re) construção de uma proposta pedagógica e curricular, pois muitos destes “completam” sua carga horária nesta modalidade no turno da noite. “O reconhecimento do humano pelo humano não é uma simples constatação de um fato, é a confrontação com um ideal...exige embrenhar-se num matagal de ponderações simbólicas” (SAVATER, 1998, p.64).

As propostas existentes e analisadas em 2014, não foram atualizadas e a metodologia confusa em seus referenciais, com base na proposta de 2002, outras de 2006, organizadas pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do RS.

Os professores, analisando as narrativas dos educandos, acreditam que precisa haver uma maior interação entre todos os sujeitos que constituem a EJA, principalmente entre alunos, pais, professores para (re) significar o estudo e as formas de organização curricular, o processo avaliativo e as metodologias de trabalho tendo a pesquisa como princípio pedagógico.

Mudanças só são possíveis numa relação de parceria e de aprendizagens conjuntas, um trabalho de resgate das funções da EJA a muitas mãos, que tem possibilidades efetivas em Projetos e Programas entre escolas, CREs e Universidades como o Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação na Região Macromissionária do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

O grupo de professores da EJA aposta no princípio da pesquisa, tanto a sócio antropológica como na pesquisa ação, na socialização e sistematização de experiências entre e inter escolas, no conhecimento de outras e diferentes realidades; a socialização das experiências entre as três Coordenadorias Estaduais de Educação foi muito importante, em seus relatos colocam que os núcleos de EJA – NEEJAs, pela primeira vez trocaram experiências e sentiram-se mais protagonistas.

Os trabalhos de formação desenvolvidos até o momento foram considerados produtivos e ricos em possibilidades, o enfrentamento e análise dos índices de abandono e permanência dos alunos nas turmas da Modalidade EJA tornou mais visível e oportunizou olhar mais profundamente para questões que ficam invisíveis, que desestabilizam as práticas educativas cotidianas, mas não são tematizadas, problematizadas na busca de possibilidades.

Como avançar nos processos iniciados, continuar as reflexões coletivas e comunicar as aprendizagens? Estes são próximos desafios através do ensino, da pesquisa e da extensão, para as universidades, para as escolas e instituições gestoras, tornar o visível e o invisível da Educação de Jovens e Adultos comunicáveis entre si, uma dialogia possível?

REFERÊNCIAS

DALLEPIANE, Julieta Ida. Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos: sistematizando práticas, construindo conhecimentos. In: Revista Espaços da Escola. Ijuí: Ed. UNIJUI, ano 18, N. 63, Jan./Abril de 2008.
CURY, Jamil. Parecer 11/2000. Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.
FALKEMBACH, Elza. Juntando cacos, construindo vitrais. Cadernos UNIJUI, 1995.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)
JARA, OSCAR H. Sistematização de Experiências, o desafio

de aprender desde nossas práticas. www.cepalforja.org/sistematizacion. 2011.
PONTY Merleau, Maurice. O visível e o invisível. SP: Ed. Perspectiva, 1984.
RIBEIRO, Vera Massagão (Org). Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras. Campinas, SP: Ação Educativa, 2001.
SAVATER, Fernando. O valor de educar. Tradução de Monica Stahel. SP: Martins Fontes, 1998.
TOMÁS, Julia Catarina de Sá Pinto. A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica. VI Congresso Português de Sociologia. Portugal, junho 2008.

A cerca mágica, de faz de conta

Janaina R. Rios Feller¹ e Nadir Lucia Schuster Colling²

Acompanhar uma criança até o portão da escola é algo natural na concepção de pais protetores. Considerando que o infantil requer orientações e cuidados específicos por estar aprimorando sua interação com o mundo que o cerca, e é importante ressaltar que esse contato é necessário, pois a criança precisa dos outros para ser ela mesma.

A instituição educacional tem uma importante função social, “a escola faz escolarização, ajuda na educação das crianças³, segundo Cortella filósofo educador”. Conceituada como um lugar que vai além do educar e cuidar, um espaço “protegido”, é um lugar que proporciona vivências na presença de outros sujeitos, considerando a diversidade de situações que essas outras “gentes” propõem.

Na mochila, os pequerruchos carregam sua identidade, registros, história, cultura, e literalmente misturados nesta bagagem estão questões cautelosamente guardadas, não as vemos, mas percebemos, as expectativas individuais e familiares. Além destas expectativas destacamos, conforme Rubem Alves⁴, “o corpo é o primeiro livro que devemos descobrir” (apud Gadotti, 2000, p.49) o corpo tem uma linguagem própria demonstrando segurança, curiosidade, satisfação, ou sentimentos contrários, o autor destaca a necessidade de “lê-lo e relê-lo” nesta leitura deve-se considerar a linguagem do amor, das coisas belas e boas. Certamente esses pequerruchos, suas famílias e professores tem muito a dizer através de seus corpos.

Uma constante preocupação em relação à qualidade do trabalho pedagógico realizado nos educandários está subentendida na aspiração de considerar o sujeito (aluno), no seu tempo e espaço de ser criança, conforme Gadotti no Pensamento Pedagógico Brasileiro destaca que, “o educador tem amor e paixão pelo que faz. Leva em conta as características próprias e individuais de cada aluno, as suas paixões, esperanças, conflitos (dele próprio e do aluno)” (GADOTTI, 2000, p.49).

Sendo assim, o presente artigo /relato de pesquisa tem a pretensão de dialogar com questões relacionadas à infância, escola e currículo, integrados com o universo da literatura infantil, trazendo à tona o encantamento de um mundo mágico que só vive quem adentra nas literaturas e no mundo do faz de conta. No dizer de Linhares poderemos ver que:

Aprender com a infância, que sabe tantas coisas por nós ‘esquecidas, suprimidas à força’, não é certamente reafirmar o espontaneísmo, conforme algumas interpretações feitas sobre Rousseau. É reconhecer que há modos de contato com a realidade que nós perdemos (1999, p.228).

O relato vivenciado entre dois meninos, de forma espontânea, nos revela o quanto precisamos aprender com eles, não suprimindo o exercício da escuta no cotidiano familiar, mas valorizando cada etapa do desenvolvimento e de aprendizagem das “nossas” crianças⁵.

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação e Educação nas Ciências – UNIJUÍ / Graduada no Curso de Artes Visuais – UNIJUÍ. / Professora da Rede Pública Estadual e Privada / janainafeller@gmail.com

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, UNIJUÍ. Licenciada em Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais, Pedagogia Orientação e Supervisão Educacional, Pós – Graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva. Assessora da Educação Especial da 36 ° CRE/ IJUÍ.nadir_colling@hotmail.com

3 A obra literária “Ensino Fundamental de nove anos – Teoria e prática na sala de aula” destaca que foi preciso uma longa caminhada histórica para que as crianças fossem percebidas na plenitude e na forma de ser e de estar no mundo (2009,p.37)

4 Moacir Gadotti escreve uma síntese “Pensamento Pedagógico Brasileiro”, citando autores relevantes para a história da educação, dentre eles Rubem Alves, Saviani, Libâneo, Magdalena Freire, Paulo Freire, entre outros.

5 Bruna Cardoso (2012, p.8), destaca que a comunicação se desenvolve primeiro, no âmbito familiar: é preciso comer, dormir, lidar com a dor; é preciso pedir colo e carinho. Depois, surgem outras vontades e necessidades: “eu quero brincar, eu quero passear, eu quero a vovó, eu quero a minha naninha”.

Um domingo de setembro, ensolarado, temperatura agradável, a primavera ressaltada em todas as suas possibilidades, nos infinitos tons de verde das árvores, nas flores com toda sua majestade, um constante convite para estar interagindo no quintal tanto para os adultos como para os pequerruchos.

O quintal é grande, para o contexto urbano, as imensas folhagens de uma cerca viva maquiavam o cercado de tela que determina o limite das divisas e figurativamente protege o espaço. Em meio a tantas folhagens um quadrado não muito grande, como uma janela direciona para o mundo ao lado.

Uma casa pode ser espaçosa, moderna, planejada, cheia de atrativos, com brinquedos diversificados, mas o que realmente importa para as crianças é a presença, a interação, conviver na presença do outro, com o outro.

Neste cenário, dois meninos, idades entre três e quatro anos, separados pela cerca. Em alguns instantes do dia um escuta as brincadeiras do outro. Nestes momentos a respiração torna-se mais tranquila e os olhos ficam fixos, imaginando o que estará acontecendo do outro lado, brota um imenso desejo de aproximação.

Considerando o universo infantil, o dia muitas vezes representa ser curto. Existem outras brincadeiras para começar, e a exclamação vem à tona: "ah, mas eu queria brincar mais...". E enquanto um menino interage com seu cachorro, o outro joga com sua bola, eis que o objeto esportivo rola, e para em frente ao buraco da cerca!

O resgate da bola fica para um segundo plano, tornando-se mais instigante sentar no chão e observar pelo buraco da cerca a interação entre o cão e o garoto vizinho. Quem primeiro percebe que estão sendo observados é o saltitante animal de estimação, que se aproxima da cerca chamando a atenção do seu dono.

Este flagrante torna-se mágico para as crianças, e quando seus olhares se cruzam, eles correm! Cada um pra sua casa! Numa ânsia de dividir com algum familiar a incrível descoberta feita pelo buraco mágico da cerca.

- Mamãe, mamãe! Vem comigo! Quero te mostrar uma coisa especial! Vem ver! Logo! Rápido!

Na euforia, o garoto de três anos literalmente arrasta sua mãe pelo braço, até o buraco da cerca, que está sendo guardado pela bola. E do outro lado os espera o menino de quatro anos na companhia de seu pai!

Entre olhares e sorrisos sorrateiros, são os adultos que dão o primeiro passo para o diálogo:

- Olá vizinhos! - Diz a mamãe. - Que legal conhecer vocês! Nossa eu não sabia que tinha esse buraco na cerca!

- Mamãe! Não é um buraco na cerca, é uma janela mágica! Que eu e a minha bola descobrimos!
- Ressalta com entusiasmo o pequerrucho de três anos.

- Mas eu já sabia que tinha essa janela mágica aqui, né papai! -Enfatiza o garoto maior.

Os adultos trocam olhares de admiração e orgulho diante das argumentações infantis, ao mesmo tempo acompanham e incentivam a imaginação que neste instante é vivenciada com dinamismo por todos os sujeitos que compõem a cena.

- Que bom que vocês descobriram essa janela mágica! - Manifesta com muita admiração o pai. - Agora vocês podem conversar e serem amigos. Filho diz o teu nome para nossos vizinhos! E como será o nome desse jogador de futebol?

- Meu nome é Rodolfo! Esse é a minha cachorrinha Minie! E... Eu também gosto de jogar futebol!

Diante dessa fala, o garoto menor que na maioria das ocasiões, é tímido e um tanto reservado, responde com alegria:

- Meu nome é Eduardo! Eu não tenho cachorro de verdade, só de brinquedo! Você vem aqui na minha casa, jogar futebol comigo?

O convite feito para a criança, direciona olhares aos adultos. Os sujeitos crescidos fazem todas aquelas combinações e recomendações de praxe, então a interação, o encontro infantil acontece.

Rodolfo chega falante e curioso, questionando tudo ao seu redor no novo ambiente, Eduardo a singela alegria de anfitrião, vai respondendo e aconchegando o visitante. Com orgulho natural apresenta ao novo amigo os seus irmãos grandes, esclarecendo que é ele o pequerrucho, o caçula da família.

Cansados de jogar bola, entram para um lanche. A sala de estar estava com brinquedos espalhados pelo chão, haviam sido utilizados durante o dia, o que para Rodolfo parecia muito natural. As características da infância, suas marcas, a identidade carregada de um delicioso sabor de novidade... vai pegando um, olhando outro, brincando, então fala:

- Eduardo? Você tem mais brinquedos? Onde você dorme? Posso conhecer o teu quarto?

Após degustar a última porção de biscoito, rapidamente Eduardo acena com a cabeça e conduz o novo parceiro de brincadeiras em direção ao quarto:

- Vem por aqui, sobe essa escada com cuidado, ela é grande!

A escada não é tão grande, os meninos que ainda são pequenos!

Rodolfo encara a escada e enquanto sobe os degraus vai contando-os em voz alta:

- Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito! Nossa! É uma escada muito grande mesmo!

Adentrando no quarto, a janela aberta direciona uma luminosidade agradável de fim de tarde, os olhos de Rodolfo parecem não vencer para avaliar todo aquele ambiente, composto de: cama de solteiro com guarda de proteção, roupeiro, cômoda com estante embutida, acomodando bichos de pelúcia, e num canto uma mesa não muito grande, cheia de livros, abaixo desta mesma mesa uma caixa com brinquedos.

- Nossa, Eduardo, que lindo é o teu quarto você dorme aqui sozinho e quantas coisas você tem! Exclamou o visitante.

- Sim Rodolfo! Eu durmo aqui sozinho, eu já sou grande! E o quarto do papai e da mãe é pertinho, de noite quando é escuro as portas ficam abertas, daí eu não tenho medo! Respondeu Eduardo com naturalidade, que encheu de orgulho sua mãe que discretamente observava a cena.

Rodolfo se depara em frente à mesa cheia de livros, Eduardo ao seu lado faz alguns esclarecimentos:

- Esses são os livros da minha mamãe, eles têm muitas letras bem pequenininhas! E eu também tenho livros! A minha mãe compra livros pra mim, as minhas dindas também me dão livros, e o papai lê de noite antes de dormir!

Rodolfo em silêncio e com os olhos mais que arregalados acompanha atentamente a explicação do dono do quarto, que abre uma gaveta da cômoda mostrando o lugar de seus preciosos livros, Eduardo argumenta sobre eles com a propriedade de quem é íntimo dos mesmos:

- Eu tenho livros de animais, de bruxa, quando eu era um bebê eu tomava banho com esse livro de banheira! Esse pode molhar e não estraga. Olha esses aqui são os livros “felizes para sempre”⁶!

Rodolfo manuseia os livros que Eduardo vai lhe mostrando, e também tece comentários:

- Sim na minha casa também tem esses livros, do Pinóquio, Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos!

Após olhar, tirar e colocar todos os livros de volta no gavetão, Rodolfo fixa seu olhar aos brinquedos de pelúcia, especificamente uma boneca de pano chama atenção, e questiona:

- Eduardo? Essa boneca é da tua mana grande?

- Não, Rodolfo, essa boneca é uma fada, ela é minha, e eu também tenho bruxa e pirata, mas deixei na minha escola, outro dia vou trazer pra minha casa! As fadas e as bruxas, elas sempre vão lá na minha escola contar histórias!

- Nossa Eduardo, a tua escola parece bem legal!

- Eu gosto muito da minha escola, ela é bem grande!

- Rodolfo, a minha escola é pequena, mas bem legal! Tem pracinha, areia e floresta para brincar!

- Na minha escola também tem livros, e histórias. Outro dia Eduardo, você vai até minha casa e então vou te mostrar minhas coisas, meus brinquedos e meus livros, tá?

6 Eduardo chama carinhosamente os clássicos de “felizes para sempre”, pois quando seu pai os lê, enfatiza ao término que todos foram felizes para sempre!

Satisfeita a curiosidade do ilustre visitante em conhecer o espaço privado, mágico, no qual fadas, piratas e muita imaginação habitam, os dois meninos descem a escada bem devagarinho. Já estava entardecendo e Rodolfo observa:

- Agora essa escada parece um túnel, né Eduardo!

- Sim Rodolfo parece um túnel, mas de faz de conta! Como lá fora a nossa cerca mágica, né?

Por meio de situação cotidiana a narrativa protagonizada pelos meninos revela o amplo repertório de conhecimento infantil destacando que as interações pedagógicas influenciam no âmbito social, antropológico, histórico e educacional dos sujeitos. Mudanças no comportamento dos sujeitos infantis são consideráveis ao longo das décadas, abrigando e formando sujeitos cada vez mais complexos⁷. Esses fatores reforçam o ideal de que a escola da atualidade, mais do que nunca precisa se comprometer com a cidadania, formando seres humanos plenos e pensantes que certamente terão maiores oportunidades na vida dos tempos modernos. O diálogo entre Rodolfo e Eduardo, revela que as crianças além de seres brincantes, são descobridores e que através das múltiplas interações elaboram uma série de significações.

De um lado, formações indicam posturas considerando que a qualidade da aprendizagem se deve ao fato de o professor aprender a olhar com os olhos dos alunos. Muito se espera da educação, afetividade na educação, empatia, sensibilidade. Por outro lado, os aspectos burocráticos prescrevem termos de qualidade, índices satisfatórios, excelência em investimentos, sendo que o maior investimento deveria priorizar a diversidade das relações pautados no humano, segundo Marques;

Iludem-se os pais se pensam poder selecionar uma a uma as amizades dos filhos e que isso seja bom para eles. Ilude-se a escola se pensa que as crianças vão a ela com o único objetivo de aprender coisas úteis à vida. Elas vão, antes de tudo, para encontrar amigos, companheiros, para se enturmarem. Estar uns com os outros, fazer coisas juntos, construir solidariedade é o que importa: o resto vem por acréscimo (MARQUES, 2001, p.21).

Saviani destaca aspectos referentes a educação e as condições para que este processo de emancipação se concretize efetivamente na vida do aluno e que o professor tenha condições para mediar tal aspecto assim se refere;

A educação, setor fundamental da vida social deve orientar à promoção do homem. E, enquanto processo de desenvolvimento este, efetivamente tem o homem como preocupação central, dependendo de estrutura e vontade política. Por isso é necessário que os professores encontrem condições para realizá-la (SAVIANI apud REIS, 2009, p.78).

Estarmos uns com os outros é uma necessidade vital, vem da nossa essência humana, “fomos feitos um do outro, explicação vinda do éden”, somos seres únicos, mas fomos feitos para viver no coletivo, no social. As trocas de experiências são fundamentais. Retomando a tarde de domingo, as crianças estavam cada uma em sua casa, e quando se descobrem por um simples buraco de cerca, a alegria transborda e logo é compartilhada com um adulto:

-Mãe, mãe! Vem comigo! Quero te mostrar uma coisa especial! Vem ver! Logo! Rápido! Mãe! Não é um buraco na cerca, é uma janela mágica! Que eu e a minha bola descobrimos! Ressalta com entusiasmo o pequerrucho de três anos⁸.

O universo infantil é naturalmente caracterizado por uma pureza de atitudes, simplicidade nas suas relações e no modo de interagir com o meio. Os meninos Rodolfo e Eduardo se conheceram pelo espaço de uma cerca e logo se aproximaram, numa troca espontânea de recintos. Norteados pela curiosidade que só os pequerruchos têm, revelam suas culturas na vivência com o outro. Aos olhos dos adultos, algumas vezes as atitudes das crianças são interpretadas como algo pretencioso, ousado, para os psicólogos as crianças não mexem, elas pesquisam, interagem com o mundo a sua volta sanando sua curiosidade, descobrindo novos mundos com imaginação e criatividade.

Após literalmente pesquisar todos os objetos do quarto, o que chama a atenção, e demonstra interesse diante muitas coisas expostas, são os livros: “Rodolfo se depara em frente à mesa cheia de

7 Para González e Schwengber (2012,p.16) as crianças hoje participam de uma rede de informações que se prolifera em meios cada vez mais complexos dos mas média. Elas se deparam com linguagens, comportamentos, conhecimentos e diferentes modos de interação cujas configurações, a cada dia, se distanciam daquelas geralmente esperadas para suas idades, caracterizando o que Lipovetsky (2005) indica como a diluição de fronteiras entre as gerações, os tempos e modos de vidas infantis, que tem seus valores profundamente alterados.

8 Fala de Eduardo

livros, Eduardo ao seu lado faz alguns esclarecimentos: - Esses são os livros da minha mamãe! Eles têm muitas letras bem pequeninhas!

Certamente não foram necessárias grandes explicações para o menino constatar a importância entre a diferença dos livros da mãe e os seus, e também compreender o quão este elemento é legitimado e natural em seu convívio, refletindo acerca da cena destacamos que,

Algumas crianças sabem, desde o início, que os livros formam parte do ambiente doméstico, sabem que têm um lugar especial na casa, sabem que algumas pessoas podem passar muito tempo olhando a mesma página cheia de sinais pretos com um fundo branco. Esse modo de olhar chama-se ler (About: FARIA, 2007, pg. 57).

E ainda, uma postura de sensibilização e valores vivenciados tanto na escola como na família, é nitidamente percebida na relevância da continuidade da argumentação em relação aos livros e as possibilidades ao ato de ler, ouvir histórias, como um hábito gostoso de manter as relações entre as pessoas;

E eu também tenho livros! A minha mãe compra livros pra mim, as minhas dindas também me dão livros, e o papai ⁹ lê de noite antes de dormir a história um livro pra mim!-Eu tenho livros de animais, de bruxa, quando eu era um bebê eu tomava banho com esse livro de banheira! Esse pode molhar e não estraga. Olha esses aqui são os livros felizes para sempre!

Considerando o tempo e o espaço dos acontecimentos na narrativa dos meninos, além dos diversos conceitos abordados, é notável que os dois garotos frequentem a escola¹⁰. Confere-se que para ambos são oportunizados através de metodologias pedagógicas o incentivo e estímulo lúdico além do acesso ao universo da leitura, signos, símbolos, e leituras de imagens.

A espontaneidade e a importância naturalmente manifestada pelos livros são potencialmente positivas, enriquece e contempla de forma prática e dinâmica um tempo infantil tão rico e essencial na formação da personalidade do sujeito. No universo capitalista que engole a educação, a rotina do dia a dia é atravessada por metas, conceitos, fortemente caracterizada por “cercas e túneis” bem maquiados e manipulados por um sistema econômico imposto pela globalização. Contexto no qual a educação é um produto que deve mostrar resultados satisfatórios, índices exitosos, exigindo qualidade com poucos investimentos. Para Savater, no livro o “valor de educar”;

A educação transmite porque quer conservar; e quer conservar porque valoriza certos conhecimentos, certos comportamentos, certas habilidades e certos ideais. Nunca é neutra: escolhe, verifica, pressupõe, convence, elogia e descarta (2012, p.141).

Na mesma instância exige-se a valorização dos sujeitos considerando a diversidade de ideias e ações, respeitando os tempos de ser criança, enfim as particularidades de cada contexto. Destacando que é função da escola ensinar as crianças e dar condições para que avancem, e ainda com todo aporte de responsabilidades expressam-se críticas sobre a escola e os professores, acrescenta Piccoli e Camini que;

Em grande medida, não são as crianças ou as famílias que desistem da escola, mas a escola e os professores que abandonam as crianças, tendo em vista que é função da escola buscar os meios necessários para ensinar as crianças nas condições em que elas chegam lá (2012, p.46).

A criança é movimento, tem curiosidades, é pesquisadora, o corpo da criança sinaliza seus anseios. Ao mesmo tempo em que tem ânsia em aprender, libera em contrapartida uma imensa capacidade de ensinar. O que realmente falta para nós sujeitos crescidos, é dedicar um pouco do nosso precioso tempo para perceber o que Deheinzelin descreve acerca da criança, “soubéssemos nós adultos preservar o brilho e o frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Resta-nos então aprender com as crianças (1998, p.204).”

Valorizando as crianças na escuta de suas vozes (sonoras e silenciosas, considerando seus corpos, já que sabemos que o mesmo sinaliza mensagens), estimulando a simples capacidade do faz de conta, o jogo simbólico¹¹ tão necessário num tempo atual, em que as telas, controles e teclados, parecem ser uma garantia de segurança e estímulos “confiáveis”, transformando um espaço de cerca e ou uma escada em algo precioso e lúdico.

9 O fortalecimento dos vínculos familiares, a mamãe compra os livros, o papai os lê todas as noites.

10 Um menino estuda em uma instituição privada, o outro na rede pública.

11 Segundo Piaget a criança tem, inicialmente uma inteligência sensório motriz. Isto quer dizer que somente perceber não basta para ela compreender e assimilar as coisas: ela precisa agir. Essa necessidade de agir explica o fato de a criança estar sempre entregue a atividades lúdicas.

Considerando aspectos da infância, escola, currículo (e as vozes infantis), o presente artigo / relato de pesquisa demonstra a importância em preservar e cultivar a cultura para que a escola continue formando cidadãos plenos, críticos, acima de tudo plenamente humanos. Existe ainda necessidade de investimentos para com os profissionais da educação, munindo-os de conhecimento e encantamento acerca da práxis com os “pequerruchos”, pesquisas colaborativas com foco nas vozes infantis considerando o “tempo” de cada criança, ações e reflexões promovendo a educação das crianças.

Ao finalizar este relato as autoras consideram relevante a participação ativa de todas as partes envolvidas na formação do sujeito, seja do campo recontextualizador oficial ou pedagógico¹². A reflexão situando a criança, seu modo de ver o mundo e colocar-se diante do mesmo, traz à tona a possibilidade de considerar as crianças por um tempo maior como seres brincantes e de múltiplas interações.

Nesse sentido a sensibilização que resulta na tão esperada ação de constituir uma sociedade justa pela inserção de todos no contexto educacional, considerando suas histórias de vida e cultura e promovendo uma educação que mantenha a legitimidade de ser o que é. Que considera a especificidade da infância, que mantém o conhecimento científico entrelaçado ao brincar, ao significar, que incentiva a pesquisa e cria hipóteses. Especificidade que se expressa através das inúmeras linguagens capazes de estimular a alfabetização, letramento e cognição das crianças, estimulando à oralidade, escutando as vozes e silêncios, estreitando os vínculos de aprendizagem, estimulando à corporeidade, a manutenção do lúdico, enfim transformando as narrativas para fins de ensino.

12 Campo recontextualizador oficial – Estado, governo e suas agências.
Campo recontextualizador pedagógico – Pedagogos, revistas especializadas, faculdades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre- Imagens e auto-imagens. Petrópolis RJ, Vozes, 2000.
BRANDÃO, Carlos da Fonseca. PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula. São Paulo, Avercamp, 2009.
DEHEINZELIN, Monique. A fome com a vontade de comer. Petrópolis RJ, Ed. Vozes, 1998.
FERREIRO, Emília. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.
GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. Ed. Ática, 2000.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. SCHWEENGBER, Maria Simone Vione. Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade. Erechim, Edelbra, 2012.
LINHARES, Ângela Maria Bessa. O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação. Ijuí RS, Ed. Unijuí, 1999.
MARQUES, Mario Osório. Botar a boca no mundo: cidadania, política e ética. Ed. UNIJUÍ, 2001.
PICCOLI, Luciana. CAMINI, Luciana. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim, Edelbra, 2012.
SAVATER, Fernando. O valor de educar. 2ª edição. São Paulo, Planeta, 2012.

A representação teatral na Escola: protagonismo infantil, criatividade, diversão e experiência que educam¹

Lídia Inês Allebrandt², Stéfani Korb³, Estefani Bruxel Vione⁴, Gabriela Schwinger⁵ e Patrícia Simara Kerber⁶

UM POUCO DA HISTÓRIA DO TEATRO

Antes de dialogarmos sobre nossa experiência com o teatro na escola, faremos breve contextualização sócio histórica acerca do que é o teatro e como este se desenvolveu através dos tempos para construirmos uma compreensão do cenário atual do teatro escolar.

Segundo o Dicionário de Teatro, (VASCONCELLOS, 2009, p. 219) a palavra teatro “é derivada do latim *theatrum*, esta, por sua vez, do grego *théatron*, que significa “lugar de onde se vê”. No sentido mais amplo, o termo atinge toda atividade teatral, englobando a dramaturgia, a encenação e a produção de espetáculos”, ou seja, assumir o outro, encarnar um personagem.

O autor supra citado, alerta que não há uma data precisa de quando se inicia o fazer teatral, mas registros históricos afirmam que tudo se deu com a cultura grega e a criação dos mitos. O mito que cerca o universo teatral é o do Deus Dionísio, filho de Zeus e da mortal Sêmele. A origem está no duplo nascimento de Dionísio. Como isso acontece: Sêmele era amante de Zeus, casado com a Deusa Hera, a qual, motivada pelo ciúme, convence Sêmele a pedir para Zeus mostrar sua forma divina. Ao fazer isso, mata Sêmele, mas o feto, no caso Dionísio, sobrevive e é implantado na panturrilha de Zeus afim de que termine de se formar e, após nascer, é entregue às ninfas até crescer como um semideus.

Depois de se tornar adulto Dionísio descobre as uvas e com elas o vinho e, após experimentá-lo, entra em um estado de embriaguez, saindo do seu estado de normalidade. Dionísio ganha seguidores e rituais, principalmente as mulheres que utilizam de máscaras para representar o mito. Em outras culturas Dionísio também é chamado de Baco, Deus do vinho, da embriaguez e do teatro, acrescenta Vasconcellos.

1 Artigo produzido considerando a inserção do PIBID/UNIJUI (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), subprojeto Pedagogia denominado: Docência: formação acadêmica e experiência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental, mantido pelo Ministério da Educação, com apoio financeiro da CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, edital N° 061/2013, no IEGCK-Instituto Estadual Guilherme Clemente Koehler, Ijuí/RS, em 2015.

2 Lídia Inês Allebrandt, graduação e especialização em Letras/UNIJUI, mestrado em Educação/UFSC, docente do Curso de Pedagogia da UNIJUI, coordenadora PIBID/UNIJUI do subprojeto Pedagogia, lidia@unijui.edu.br.

3 Stéfani da Silva Korb, curso normal no IEGCK, acadêmica de Pedagogia/UNIJUI, bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, stefanikorb96@gmail.com.

4 Estefani Bruxel Vione, acadêmica de Pedagogia/UNIJUI, bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, fanyav@hotmail.com.

5 Gabriela Schwinger, curso normal no IEGCK, acadêmica de Pedagogia/UNIJUI, bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, gabizynha_schwinger@hotmail.com.

6 Patrícia Simara Kerber, curso normal/IEEEV Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, acadêmica de Pedagogia/UNIJUI, ex-bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, patricia.kerber@unijui.edu.br.

Com o passar do tempo, várias comunidades se valem dessa arte apropriando-se e modificando-a, surgem, então, alguns tipos de teatro⁷ e, dentre eles, o teatro fórum do qual falaremos mais adiante. E, com estas diversas formas de se fazer teatro surgem também vários teatrólogos que criam diversos métodos e teorias, podemos citar: Constantin Stanislavski, Jerri Grotovski e, no cenário brasileiro, Nelson Rodrigues, Ana Maria Machado, Augusto Boal, dentre outros.

Entretanto o grande precursor do teatro no Brasil foi João Caetano que buscava [...] “um teatro nacional, autônomo, não tributário dos textos e normas e processos reinóis⁸” (HESSEL;RAEDERS, 1979, p. 15). Foi esse autor quem deu início a um teatro com características brasileiras, visto que até então as únicas representações teatrais da época se davam por companhias portuguesas, instauradas no Brasil durante a colonização no reinado de Dom Pedro II.

A ARTE TEATRAL

Alice continuou: Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar? Isso depende muito do lugar onde você quiser chegar - disse o Gato. Para mim é indiferente onde - disse Alice. Então, não importa o caminho que você tomar - disse o Gato. (CAROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas⁹)

O teatro é uma arte que nos emociona, promove experiências e nos leva, por meio da representação, a pensar sobre a condição humana, o mundo em sua complexidade de existência, a realidade imediata, o mundo sensível e o mundo concreto. Na condição de arte emprega linguagens combinadas de modo a transgredir o corriqueiro, o comum, o usual, pois usa metáforas, representações sutis que falam à razão e à emoção de cada um. Por ser arte, muitos educadores acreditam que o teatro tem sua dimensão formadora ou educativa em seu sentido mais amplo que pudermos imaginar. Por isso educa, promove aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sujeito. No entanto, percebe-se que grande parte das escolas ainda não o valoriza como tal, não oportunizando-o e, dessa forma, deixam de contribuir por meio das múltiplas linguagens no processo formativo da criança. Acreditamos que ainda existem muitos desafios quanto à apreciação e à prática do teatro na escola para que este deixe de ser uma apresentação mecânica de algo decorado e pronto, sem a participação das crianças na produção do texto, cenário, escolha da trilha.

Não é de hoje que há intencionalidade de potencializar o uso das diferentes linguagens na escola, por exemplo, há referências nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, volume 6, p. 15) que asseguram que mediante o ensino da arte “[...] o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação”, ou seja, a criança é capaz de expressar seus sentimentos que irão auxiliá-la não só no seu desenvolvimento artístico, mas subjetivo”.

Um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (BRASIL/PCN/Artes, 1998, p. 7/8), destaca a importância da produção, expressão e comunicação pela criança pelo uso das linguagens.

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Também a Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (art. 26, § 2º) trata do ensino da arte como obrigatória na Educação Básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A arte, pelo seu significado na formação e desenvolvimento humano e como área de conhecimento envolvendo as distintas linguagens (Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança) contribui na formação artística e estética.

Em razão do exposto, é possível perceber que o teatro, quando aliado à educação, é mais que um recurso pedagógico dinâmico e de eficácia no desenvolvimento do educando; ele é uma forma de expressão humana capaz de promover a integração dos sujeitos, sua capacidade de pensar e dizer de modo criativo, de compartilhar algo com alguém de forma participativa e reflexiva. Isto porque oportuniza o jogo de papéis sociais e usa as linguagens para dizer algo, dizer-se e pensar sobre a sociedade

7 Citamos alguns: o alemão, o ambiental, o aristotélico, o barroco, o brasileiro, o catequético, da crueldade, da dança, da guerrilha, de revista, de rua, de sombras, declamado, dialético, absurdo, grotesco, do oprimido, do silêncio, documentário, elisabetano, épico, grego, invisível, japonês, jornal, medieval, pobre, renascentista, romano, total.

8 Reinóis aqui se faz enquanto metáfora, no sentido da busca por um teatro livre de qualquer forma de dominação.

9 <http://quemdisse.com.br/frase.asp?frase=50809>, acesso em 3 de agosto de 2015.

e a condição humana. Possibilita ao educando a integração em grupos, a assumir responsabilidades, a valorizar a participação de todos e a perceber que o sucesso do trabalho dar-se-á pela soma do empenho de todo o grupo, propiciando o desenvolvimento de cada um e também do grupo baseado no complemento das diferenças. Ainda, garante ao educando o aprender de forma lúdica, liberar suas potencialidades, suas angústias, suas emoções, enfim, é um meio do educando expressar-se, cultivando variadas formas de comunicação e expressão humana.

Quando a criança participa do teatro por meio da dramatização, mostra uma parte de si, como percebe, pensa e vê o mundo, a si próprios e os outros. Por meio do teatro o educando expande seus horizontes, pode tornar-se mais crítico e acessível ao mundo em que vive, agregando significados e produzindo sentidos. Vive papéis e neles se repensa.

Sabemos que a arte permite a nos humanos muitas formas de conhecimento, e quando utilizadas as linguagens artísticas, cria e recria inúmeras possibilidades de expressão via seu potencial criativo. Nessa interação com diferentes linguagens, o sujeito busca estabelecer comunicação entre seu mundo interior criativo e interage com seu meio, seja pela música, dança, teatro, artes visuais. Acreditamos que essas linguagens possibilitam que o ser aproprie-se de habilidades específicas, viva experiências, aprenda, desenvolva e construa conhecimentos de modo interativo.

Com base nas inúmeras formas de arte a expressa aqui é a linguagem teatral, que podemos dizer ser a forma mais integrada às demais linguagens, pois envolve variadas formas de arte e expressão humana. As habilidades teatrais buscam se apresentar como uma dinâmica da cultura humana exige do sujeito muitas capacidades e valoriza seu desenvolvimento, considerando não só os seus conhecimentos construídos, mas suas emoções, potencialidades e subjetividades.

Realizando-se a partir de gestos, de sons e do corpo, de modo a expressar a criatividade do sujeito, o teatro abrange diversos aspectos desde o espaço, lugar para ação, que traz elementos cênicos que atuam como referências de um tempo e espaço; a cumplicidade daquele que atua e a emoção do expectador que assiste, num diálogo de olhares, de sensações corporais, permitindo possibilidades do ser humano construir, desconstruir e reconstruir realidades imaginárias ou não, e conhecimentos que abrangem o mundo e a condição humana, na qual ele se situa.

O TEATRO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE IJUÍ

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar (BRASIL/ PCN/Artes, 1998, p. 19).

Compreendendo a importância que a arte em si possui na formação do sujeito e no desenvolvimento humano, optamos por trabalhar com o teatro em ações por meio do PIBID UNIJUI, subprojeto da Pedagogia, pois, como argumenta Boal (1991, p. 11)

O teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente, por isso é necessário lutar por ele. Por isso as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação... Mas o teatro igualmente pode ser uma arma de libertação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar.

Sendo assim, o teatro não é um meio de transformação, já é a própria transformação, uma vez que a partir do momento em que o indivíduo opta pelo fazer teatral, está optando pela transformação, por modificar-se para depois auxiliar na modificação do outro.

Partindo dessa premissa, iniciamos nosso trabalho no Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Köehler trabalhando com os anos iniciais a prática do fazer teatral. Nessa escola em especial o teatro sempre foi algo valorizado e já em 1995 foi escolhida para ser o palco do festival estadual de teatro estudantil promovido pela União Secundarista de Estudante de Ijuí (USE); e, no ano de 2012, foi uma das escolhidas para receber o projeto “Ijuí em Cena”, do Grupo Vir a Ser Teatro, projeto que visa o desenvolvimento integral da criança, trabalhando a realidade social dos alunos, buscando uma interação entre diferentes indivíduos.

Ainda hoje percebemos que estas experiências com a arte teatral marcaram os estudantes de todos os níveis de ensino, principalmente na postura crítica e autônoma dos alunos e sua identificação com o fazer teatral.

Outro projeto que a escola possui é a Semana Literária/Gincana Literária na qual são destinados cinco dias letivos para atividades literárias alicerçadas às expressões representações culturais e artís-

ticas. Este projeto desenvolve-se desde o ano de 2010 articulado com o curso normal como requisito para o componente curricular de Literatura. Seu objetivo é formar sujeitos reflexivos e ativos buscando outras perspectivas de expressar as leituras, pois estamos inseridos em uma sociedade onde a leitura se fez necessária na formação humana, sendo uma das formas mais eficazes de libertação, estimulando assim o contato com as múltiplas linguagens propiciando aprendizagens significativas.

Iniciamos nosso trabalho tendo como princípio norteador os conceitos e metodologias de Augusto Boal, o qual defende que:

*O teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao **espectador** a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la (BOAL, 1982, p. 22).*

Esta realidade a qual é o autor se refere é a realidade do pobre, do operário, do empregado, do patrão, do oprimido, do opressor, do alienado e de quem busca a libertação. E foi por esta razão que escolhemos este autor, por acreditarmos que suas ideologias são as que melhor definem nossa função enquanto professoras e por acreditar como ele próprio afirma que: “O teatro popular pode ser feito em qualquer lugar: até nos próprios teatros da burguesia: e por qualquer pessoa: até por atores” (BOAL, 1982, p.14).

E mais adiante quanto reitera que:

Qualquer pessoa pode começar a fazer teatro quando sentir necessidade disso. A alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais. Há que aprender a ler. Há que lutar pelos nossos direitos, há que utilizar todas as formas possíveis de libertação (BOAL, 1982, p.17).

Libertação da opressão alienada das classes dominante cujo único objetivo é perpetuar a sua ideologia, garantindo *status quo*, privilegiando apenas seus interesses, estabelecendo um padrão de comportamento, um padrão de ser humano e de se relacionar enquanto pessoa. Ele acrescenta:

[...] É horrível, mas é verdade: se não nos precavermos, até mesmo na cama acabamos por nos mecanizar; até o carinho acaba perdendo a graça, até o amor se ritualiza (BOAL, 1982, p. 18).

As crianças preparavam seus textos, modos de representá-lo, o mascote e demais formas de expressão criativa para participar da Gincana Literária. E nós pibidianas iniciamos nossa jornada pela escolha do texto que iríamos apresentar, sendo nossa principal preocupação a opção por um texto que envolvesse de forma lúdica e ao mesmo tempo crítica, tanto alunos da educação infantil, quanto do ensino fundamental, não sendo uma história especificadamente pedagógica, como as fábulas que possuem em comum a estipulação de um padrão de comportamento, afinal, como alerta Nelson Rodrigues, [...] “Teatro não tem que ser bombom com licor” (1951, p. 2).

Optamos por adaptar o conto infantil “Divina Albertina¹⁰”, de Christine Davenier, por se tratar de um enredo simples e bem estruturado que aborda questões éticas, afetivas, e mostra que o brincar é divertido e prazeroso ainda mais se praticado com alguém que gostamos e assumimos quem somos. Após a adaptação do texto, designamos as personagens, o que se deu de forma tranquila e, então, iniciamos os ensaios, nos quais buscou-se principalmente encontrar o perfil psicológico e físico das personagens. Selecionamos nosso figurino e confeccionamos o cenário. Nessa etapa do processo, levamos em consideração o conceito de Grotowski (1976, p. 11) que defende a:

[...] eliminação gradual de tudo que se mostrou supérfluo, percebemos que o teatro pobre pode existir sem maquiagem, sem figurino especial e sem cenografia, sem um espaço isolado para representação (palco), sem efeitos sonoros e luminosos, etc. Só não pode existir sem o relacionamento ator-espectador, de comunhão perceptiva, direta, viva.

O espaço em que a escola nos proporcionou ao convidar-nos a realizar uma peça de teatro na Gincana Literária nos motivou a descobrir a sensibilidade que o teatro traz para as crianças da escola. Durante o processo de planejamento e criação por parte das crianças, das professoras com a nossa colaboração, e, igualmente, ao encenarmos a história “Divina Albertina” para as crianças refletimos a respeito da importância da ludicidade, do estímulo à construção de um trabalho corporal, do valor do trabalho coletivo para um objetivo em comum, no caso, para que a representação teatral ocorresse e que as equipes pudessem mostrar todas as suas criações artísticas para todos.

10 Texto e ilustrações de Christine Davenier, livro editado em São Paulo pela Brinque-Book em 2007.

Constatamos que atividades culturais realizadas na escola são de extrema importância na vida das crianças e vão além de uma programação de diversão proposta pela escola. Evidenciam uma concepção de currículo. Nesse trabalho as crianças e professoras se unem se dedicam e se envolvem com muita autonomia e liberdade na construção e desenvolvimento de suas peças teatrais representando poemas ou contos, também coreografias de músicas, canções, etc. Percebemos o grande sentido que esse evento com suas formas de expressão possui para as crianças. Foi gratificante e surpreendente ver como interagem e se manifestam durante as apresentações desenvolvidas por todas as turmas, seja aplaudindo, cantando, assoviando.

Ao propor estes momentos para e com crianças a escola explicita que se importa com as culturas e talentos ali inseridos e lhes oferece espaço para que se expressem, compartilhem, se desenvolvam e celebrem. Nesses momentos interculturais surgem novos talentos, novos sujeitos capazes de modificar a realidade em que vivem. Essa, acreditamos, é uma das funções de escola: oportunizar que as crianças se expressem de diferentes formas, criem relacionamentos e sejam protagonistas. Currículos que movimentam capacidades e habilidades que impulsionam aprendizagens que serão movidas quando da aprendizagem de conceitos e conteúdos escolares, mas que vão além deles.

Na continuidade de nossas ações na escola e, na perspectiva de manter vivo o teatro pelo sentido que tem para o grupo e para nós, organizamos nosso planejamento que teve como propósito, dessa vez, tratar de questões relativas aos valores, pois a escola detectou alguns casos especiais de crianças que apresentavam comportamentos inadequados na sala de aula e que afetavam seu próprio aprendizado e o de seus colegas. Não queríamos dar conselhos, nem julgar ou punir, mas fazê-los pensar, se colocar no lugar do outro e, quem sabem rever suas atitudes. Viver o papel de *espect-ator*. Foi então que surgiu a ideia do “teatro fórum”. Canda (2012, p.121), ao referir-se ao pensamento de Boal, afirma que O teatro-Fórum é considerado:

[...] como um ensaio para a vida, por meio do qual o espect-ator¹¹ experimenta as possibilidades de atuação, de reivindicação da resolução de opressões vividas ou testemunhadas no contexto social. Em cena, o sujeito é portador da voz, do ato cênico e visa colocar em prática as ideias e as sugestões de ações para a superação do problema de opressão, para que possa ensaiar possibilidades de atuação no contexto social.

Após a escolha pelo Teatro-Fórum, fizemos uma análise juntamente com as professoras da escola sobre quais eram as questões encontradas dentro de sala de aula, e nos demais espaços escolares, assim surgiram alguns eixos norteadores no qual desenvolveríamos nosso trabalho como: egocentrismo; brigas em sala sem motivo aparente; *bulliyng*.

Para desenvolver o conceito de valor e abordar o egocentrismo, a educação entre os colegas, o respeito com o outro, o cuidado com a escola e com o que a compõem proporcionamos práticas e reflexões somente para e com as crianças que apresentaram comportamentos inadequados de convívio entre seus pares, segundo expectativas da escola. Ressaltamos que a decisão foi tomada atendendo demanda da escola e das professoras.

Atuamos com o princípio do diálogo freireano para oportunizar que evidenciassem sua visão acerca de seus valores e valores da escola e, juntos, pudéssemos refletir. Metodologicamente, realizamos a prática de pequenos teatros/encenações tendo como propósito explicitar situações nas quais as crianças apresentavam dificuldades de convívio com os demais. Encontramos, desta maneira, uma metodologia que os fez pensar sobre pequenas ações que dificultavam o desempenho deles em sala de aula, analisar porque as aulas não ficavam agradáveis, e o porquê não conseguiam construir novas amizades, o que criava muitos atritos nos coletivos. A cada encenação que desenvolvíamos, as crianças observavam e tentavam encontrar a atitude inadequada, o que poderia ser diferente. Nesse momento eram convidados a entrar em cena, tomando o lugar do personagem desenvolvendo as ações de acordo com o consenso da ideia do coletivo, significando assim o conceito de grupo. A cada cena e, em diálogo, conversávamos a respeito de que mudanças poderiam ser feitas por cada uma delas e como nós professores podemos ajudá-las a tomar consciência e buscar solução para tais questões. Assim surgiam algumas falas das próprias crianças de como se comportavam em sala de aula: -“Sabia, profe, que o colega “A”, não respeita a professora quando chama sua atenção e continua mexendo nas coisas do colega...”; -“Ah! Mas também eles não param de me chamar de “bolo fofo”.

Quando as crianças dispersaram do foco da atividade, passando a zombar do colega, propusemos a cena da representação do *bulliyng*, com o propósito do entendimento da atitude evidenciada.

11 Spect-ator significa espectador + ator, ou seja, aquele que assiste e intervém na ação cênica.

Ao retornarmos para a escola em outra ocasião, buscamos conversar com as professoras e com as crianças sobre a proposta que foi desenvolvida, como estava sendo o relacionamento delas no coletivo da sala de aula e com os demais sujeitos da escola. Foi então que a professora do 3º ano nos relatou o seguinte fato: “O que vocês fizeram com os nossos alunos? Porque aconteceu um fato inesperado depois do encontro que eles tiveram com vocês.”

Fomos surpreendidas, pois esperávamos que os resultados ocorressem ao longo do tempo, visto que a consciência de modificação é um processo tortuoso. Porém na semana seguinte, já foi possível observá-los.

Consta do diário de campo de uma das pibidianas:

As crianças se encontram na hora do lanche todos os dias e cada criança compra seu lanche. O aluno B, constantemente, compra refrigerante da marca 2l no bar da escola, mas não reparte com todos os seus colegas, só oferecendo para alguns. No entanto, depois do desenvolvimento do teatro fórum, em uma tarde, nesse mesmo momento do lanche, um fato chamou minha atenção: a atitude desse aluno quando fez o ato de dividir com todos os colegas da turma o refrigerante que havia comprado (2015).

Comprovando assim a nossa tese, que o caminho mais eficaz para aprendizagem é colocar a criança na condição de protagonista em seu processo constitutivo, no qual o teatro muito pode contribuir e gerar aprendizagens.

AS LINGUAGENS E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

[...] um teatro que seja realmente libertador e que comece por libertar o espectador da sua passividade, de sua condição de testemunha, e que o converta em ser ativo, em protagonista do fenômeno teatral (BOAL, Augusto, 1982, p. 9).

Todos os dias temos contato com outras pessoas, quer na família, na escola e/ou em outros espaços de interação humana, quer por meio de suas falas ou outras formas de expressão, ou seja, por elementos da cultura produzidos pelo homem. E, como nos ensina Vigotski em suas obras, o outro é de suma importância no processo de aprendizagem, porque aprendemos com ele num processo de mediação por meio da pessoa física ou da música, do livro, do filme, da TV, do teatro e tantas outras manifestações culturais. Na interação com o outro somos inseridos na cultura, levados à apropriação dos conhecimentos disponíveis na sociedade e, assim, vamos nos constituindo nossa subjetividade. A linguagem tem papel fundamental nesse processo, uma vez que é por meio dela que interagimos com as outras pessoas e internalizamos novos conceitos e reelaboramos os conhecimentos que tínhamos. As múltiplas linguagens exercem, ao longo de nossa existência, papel significativo neste processo, por isso cabe à escola potencializá-las.

Neste sentido,

*Com relação à criação teatral, Vigotski destaca a importância que a atividade desempenha na infância, pois possibilita que as imagens criadas com elementos da realidade se realizem novamente na realidade por meio da encenação infantil, que está diretamente relacionada à brincadeira. Por isso, para evitar a artificialidade, o autor sugere que não sejam impostos textos e falas do adulto, mas que se valorize a participação da criança em cada parte do processo de montagem da peça teatral (VIGOTSKI **apud** EYNG, 2009, p. 258).*

Por esta razão, campos da psicologia e da psicanálise, buscam por intermédio do teatro, de improvisações e de jogos dramáticos chegar ao inconsciente da criança, mediante o qual ela, por meio destes subsídios, externa gostos, preferências, desejos, sentimentos e vivências. A criança, que por meio de improviso teatral ou de um jogo dramático, retrata uma cena de maus tratos, onde xinga, e bate em uma boneca, pode estar representando experiências vividas, em outros espaços.

Allebrandt, mencionando Reverbel, enfatiza que

Os jogos dramáticos dão à criança um meio de exteriorizar seus sentimentos profundos e suas observações pessoais, pelo exercício do movimento e da voz. Seu objetivo é orientar e ampliar os desejos e as possibilidades de expressão da criança (ALLEBRANDT, 2001, p. 18).

Os sujeitos que compõem a escola possuem o direito de expressar-se usando várias linguagens e, nesse sentido, o teatro nesse contexto e na sua condição de arte possibilitadora de expressão e pensamento, e, ainda, como área do conhecimento, não pode ser considerado mera “atividade educa-

tiva” e, sim, uma disciplina, que abre inúmeras possibilidades de aprendizagens, seja entre professores e alunos, ou alunos e alunos, professores e alunos com demais membros da comunidade escolar, estabelecendo relações significativas, contribuindo para a formação de sujeitos, criativos, reflexivos, autônomos, cooperativos, solidários, respeitosos e inovadores, e capazes de pensar e expressar seu pensamento e sentimentos.

O pensamento de Sarmento (2003) é esclarecedor sobre a função das culturas da infância em contextos escolares e outros âmbitos da sociedade, porque evidenciam as práticas sociais e as contradições e complexidade da vida em sociedade.

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades de interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Em suas reflexões a respeito das artes cênicas e a escola, Lapenda (apud Citelli,1998), no que se refere à formação humana, externa que

Esse distanciamento entre a escola e as artes cênicas gera algumas consequências no que diz respeito à formação global dos alunos. Uma, e a mais óbvia, é o não desenvolvimento de uma forma de apreensão do mundo cifrada pela linguagem teatral. Significa “atrofiar” mecanismos perceptivos e sensibilidades potencializadas pelos mecanismos representativos da arte.

Neste sentido, a escola pode rever a inserção das artes cênicas no contexto de sua proposta pedagógica no que se refere à formação humana em geral e sobre a condição humana na contemporaneidade, as relações do homem com a natureza, de forma a compreender se o teatro é usado como técnica ou arte capaz de mobilizar pensamento crítico e expressão. Entendemos que o teatro pode propiciar ao professor e à criança o descobrir-se e redescobrir novas formas de ver e agir no mundo, questionando, criando e verificando hipóteses, expressando convicções, saberes e sentimentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O TEATRO NA ESCOLA

Se o corpo é a sede do sensível, e se o inteligível pode ser descrito nas ações corporais, é porque sensível e inteligível se misturam, se confundem num todo maior, que aqui chamarei de corpo (FREIRE, João Batista.1991, p. 36).

Concluimos que o teatro bem como a dramatização ou os jogos dramáticos contribuem na constituição da subjetividade das crianças possibilitando que compreendam as regras de convivência, respeito ao outro e que a palavra e corpo expressam emoções e significados. Mas, também, além de reproduzir regras de convívio social, modos de comportamentos e valores do mundo adulto as crianças pelos seus modos de narrar inventam possibilidades de ser e estar no mundo, atribuindo-lhe outros sentidos e evidenciando as contradições sociais.

Logo, um currículo que abre espaço e tempo para as artes cênicas compreende o ser humano na sua condição de ator social que por meio das múltiplas linguagens revela-se criativo, ativo e capaz de reflexividade e que, por meio de experiências, se transforma e age com nova ética com o outro. Por isso, o colocar-se no lugar do outro em determinada situação, viver outros papéis ajuda nos relacionamentos e na formação humana, muito além do ensinar conteúdos e comportamentos.

Dessa experiência com o texto dramático decorrem outros desdobramentos: reforçamos o conhecimento e o gosto pelo teatro; seu papel pedagógico na tomada de consciência de si e do outro; possibilitamos outras formas de expressão lúdica e de conhecimento artístico. Enfim, que as artes cênicas façam parte da proposta pedagógica da escola como forma de conhecimento da condição humana e formas de os sujeitos narrarem suas experiências.

REFERÊNCIAS

ALLEBRANDT, Lídia Inês, A construção oral de jogos de interlocução e dramáticos em pré-escolares. Ijuí, editora Unijuí, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília; MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>. Acesso em 15/09/2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CEB Nº: 22/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em 15/09/2015.

BRASIL, Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

- CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15/09/2015.
- CANDA, Cilene Nascimento. Teatro-fórum: propósitos e procedimentos. 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=O+Teatro-f%C3%B3rum+%C3%A9+considerado+por+Boal+como+um+ensaio+para+a+v+ida,+&ie=&oe=>. Acesso em 15/09/2015.
- CITELLI, Adilson O. (coord.) V3. Aprender e ensinar com textos não escolares In: CHIAPPINI, Ligia (coord. geral). Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1998.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. Psicologia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- DAVENIER, Christine. Divina Albertina. Brinque-Book, São Paulo, 2008.
- EYNG, Célio Roberto. A imaginação e a criação na infância segundo Vigotski. São Paulo: Ática, 2009.
- FREIRE, João Batista. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo, Summus, 1991.
- HESSEL, Lothar; RAEDERS, Georges. O teatro no Brasil sob Dom Pedro II. Porto Alegre, editora URG/ Iel, 1979.
- KOUDELA, Ingrid. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KURTZ; BRESTER. O corpo revela: um guia para leitura corporal. São Paulo: Sumus, 1989.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas de infância. 2003. Disponível em <<http://old.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2015.
- SLADE, Peter. Jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- VASCONCELLOS, Luiz Paulo. Dicionário de teatro. Porto Alegre, L&PM, 2010.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Alguns fundamentos para a elaboração da proposta político pedagógica¹

Rogério Burgin de Camargo² e Claudete de Fátima Lourenço³

O presente artigo foi elaborado a partir de monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em “Gestão e Organização da Escola”. Ele tem a finalidade de fazer uma análise inicial sobre a elaboração da Proposta Político Pedagógica (PPP) nas/pelas escolas, sendo que principia com a pesquisa bibliográfica na legislação brasileira. Entre as principais leis consultadas estão a Constituição da República Federativa do Brasil, a LDB 9.394/96, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, a Lei Orgânica do Município de Ijuí/RS, etc. com o intuito de identificar os principais fundamentos que resguardam os princípios gerais da autonomia das escolas e as principais diretrizes que normatizam e regem a elaboração da PPP.

A segunda parte deste trabalho traz os resultados da pesquisa bibliográfica em materiais produzidos por pesquisadores brasileiros sobre a PPP. A análise busca identificar alguns dos conceitos acerca da proposta, a sua forma de elaboração, os principais segmentos/grupos que devem contribuir para a sua elaboração, uma vez que este documento estabelece o que a escola pretende e, sobretudo, o que ela deve fazer para alcançar seus objetivos. A terceira e última parte dedica-se à análise prévia das respostas dadas por professores de uma instituição pública de Ensino Fundamental do município de Ijuí/RS, sobre as suas experiências na elaboração da PPP e suas opiniões acerca da forma ideal de elaborar a proposta da escola.

A relevância do tema abordado reside, em parte, no fato de que o gestor deve compreender a importância deste documento vital para a escola, pois PPP não é apenas elemento de mediação entre as necessidades dos alunos e a realidade social, mas é um processo que resulta na diversidade de ideologias e práticas escolares daqueles envolvidos na educação. A relevância do estudo reside também no fato de que pesquisar a PPP, os fundamentos legais e conceituais da sua elaboração, implica em reconhecer que a escola é uma instituição social que se diferencia das demais organizações; implica em reconhecer que ela tem uma especificidade organizativa e uma cultura que deve ser levada em consideração em seu processo de gestão.

AS BASES PARA A ELABORAÇÃO DA PPP E A OPINIÃO DOS PROFESSORES

O conjunto de leis vigentes contempla diretrizes que concedem às escolas liberdade para os profissionais da educação elaborar, de forma conjunta, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Vejamos o que preceituam algumas das leis em vigor, partindo da Constituição Federal e até chegar até as leis municipais de Ijuí/RS.

No Inciso VI, do Art. 206, a Constituição do Brasil define que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A Constituição do Estado do

1 Artigo apresentado ao IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

2 Licenciatura em Ciências (UNIJUÍ), Especialização em Gestão e Organização da Escola (Unopar), Professor da E. M. F. 15 de Novembro, burgin@bol.com.br.

3 Tutor Eletrônico Unopar, lourenco.tutel@unoparvirtual.com.br.

Rio Grande do Sul, no Inciso VI, do Art. 197, prevê que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), no Inciso VIII, do Art. 3º, prevê que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O Art. 14 avança no sentido de normatizar o que estava apenas delineado na Constituição Federal. Ele menciona expressamente a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e abre espaço para que a gestão democrática contemple peculiaridades dos sistemas de ensino; sem abdicar de determinados preceitos inegociáveis, como o cumprimento dos dias letivos, das horas-aula e a garantia de recuperação para alunos com menor rendimento. Por outro lado, o Art. 15, incumbe os sistemas de ensino de assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, reiterando a necessidade da observância das normas gerais de direito financeiro público.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

...

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2012, p. 21).

A mesma LDB, no Inciso III, do Art. 3º, estabelece o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Assim, é bastante nítido o espaço aberto com a promulgação da LDB 9.394/96, no sentido de dar autonomia às escolas, porém permanece clara a cobrança por resultados e cumprimento de algumas regras amplas.

A Lei nº 10.576/95, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público no RS prevê, no Inciso I, do Art. 1º, a observância do preceito da “autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica”. O Art. 4º, alterado pela Lei nº 13.990/12, prevê que os estabelecimentos de ensino devem ser administrados pela Equipe Diretiva (Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico) e pelo Conselho Escolar, sendo que a mesma Lei, no Inciso III, do Art. 8º, prevê que cabe ao Diretor “coordenar a implementação do Projeto Pedagógico da Escola”.

No Art. 75 da mesma Lei percebe-se a que a Proposta Pedagógica⁴ é um dos instrumentos que assegura a autonomia da escola. O Art. 76, expressa o necessário vínculo entre as políticas públicas vigentes, o plano de metas da escola e o plano de ação do Diretor para a elaboração da proposta pedagógica da escola, a qual deve ter como base o padrão referencial de currículo estabelecido pela Secretaria da Educação.

Art. 75 – A Autonomia da Gestão Pedagógica dos estabelecimentos de ensino será assegurada:

I – pela definição, no Plano Integrado de Escola, de proposta pedagógica específica, sem prejuízo da avaliação externa;

...

Art. 76 – As escolas elaborarão sob a coordenação do Diretor, Plano Integrado de Escola, nas áreas administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com as políticas públicas vigentes, com o plano de metas da escola e com o plano de ação do Diretor.

§1º – O plano a que se refere o artigo anterior incluirá a proposta pedagógica da escola, elaborada com base no padrão referencial de currículo estabelecido pela Secretaria da Educação (RIO GRANDE DO SUL, 1995, p. 24).

No que se refere especificamente ao município de Ijuí/RS, a Lei Orgânica do Município, no Inciso VI, do Art. 107, tem redação idêntica à da Constituição Estadual. Já o Plano de Carreira do Magistério Público, do município de Ijuí/RS (Lei nº 4.110, de 11 de junho de 2003), estabelece como uma das funções do professor, no Inciso I, do Art. 30, “participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

As referências citadas deixam clara a incumbência do professor de participar da elaboração da PPP da instituição onde atua. Pode-se inferir daqui que, se o professor deve participar, implica que

⁴ O Art. 8º, da Lei nº 10.576/95, menciona “projeto pedagógico” e o Art. 75, por exemplo, refere-se à “proposta pedagógica”. Embora se tenha consciência de que há diferenças entre ambos, para fins deste trabalho, os mesmos serão considerados como sinônimos.

não deve ser o único. Uma indicação acerca de quais devem ser os demais participantes está na Lei nº 10.576/95, que em seu Art. 4º, prevê a participação do Conselho Escolar na Administração Escolar. Embora as funções do Conselho Escolar estejam além dos objetivos deste trabalho, parece claro que, se ele participa da administração escolar, deve também participar da elaboração da PPP. Assim, participariam desta, além dos profissionais da educação, pais e alunos, ou seja, a comunidade escolar.

Em seu trabalho sobre PPP, Ferreira (1975 apud VEIGA, 2002) define projeto político pedagógico⁵, afirmando que, no sentido etimológico, “o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação”. Segundo Bairos e Gomes ([s.d.]), o PPP deve ser um “referencial de: escola desejada, papel dos diferentes segmentos escolares, conhecimento, currículo, avaliação e tantos outros aspectos que a escola considerar necessários”.

Por seu turno, Veiga (2002) ressalta que “o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”, ainda segundo a mesma autora a escola deve ser o lugar de “concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, pois necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”.

Partindo-se dessas premissas, subentende-se que ao construir o projeto da escola, confere-se identidade à escola e planeja-se o que se tem intenção de fazer e de realizar. Lança-se para diante, com base no que se tem, buscando o possível. Equivale a antever um futuro diferente do presente. Construir/rever o PPP significa planejar a organização do trabalho pedagógico em dois níveis, os quais, segundo Veiga (2002), são: “organização da escola como um todo e organização da sala de aula”. A autora destaca ainda que ao elaborar o PPP é “necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania”.

Ao falar sobre as finalidades da escola e o tipo de cidadão que se pretende formar, os quais devem ser definidos no PPP, Veiga (2002) destaca que aqueles que participam da sua elaboração devem estabelecer os fins que são almejados com a educação. Nas palavras de Veiga (2002, p. 17):

O projeto político pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico.

Pode-se compreender que a elaboração do PPP, pelo coletivo da escola, permite contemplar as especificidades da instituição, compreendendo-as a partir das experiências de cada um, construídas na prática pedagógica. Segundo Veiga (2002, p. 23), o PPP é a:

Ação coletiva, consciente e organizada com vistas à configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. Nessa perspectiva, o PPP supera a visão burocrática de “documento programático”, e os diferentes segmentos da instituição educativa são desafiados a problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Mas se o PPP constitui-se em espaço para construção de uma escola pública democrática e como tal deve ser elaborado de forma coletiva, é necessário que haja um tempo e um lugar para tal. Esse tempo pode ser aquele destinado à formação continuada, sendo que os pesquisadores reconhecem a formação continuada como um espaço para elaboração/revisão do PPP e os professores como agentes de sua própria formação continuada. Tradicionalmente, a formação continuada está associada ao objetivo de suprir lacunas da formação inicial ou atualizar conhecimentos em nome de um mundo em constante transformação e, geralmente, está baseada no trabalho de um especialista com pauta definida exteriormente. Há, porém, pesquisadores que veem outras possibilidades, Ometto e Cunha (2013), por exemplo, afirmam que é possível realizar a formação orientada por uma concepção de formação centrada nas necessidades dos professores.

Conforme Ometto e Cunha (2013), essa prática reconhece “os professores como profissionais que produzem saberes no/sobre o próprio trabalho e improvisam em contextos de singularidade e complexidade”. Ou seja, é possível valorizar o intercâmbio das experiências e a reflexão sobre a prática, através da concepção de formação centrada nas necessidades dos professores. Se o PPP pressupõe planejar o que se tem intenção de fazer, o conhecimento/experiência do professor pode constituir-se

5 Os termos “projeto político pedagógico” e “proposta político pedagógica” estão sendo usados como sinônimos para os fins deste trabalho, pois a sua devida distinção está além dos objetivos inicialmente propostos.

em referências que orientam a revisão da prática e a formação continuada pode estar centrada nas necessidades do professor; é possível e até recomendável que a elaboração/revisão do PPP integre a formação continuada e constitua-se em espaço/tempo para a produção de saberes.

Esta possibilidade é mencionada pelo mesmo autor ao referir-se às ATPC (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo), segundo o qual elas podem “ser usadas pela escola como um espaço para discussão e revisão do projeto”. O mesmo cita as ATPC como instâncias de produção e aprofundamento do PPP. Na perspectiva adotada, essas atividades são consideradas “espaços de formação/trabalho, socialização de experiências, revisão de práticas e espaço/tempo de produção de conhecimentos e saberes a favor do PPP”.

Assim, ao fazer do PPP pauta para as ATPC pode-se gerar uma plataforma para a revisão dos pontos de vista, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, diálogo entre teoria e experiência. Nesse processo, cabe à equipe gestora conduzir o processo, articular os diferentes segmentos em torno do compromisso com a formação do aluno. Ometto e Cunha (2013) afirmam que os gestores “precisavam articular os educadores da escola em torno dessa discussão” e destacam a complexidade dessa tarefa, pois segundo Placco e Souza (2010 apud OMETTO; CUNHA, 2013), ela “pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno”. Isso implica ainda, de acordo com os autores, em “contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto de pontos de vista individuais”.

Ao falar sobre o PPP e escola pública democrática Bairros e Gomes ([s.d.], p. 4) reiteram a necessária participação da comunidade escolar:

Expressar o PPP é, também, orientar os diferentes segmentos escolares na busca de objetivos claros, democráticos e participativos. Se a escola é pública, laica e gratuita, o processo de constituição do PPP e do Regimento Escolar deve ser um movimento de participação ampla de toda a comunidade escolar para pensar seus princípios e diretrizes.

De forma semelhante, Veiga (2002) afirma que “a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas”. Mas não basta apenas conchamar os diferentes segmentos a participar, é preciso lhes garantir liberdade e respeito, o que não é simples, mas pode ser um exercício de aprendizagem. Segundo Souza (2005), “a participação ocorre quando há disponibilidade individual para superar as deficiências e quando há liberdade e respeito entre os envolvidos”. É um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar.

A força do PPP, como instrumento capaz de refletir o desejo teórico orientador das práticas escolares, é bastante evidente, mas há a complexidade em transpor para o dia a dia das escolas e salas de aula, através de procedimentos operacionais, aquilo em que se acredita e que se ajudou a construir.

Os desafios que precisam ser enfrentados pela equipe gestora e, em especial, pelo coordenador pedagógico, ampliam-se quando sabemos que as condições de trabalho distinguem professores e monitores, reforçando os efeitos da divisão do trabalho, sua fragmentação e controle hierárquico. Ao falar sobre a complexidade inerente à organização do trabalho coletivo a favor da revisão das teorias e das práticas dos profissionais da escola Placco e Souza (2010 apud OMETTO; CUNHA, 2013, p. 408) afirmam que:

Se admitirmos que a escola conta, ainda, com funcionários de outras áreas (inspetores, limpeza, cozinha, secretaria etc.) que também se encontram no lugar de educadores, ainda que não professores, e que não têm oportunidade de contribuir com o PPP, a dificuldade é ampliada, e o caminho vai sendo trilhado em direção oposta ao trabalho que pressupõe a integração de todos os profissionais da escola.

No entanto, são muitos desafios a serem enfrentados, pois uma gestão democrática, que prevê a produção colegiada do PPP não é uma construção entre gestores e professores (e em alguns casos monitores), mas sim de todos aqueles que atuam profissionalmente na escola e também da comunidade em geral. É natural que os gestores sejam responsabilizados e sintam-se aflitos com as dificuldades de conciliar horários e reunir os diversos núcleos em torno da discussão do PPP. Ao falar sobre essas dificuldades Ometto e Cunha (2013, p. 409) reiteram que:

As condições de contratação e remuneração e a divisão social do trabalho na escola, marcadas pela assimetria, não permitem encontros e trocas efetivas que possibilitem a revisão da organiza-

ção do trabalho pedagógico. Essa responsabilidade fica concentrada no núcleo docente. Os demais profissionais acabam por se desresponsabilizar pelas questões pedagógicas e, conseqüentemente, internalizam um sentimento de desvalorização profissional.

A autonomia das instituições escolares está prevista em lei e é defendida por pesquisadores, mas dificuldades como as mencionadas acima dificultam a sua efetivação plena. Se por um lado os gestores escolares têm uma parcela de responsabilidade nesse quadro, faz-se necessário que o poder público efetivamente crie as condições para a autonomia. Investir num modelo de escola reflexiva, que segundo Alarcão (2000) é “uma organização que continuamente pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura”, implica assumir o PPP como pauta de formação no cotidiano escolar. Ao discorrer sobre esse assunto Ometto e Cunha (2013) deixam claro que a formação centrada na escola é dependente de um investimento interno de seus protagonistas, mas precisa necessariamente contar com um poder público que crie as condições necessárias para a plena autonomia das instituições escolares.

O necessário aporte de investimentos do poder público, capaz de criar as efetivas condições para a autonomia de gestão é mencionado também por Marques (1993, p. 10):

Cumpra, no entanto, alertar que não se trata de adotar a ótica neoliberal, que supõe suficientes a descentralização administrativa e a autonomia de gestão por parte das unidades escolares entregues a si mesmas, sem que a elas se deem as condições efetivas de elaboração de seu projeto pedagógico, da gestão administrativa e financeira, da responsabilidade de decisões.

Para que se efetive a autonomia pedagógica, de gestão e financeira nas escolas, não basta apenas permitir que as escolas definam seus projetos e seus objetivos. É necessário um significativo aporte de investimentos e suporte por parte do poder público, sem os quais as escolas estarão abandonadas à própria sorte, entregues a si mesmas sem condições de exercer a autonomia.

No que refere à opinião dos docentes, foi realizada pesquisa de campo, aplicando-se questionário para 17 pessoas, das quais três são membros da equipe gestora. Todas atuam na mesma escola, porém algumas atuam em mais de uma escola e todos responderam as indagações:

Você já participou da elaboração da PPP (Proposta Político Pedagógica)? Descreva como foi essa participação.

Como você considera que seria a forma ideal para se elaborar a PPP de uma escola? Por quê?

Através da análise das respostas dos professores ao questionário constatou-se que todos já participaram da elaboração do PPP das escolas onde trabalharam, sendo que todos referem que essa atividade foi coordenada pela equipe gestora. Sessenta e cinco por cento dos professores consultados referem que o trabalho envolveu professores e gestores, que iniciou com a revisão do projeto vigente, levando em consideração as mudanças ocorridas na realidade da instituição e aquilo que é defendido por pesquisadores. Em um segundo momento a escola realizou um seminário interno sobre o seu PPP, a partir do qual a coordenação pedagógica encarregou-se de realizar as alterações definidas e “formatar” o mesmo.

Os demais professores pesquisados (35%) referiram que a elaboração/revisão do PPP contou com a participação de professores, alunos, funcionários e pais. Segundo esses professores realizou-se estudos e reflexões, visando o aperfeiçoamento e a sistematização do PPP, de forma que todos conheçam e se sintam comprometidos com aquilo que o documento estabelece. Independente da forma como foi organizado o trabalho, de quais segmentos tenham participado, todos salientam a importância do comprometimento, do embasamento teórico, das discussões, das reflexões e de se levar em conta a realidade da escola na construção/revisão do PPP.

A construção de um documento coletivo, com responsabilidade e comprometimento de todos é destacada por vários professores, sendo que um deles cita que “a responsabilidade e o comprometimento de todos é condição para que se construa um documento de forma coletiva e que expresse os interesses dos alunos, professores, funcionários e comunidade”.

Ao serem indagados sobre a forma ideal de se elaborar o PPP, vinte e nove por cento acredita que a forma como suas escolas vem realizando é satisfatória, sendo que consideram que a participação de todos os professores, juntamente com a equipe gestora, a realização de estudos e de reflexões pode levar à organização de um bom PPP. Estes declaram ainda que as escolas estão avançando na forma de elaborar o PPP, que o processo vem se tornando mais participativo e inclusive dois reiteram a necessidade de um tempo ainda maior para essa tarefa. Por outro lado, outros dois desse mesmo grupo

sinalizam que é preciso avançar no sentido de buscar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, de forma que se possa estabelecer de forma coletiva, objetivos, metas, meios, recursos, estratégias e critérios que prevalecerão na escola.

Segundo Vasconcelos (2004), não compete à equipe diretiva assumir o papel de guardiã do projeto e em especial do cumprimento da programação. “Isto é tarefa de todos”. Esta premissa parece estar contemplada na opinião de vinte e três por cento dos professores, segundo os quais a participação dos diferentes setores da instituição faz-se necessária, pois “cada setor tem suas particularidades, suas características próprias”. Por outro lado, quarenta e oito por cento dos professores pesquisados considera importante a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo que os mesmos consideram a elaboração do PPP um exercício de autonomia. Vários professores indicaram a necessidade de avaliação e autoavaliação de docentes e de discentes, pois segundo os mesmos, “só assim se conseguirá realizar um trabalho de qualidade dentro do ambiente escolar”.

Fazer da PPP tema de estudo implica em reconhecer de antemão que a PPP é o principal instrumento que organiza o trabalho da/na escola como um todo. Ou seja, a abordagem da PPP busca identificar os princípios que devem, necessariamente, nortear a gestão de uma escola democrática, pública e gratuita.

Uma boa PPP deve deixar bem claro o que se pretende e o que deve ser feito para se chegar aonde se quer. Ela dá segurança à escola e facilita o trabalho do professor, pois o mesmo estará fundamentado no projeto que norteia toda unidade escolar. Ter um rumo, um referencial a seguir é fundamental para a obtenção de resultados de forma mais eficiente, intensa, rápida e segura.

As leis analisadas conferem um espaço para a gestão democrática e para a autonomia das escolas; o que vai de encontro às ideias dos teóricos consultados e do que acreditam, em sua maioria, os professores pesquisados. Eles reiteram o potencial de uma PPP elaborada com a participação dos diferentes segmentos, o que é corroborado por Marques (1993), segundo o qual “valida-se a proposta pedagógica da escola muito mais pela forma dialogal, pelo consenso político em que se constrói e expressa do que pelo seu conteúdo intrínseco”.

No entanto, o desafio reside na criação, por parte dos poderes públicos, de condições efetivas de elaboração dos projetos pedagógicos pelo coletivo das escolas, para a gestão administrativa e financeira e responsabilidade de decisões. A principal possibilidade de construção destes passa pela relativa autonomia da escola, pela sua capacidade de delinear a própria identidade, fundada na reflexão coletiva.

Se por um lado ainda carecemos de mecanismos que levem à efetiva participação e valorização dos diferentes segmentos da escola em suas decisões, temos professores cujas crenças estão de acordo com os princípios definidos na legislação e defendidos por teóricos. Certamente há desafios e obstáculos a serem vencidos, uma vez que, a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do PPP e na sua gestão.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000.

BAIRROS, M.; GOMES, M. B. Regimento escolar e projeto político pedagógico: espaços para a construção de uma escola pública democrática. [s.d.]. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo_3/regimento_escolar.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com a redação atualizada). Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso

em: 05 dez. 2013.

IJUÍ. Lei nº 4.110, de 11 de junho de 2003. Institui o plano de carreira do magistério público do município de Ijuí. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/rs/i/ijui/lei-ordinaria/2003/411/4110/lei-ordinaria-n-4110-2003-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-de-ijui-revoga-as-leis-que-menciona-e-da-outras-providencias-2003-06-11.html>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

IJUÍ. Lei orgânica municipal. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/lei-organica/ijui-rs/4061>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

MARQUES, M. O. Proposta política pedagógica da escola: uma construção solidária. Espaço da Escola, UNIJUÍ, v. 8, p. 9-16, 1993.

OMETTO, C. B. C. N.; CUNHA, R. C. O. B. O trabalho coletivo na escola: o projeto político pedagógico como pauta de formação. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 402-411, set./dez. 2013.

RIOGRANDE DOSUL. Constituição do Estado do Rio Grande

do Sul. Texto constitucional de 03 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1991, a 66, de 2012. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=b_yQYXtsML4%3d&tabid=3683&mid=5359>. Acesso em: 05 dez. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 (atualizada até a Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012). Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10576_atualiz_

[ate_13990.pdf](#)>. Acesso em: 05 dez. 2013.

SOUZA, M. A. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES..., 2005. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/-4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico: uma construção possível. 24. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

Aprender, ler e escrever: compreendendo o processo de alfabetização a partir da psicogênese da língua escrita

Flávia Burdzinski de Souza¹,
Bruna Caroline Petry² e Verônica Freitas³

O CONTEXTO DA PESQUISA E DO ESTUDO

Este trabalho tem como principal objetivo descrever o modo como duas crianças pensam a linguagem escrita, tendo como meio de produção de dados uma entrevista estruturada em três partes, a qual é analisada com referenciais teóricos estudados na disciplina de Letramento e Alfabetização, do Curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo – IESA.

Primeiramente a entrevista objetiva identificar se as crianças já se apropriaram de seus nomes próprios e se conseguem estabelecer relações de leitura com eles, pois o nome representa uma linguagem de grande influência no processo de alfabetização. Num segundo momento a entrevista objetiva compreender como as crianças estão pensando e o que já sabem sobre a leitura e escrita, para então identificar em qual nível psicogenético da língua escrita se encontram. E no terceiro momento a entrevista objetiva identificar o conhecimento que as crianças possuem a respeito do alfabeto e suas relações com a escrita.

A partir das obras “Alfabetização e Linguística” de Luis Carlos Cagliari, “Psicogênese da língua escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, “Reflexões sobre Alfabetização” de Emilia Ferreiro, “A criança na fase inicial da escrita” de Ana Luiza Smolka e “A reinvenção da alfabetização” de Magda Soares, foi possível relacionar, discutir e refletir sobre a produção dos dados das entrevistas, estabelecendo assim relações entre teoria e prática ao analisar o processo de alfabetização e letramento das crianças.

O foco maior do estudo centra-se nas pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky, pois as autoras partem do pressuposto teórico de que o sujeito só aprende quando interage com o objeto do conhecimento. Dessa forma é possível compreender que

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

1 Pedagoga e Mestra em Educação nas Ciências. Professora do Curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo – IESA e professora na UNINTESE – Santo Ângelo. flavinhabdesouza@yahoo.com.br

2 Acadêmica do 6º semestre do curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo – IESA. Monitora de Educação Infantil. brunacarolinepetry@hotmail.com

3 Acadêmica do 6º semestre do curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo – IESA. Monitora de Educação Infantil. verosfreitas@hotmail.com

A partir do exposto é possível perceber que as autoras pontuam a criança como um ser capaz de construir sua trajetória e seu processo de aprendizagem, mediada por outros - sujeitos mais capazes, que podem auxiliar intencionalmente nesse processo de construção. Por isso consideramos que seus estudos são importantes para a formação dos professores, principalmente dos que irão trabalhar com os aspectos da leitura e da escrita.

Os sujeitos das entrevistas são duas crianças com idade de cinco e seis anos. A primeira entrevista foi realizada com Luana, uma menina de 5 anos que está cursando o Pré 2 (nomenclatura utilizada pela escola para designar a última turma dessa etapa). A segunda entrevista foi realizada com Bernardo, um menino de 6 anos que está cursando a Pré-escola. Ele, conforme a mãe, já está iniciando o processo de alfabetização, pois já começou a leitura de livros.

Ambas as crianças tiveram autorização de seus responsáveis para realizar a pesquisa e as pesquisadoras foram também autorizadas para fazer o uso das imagens produzidas para estudo⁴.



Luana e Bernardo durante o momento de entrevista

O QUE PODEMOS APRENDER COM AS CRIANÇAS

A partir dos dados produzidos nessas entrevistas, foi possível aprender muitas coisas. Primeiramente convém mencionar sobre a importância de compreender o processo de aprendizagem das crianças, principalmente no que se refere a construção da linguagem escrita e também das técnicas necessárias a este aprendizado. Ninguém nasce sabendo ou “pronto” para ler e escrever, é necessário desenvolver situações intencionais que trabalhem com os aspectos necessários a este aprendizado.

Ambas as crianças demonstraram que já compreendem algumas técnicas necessárias a aprendizagem da linguagem escrita, como por exemplo: segurar um lápis, compreender a posição da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo), fazem algumas relações entre letras e sons e também sabem para que serve (comunicar) e como se realiza a escrita (com letras –símbolos).

Segundo Magda Soares, o acesso ao mundo da escrita acontece por duas vias, uma diz respeito ao aprendizado de algumas técnicas e outra se relaciona ao uso e a função desse aprendizado. Assim:

[...] duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes [...] (2003, p. 16).

Esses dois processos do qual Soares aborda são a alfabetização e o letramento. Deste modo a autora nos provoca a pensar que eles se desenvolvem concomitantes e interdependentes, na medida em que ao ir aprendendo as técnicas a criança também precisa ir compreendendo a função e o significado delas.

Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la, as duas coisas devem andar juntas para que o aprendizado da escrita se efetue. A alfabetização então significa “[...] aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafeма, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, [...]” (SOARES, 2003, p.16). Enquanto o letramento

4 As autorizações encontram-se em poder das pesquisadoras.

se refere ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita. Nos dois casos pesquisados, não se tem crianças alfabetizadas, ou seja, ambas não sabem ler e escrever alfabeticamente, mas imersas em um mundo letrado, inseridas no mundo das letras demonstram já saber a função da leitura e da escrita.

O QUE PODEMOS APRENDER SOBRE O NOME PRÓPRIO

O nome próprio possui uma função muito significativa no processo de construção da leitura e da escrita, além de ser um aspecto ligado a identidade da criança, a sua história e singularidade, ele se constitui como a primeira forma estável de escrita. “O nome próprio como modelo de escrita, como a primeira escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese [...]” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 221). O nome dá identidade a uma criança, diferenciando-a dos demais. Muitas vezes ao utilizar letras que estão presentes no seu nome ela pode dizer: “Essa é minha letra” ou “No meu nome tem essa letra.”, demonstrando um pertencimento dessa letra a essa criança ou ao seu nome.

Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem que a leitura e escrita do nome próprio também passam por um processo que se assemelha aos níveis da Psicogênese da Língua Escrita, iniciando no nível 1, momento em que a criança não tem uma forma estável de escrever e ler seu nome, até chegar ao nível 5, momento em que lê e escreve alfabeticamente seu nome⁵.

Em ambas as entrevistada, podemos perceber que as crianças escrevem corretamente seus nomes, o que demonstra que já operam com uma escrita alfabética e dentro do nível 5 da escrita do nome. Isso quer dizer que em nossa língua a escrita é alfabética, e segundo Luis Carlos Cagliari “ [...] esse sistema não possui uma única forma e nem é completamente alfabético.” (2009, p. 82), afirmando que utiliza-se letras de forma ou cursiva, placas de trânsito, sinais números, entre outros, para escrever.



Imagem 3 e 4: Escrita do nome próprio pelas crianças

QUE PODEMOS APRENDER COM LUANA

No segundo momento da entrevista com Luana, após a escrita do seu nome, iniciamos uma conversa sobre suas brincadeiras favoritas, a fim de poder coletar informações significativas sobre a criança e posteriormente pedir a ela para escrever algumas palavras relacionadas a conversa.

As palavras produzidas durante a entrevista foram anotadas pelas pesquisadoras e na sequência ditadas a menina para que ela pudesse demonstrar como pensava a constituição da escrita. Além disso foi ditado uma frase com a presença de seu nome para perceber se ela iria manter a escrita alfabética do mesmo, ou usaria as suas hipóteses para produzir seu nome dentro de um contexto maior.

As palavras e a frase ditadas foram:

- Casa----- Amarelinha
- Rede
- Balanço----- Mãe
- Boneca

“A Luana gosta de brincar de boneca.”

Observamos que Luana enquanto escrevia pensava e soletrava a palavra para então escrevê-la. Tomando a sua atenção aos sons das letras, ela produziu as seguintes escritas:

5 Para saber mais sobre os níveis relativos a escrita e leitura do nome próprio sugerimos acessar o Capítulo 6 da obra: Psicogênese da Língua Escrita – de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

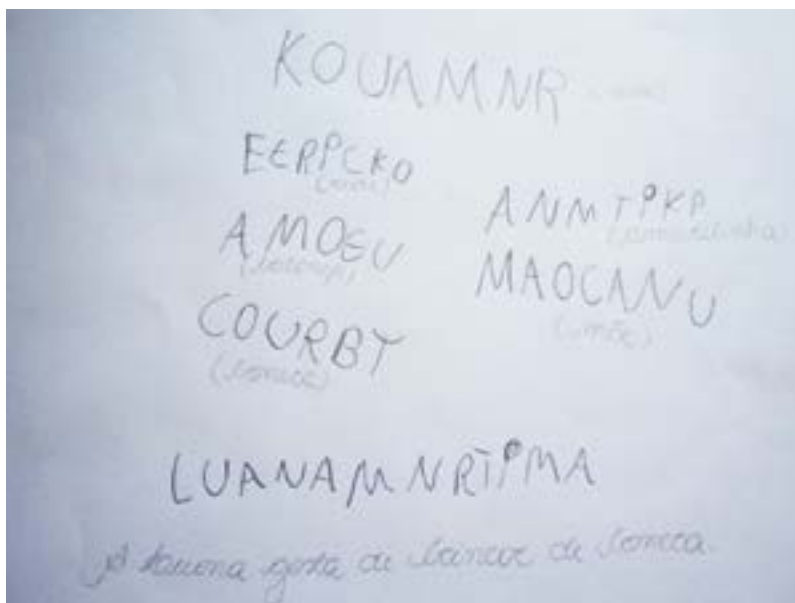


Imagem 5: Foto das escritas produzidas por Luana

De acordo com a imagem acima, podemos perceber que todas as palavras foram escritas com letras maiúsculas, respeitando a ordem da escrita: da direita para a esquerda e usando espaços entre as palavras, o que não ocorreu na frase, a qual foi escrita com todas as palavras unidas.

Percebemos que Luana utilizou várias letras ao escrever, acrescentando outras para completar a palavra e não somente utilizou as de seu nome.

Como podemos observar, ao escrever a palavra “KOUAMNR” para casa, Luana utiliza a letra “K” no lugar de “C” pois esta letra tem o nome e a sonoridade semelhante a da sílaba CA.

Nota-se também que na palavra rede, escrita: “EERICKO”, ela utiliza duas letras “E” no início, supõe-se que ela saiba identificar o valor sonoro dessa palavra “REDE”, mas como ela encontra-se na “hipótese de que falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos.” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 202), ela ainda não consegue escrever a palavra sem acrescentar mais letras.

Desse modo podemos identificar que embora Luana apresente escritas no Nível 2, de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, observa-se que já utiliza algumas correspondências sonoras.

Emília Ferreiro em seu livro Reflexões sobre alfabetização diz que no Nível 2:

Para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. [...] Agora em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear (1999, p. 202).

As crianças nesse nível de desenvolvimento de escrita apresentam diferenciações em seus registros, pois já compreendem que as palavras são diferentes e portanto possuem grafia diferente. Também já começam a adquirir formas estáveis e fixas de reproduzir as palavras e compreendem os símbolos que podem usar ao registrar (letras).

Analisando as escritas produzidas por Luana, podemos identificar que ela já está descobrindo que registramos a fala ao escrever e por isso devemos ter cuidado e atenção aos sons produzidos. Soares aponta que nesse processo de construção da escrita e principalmente nesse momento:

[...] a criança vai viver um processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem. A partir daí a criança vai passar a escrever abstratamente, colocando no papel as letras que ela conhece, numa tentativa de, realmente, escrever “casa”, sem o recurso de utilizar desenhos para dizer aquilo que quer (2003, p.18).

A criança ao escrever percebe que as letras possuem diferentes sons e escreve no papel da maneira que ela acha que é particularmente as letras que ela já tem conhecimento. Como muitas vezes ainda não conhece todas as letras e nem todos os sons que as representam, ela faz uso somente das que tem conhecimento.

Na terceira e última parte da entrevista, mostramos a Luana uma tabela (conforme imagem abaixo) com a presença de todas as letras do alfabeto. O objetivo dessa atividade era verificar se ela realmente conhece as letras do alfabeto e se já consegue fazer relações com palavras e sons. Usamos algumas perguntas estratégicas para investigar esse conhecimento, como por exemplo: Você conhece essa letra? Sabe o nome dela? Conhece alguma palavra ou alguma coisa que possui essa letra?

B	D
A	E
F	O
H	I
J	K
M	L
Q	N
R	Q
C	P
S	T
U	V
X	W
Y	Z

Imagem 6: Foto da tabela utilizada para investigação do conhecimento sobre as letras do alfabeto.

O aprendizado da nomenclatura, do som e as relações estabelecidas entre palavras e letras, são muito importantes para o processo de alfabetização. Por isso julgamos necessário saber qual o conhecimento que Luana tinha a respeito desse sistema. Seguindo a ordem da tabela, que era diferente da ordem alfabética, fomos realizando as perguntas com a menina.

Cada letra que Luana acertava, fazíamos um círculo ao redor. Sem pensar muito ela apontava com o dedo para a letra seguinte e dizia uma palavra. Na imagem abaixo é possível identificar que Luana conhece todo o alfabeto e consegue estabelecer grandes relações entre letras e palavras.

Neste momento é possível perceber novamente a associação entre letra “K” com a sílaba “Ca”, quando ela diz que “K é de Carioca”. Assim como ela diz hino quando perguntamos uma palavra com “I”. Outro fato curioso é que ao não saber uma palavra que tivesse a letra “W” ela prontamente cria uma: gaveta, supostamente para não deixar nenhuma parte da tabela sem resposta.

NOMES DAS LETRAS- RELAÇÃO LETRA/SOM

B	Bela na Bata	D	Dado
A	Amorosa Bela Bata	E	Enxada
F	Felipe	G	Guloso Gato
H	Apêta	I	Hero
J	Júlia	K	Bruxa
M	Mamãe	L	Luzo Luana
O	Ondas	N	Não
R	Rafael Rafaela Bata	Q	Quip
C	Caça Caça	P	Pipa
S	Sapo Sapo	T	Tata
U	Uu "u"	V	Vaca
X	Xuxa Xuxa	W	Walla
Y	Yarmin	Z	Zeca



Imagem 8: Foto da tabela preenchida com as hipóteses e foto de Luana ao final da entrevista.

O QUE PODEMOS APRENDER COM BERNARDO

No início da entrevista, também solicitamos a Bernardo que conversássemos um pouco. Já o conhecíamos, por isso pedimos para conversarmos sobre moto, um assunto que o interessa bastante, pois sabíamos que seu pai é proprietário de uma oficina, o que motiva Bernardo a gostar muito de moto. Portanto, coletamos nesta conversa algumas palavras que julgamos possuir um valor significativo muito grande para esta criança.

As palavras e as frases ditadas foram:

- Moto----- Gasolina
- Terra
- Viagem----- Pai
- Vitrine

“Meu pai anda de moto.” (17/10/2014)

“ O Bernardo gosta de moto.” (29/10/2014)

Como pode ser observado, foram ditados duas frases, uma feita no dia 17 de outubro de 2014 e outra feita no dia 29 de outubro de 2014, pois era necessário que as pesquisadoras solicitassem uma frase contendo o nome da criança e isto não havia sido realizado no primeiro dia da entrevista.

Logo após iniciamos a escrita das palavras selecionadas na conversa e ele demonstrou certa facilidade em escrevê-las. A dificuldade apareceu na escrita das palavras trissílabas, onde ele escreve “VIETNA” para vitrine e “HCSOLINI” para gasolina, pois essas palavras por serem maiores apresentam dificuldades, principalmente na palavra GASOLINA, onde o “GA” pode ser confundido com o nome da letra “H” como também a letra “A”, possui o som de “Á”.

Conforme pode ser observado na imagem, as palavras foram escritas com letras maiúsculas, sendo escritas da direita para a esquerda, com espaços somente entre as palavras e não na primeira frase, e iniciando logo abaixo quando o espaço termina. Já na segunda frase ele coloca o dedo para separar os espaços, conforme imagem abaixo:



Imagem 9: Foto do momento em que Bernardo coloca o dedo na folha para separar as escritas das palavras na frase.

Este fato chamou a atenção das pesquisadoras, o que fez com que procurassem a professora de Bernardo para perguntar se isso já havia sido trabalhado em sala de aula. Ela respondeu que não, mas que a poucos dias haviam trabalhado com isso, onde ela explicou que cada palavra deve ser separada da outra palavra dentro da frase.

Ao escrever as palavras, Bernardo as soletrava para verificar quais as letras de cada sílaba. Ele, ao escrever a palavra "VILAGE" (VIAGEM) usa o L antes do A, talvez por achar que esse A não pode ficar "sozinho", a hipótese de que uma letra somente não forma uma sílaba.

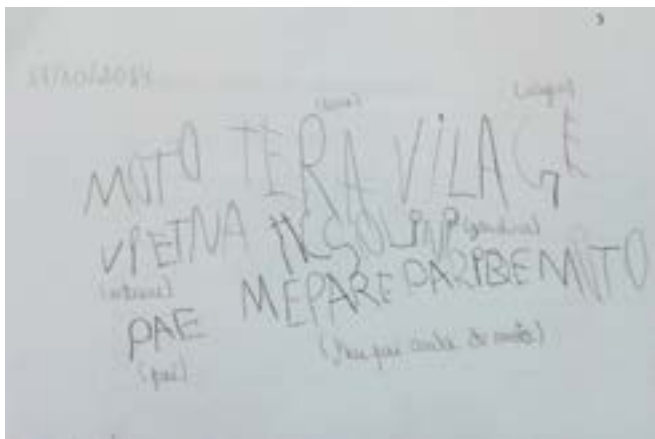


Imagem 10: Foto das escritas de Bernardo.

Ao analisar as escritas das palavras e da frase produzida por Bernardo, podemos perceber que ele está no Nível 4, de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita. Conforme apontam Ferreiro e Teberosky, o Nível 4 se caracteriza como a:

Passagem da hipótese silábica para a alfabética. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá "mais além" da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de gamas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (1999, p. 214).

A criança percebe então, que com uma letra somente não pode ser escrita uma sílaba. Também percebe que as letras possuem sons diferentes, que são de certo modo ligadas a outras formas e outros sons, formando uma sílaba e então uma palavra. Por isso a criança utiliza muitas vezes letras a mais na sílaba por pensar que uma letra “não pode ficar sozinha”.

Emilia Ferreiro em seu livro *Reflexões sobre Alfabetização* diz que:

Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba [...]; pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos [...] (2001, p. 27).

Portanto, a criança se depara com dificuldades para a escrita, pois ela sabe que as palavras tem sílabas e que essas sílabas possuem letras isoladas, e estas devem ser demonstradas na sua escrita. É por isso que Bernardo ao escrever demonstra “erros” ortográficos e até mesmo o uso de letras a mais para escrever a palavra viagem, onde ele escreve “VILAGE”. Porém é importante salientar que são esses “erros”, esses conflitos cognitivos, que nos mostram as hipóteses das crianças e nos ajudam a pensar em estratégias de aprendizagem para que progridam em seus conhecimentos.

Ana Luiza Smolka, discute as ideias propostas por Ferreiro e Teberosky, quando afirma que:

[...] o que elas chamam de conflito cognitivo no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Nesse processo, elas mostram a importância do erro como fundamentalmente construtivo na superação de contradições e conflitos conceituais, explicitando, numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita (2000, p.50).

Sendo assim, erros ortográficos são essenciais, pois demonstram as hipóteses que a criança tem sobre essa escrita, a tarefa do professor é colocar ao aluno que não está correto o jeito que ele escreveu, mostrando como escreve. Isso são etapas que a criança passa para que ela perceba como escreve realmente as palavras.

Pensando nas escritas produzidas por Bernardo e compreendendo o contexto social no qual esta inserido, em que práticas de leitura e escrita são constantes na sua vida, tanto escolar quanto familiar, podemos contatar também que a escrita é influenciada pelo meio social que essa criança vive. Ferreiro e Teberosky pontuam que é necessário ver esses exemplos:

[...] para que se perceba claramente a extraordinária riqueza desse momento de passagem e o difícil que se torna, para a criança, coordenar as múltiplas hipóteses que foi elaborando no curso dessa evolução, assim como as informações que o meio forneceu. A criança elaborou duas ações muito importantes, que resiste – e com razão – em abandonar: que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido [...], e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome. O meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas [...], e uma série de formas fixas estáveis, a mais importantes das quais é, sem dúvida, o nome próprio (1999, p. 217).

No terceiro e último momento da entrevista, também foi apresentado a Bernardo a mesma tabela das letras do alfabeto de Laura, para que pudéssemos perceber se reconhecia mesmo as letras do e fazia relações com palavras.

Conforme ele sabia o nome da letra as pesquisadoras faziam um círculo ao redor da mesma. Ao começar foi feita as perguntas a Bernardo, após isso ele foi falando sem parar o nome da letra e as palavras que continham essa letra. Conforme imagem a seguir, Bernardo reconheceu todas as letras e em todas elas teve referência de palavras que “começam” com a letra, principalmente por falar em quase todas as letras nomes próprios dos seus colegas.

NOME DA LÍNGUA: RELAÇÃO LETRAMENTO

① João Zumbado	② dabo
③ João Nino	④ João Zumbado
⑤ João João	⑥ João Zumbado
⑦ João Zumbado	⑧ João Zumbado
⑨ João Zumbado	⑩ João Zumbado
⑪ João Zumbado	⑫ João Zumbado
⑬ João Zumbado	⑭ João Zumbado
⑮ João Zumbado	⑯ João Zumbado
⑰ João Zumbado	⑱ João Zumbado
⑲ João Zumbado	⑳ João Zumbado
㉑ João Zumbado	㉒ João Zumbado
㉓ João Zumbado	㉔ João Zumbado
㉕ João Zumbado	㉖ João Zumbado
㉗ João Zumbado	㉘ João Zumbado
㉙ João Zumbado	㉚ João Zumbado
㉛ João Zumbado	㉜ João Zumbado
㉝ João Zumbado	㉞ João Zumbado
㉟ João Zumbado	㊱ João Zumbado
㊲ João Zumbado	㊳ João Zumbado
㊴ João Zumbado	㊵ João Zumbado
㊶ João Zumbado	㊷ João Zumbado
㊸ João Zumbado	㊹ João Zumbado
㊺ João Zumbado	㊻ João Zumbado
㊼ João Zumbado	㊽ João Zumbado
㊾ João Zumbado	㊿ João Zumbado



Imagem 11 e 12: Foto da tabela com as hipóteses de Bernardo e ele ao final da entrevista.

Este relatório teve como objetivo pesquisar e analisar os níveis da psicogênese da língua escrita, através de entrevistas com crianças em processo de alfabetização. Após a análise dos dados percebemos a importância de compreender o processo de construção da escrita pela criança a fim de pensar em estratégias de ensino na escola. Pois, as escritas espontâneas que foram produzidas pelas crianças nos possibilita compreender o modo como pensam a escrita e a leitura.

Esta pesquisa foi relevante para as discentes, pois trouxe meios para compreendermos os processos que as crianças passam para chegar ao nível alfabético e se tornarem alfabetizados. Foi possível compreender que os avanços na construção da língua escrita das crianças consistem na necessidade de um aparato para a sua aprendizagem, tanto no nível metodológico e de técnicas, quanto no nível social, de sentido e significado ao que produz como escrita e leitura.

Com Bernardo e Luana aprendemos que é necessário considerar o que as crianças pensam, ressaltando que suas hipóteses nos abrem indícios para avaliar o que já sabem sobre a escrita e o que podemos fazer para ajudar no seu progresso. Compreendemos também que o “erro” não existe. O que existem são modos diferentes de pensar e estruturar a aprendizagem num determinado momento de desenvolvimento cognitivo da criança. Por isso precisamos tomar os equívocos e as hipóteses infantis como ponto de partida para o planejamento do trabalho pedagógico.

Por meio dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, podemos repensar o processo de alfabetização, delineando uma nova forma de pensar o ensino e aprendizagem da língua escrita a partir do sujeito que aprende: a criança. Assim ela aprende e constrói o sistema linguístico, utilizando de conhecimentos e hipóteses acerca do mundo em que vive, fatos que puderam ser percebidos em ambas entrevistas realizadas.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2009.
 FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
 FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2000.
 SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Revista Presença Pedagógica, v.9, 2003.

Articulação entre produção de currículo, ensino de ciências e formação de docente

**Beatriz da Silva Albrecht¹, Silene Gueller²,
Vanessa Ribeiro da Rocha³ e Marli Dallagnol Frison⁴**

A partir da década de noventa, ocorreu varias mudanças na educação com a implantação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–Lei nº 9.394/96 (LDBEN), o principio da descentralização administrativa: como se organizarão e que responsabilidade terá cada uma das esferas dos poderes públicos ligados a educação (BRASIL, 96).

Além da LDBEN também ocorreu a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), resolução nº 2, de 7 de abril de 1998(BRASIL, 98).

Para Pinto, Luft e Rockenbach (2009 p.46), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram para complementar a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) a fim de orientar o professor de ensino básico. No Brasil o currículo, é definido pelo governo central (Ministério da Educação), e deve ser seguido pelas escolas, tanto pública com as privadas.

No decorrer da historia da educação brasileira, houve mudanças na população atendida pela escola publica, as classes sociais anteriormente excluídas tiveram a oportunidade de ingressar no mundo da educação, e com isso tiveram a possibilidade de garantir um futuro melhor e de inclusão social.

Ainda de acordo com Pinto, Luft, Rockenbach (2009 p.46), “a principal qualidade da escola pública de ensino fundamental é seu caráter democrático, direito de todos e dever do estado”. Esta escola possibilitará a inclusão de todas as classes sociais na educação, socializando a cultura e democratizando a sociedade. O currículo escolar influi muito na maneira como esta escola ira empenhar seu papel na sociedade, portanto o currículo escolar é algo tão importante quanto a própria escola.

Nas afirmações de Lopes (2004 p.3), “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. Com todas estas regras pré-estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre o que será abordado em cada série ou etapa do ensino escolar, resta saber se os estudantes, que são os mais interessados, e os professores, tem consciência do que seja currículo escolar, como ele interfere no aprendizado de ciências, e se os professores estão recebendo a orientação devida durante sua formação acadêmica para a adaptação do currículo escolar.

Na visão de Lopes (2004 p.3), “as reformas educacionais vão elem das leis governamentais, ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, tanto na gestão das escolas, e especialmente na formação de professores”.

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). albrechtbeatriz@yahoo.com

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Silene_gueller@hotmail.com

3 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). vanessa.r@unijui.edu.br

4 Doutora em Educação pela UFRGS. Professora/pesquisadora do Gipec - Unijui, do Departamento de Ciências da Vida e do PPG em Educação nas Ciências da Unijui.

De acordo com Ball e Bowe (1992, apud RIBEIRO 2012, p.2):

Os textos das definições políticas oficiais são documentos de trabalho para interpretação e “tradução” (dessa legislação) em práticas diárias. Os textos políticos não estão fechados, seus significados não estão fixados, pelo contrário, são passíveis de interpretações e contestações. Argumentamos que essas releituras não são homogêneas e obedecem ao contexto de cada escola especificamente, mas igualmente relacionam-se com os contextos disciplinares.

Com base nas conclusões de Lopes (2004 p. 2), o currículo é o foco central das reformas que ocorreram na educação, e as escolas tem capacidade limitada para implantar adequadamente as orientações curriculares oficiais. Embora o currículo tenha sido estabelecido, a maioria dos professores usa o livro didático como prática de ensino.

Pinto, Luft, Rockenbach afirmam que as escolas e professores precisam de espaços e autonomia para discutir e adaptar o que esta sendo proposto nos PCNs:

Embora não se apresente como não obrigatórios, os PCNs implicitamente trazem essa característica, uma vez que as avaliações os têm como referencia, da mesma forma que aquisição de livros didáticos pelo governo exige a contemplação dos conteúdos propostos nesses parâmetros. Há, todavia, um grau de autonomia das instituições escolares e os professores que possibilita a seleção dos conteúdos, sendo salutar que as escolas tenham espaços de estudo e de discussão do que esta sendo proposto pelos PCNs, tanto para seguir como para rejeitar (2009 p.47).

Durante a formação superior dos docentes, o currículo escolar deveria ser mais debatido devido a sua grande importância na forma como se passa a aprendizagem nas escolas, e com isso a formação do cidadão. O ensino superior tem o papel fundamental na formação dos docentes que irão adaptar o currículo escolar em cada escola conforme a sua necessidade. Mas será que o ensino superior esta fazendo o papel ao qual é de sua função, e é de suma importância?

De acordo com Pansini e Nenevé, (2008, p.2) uma das formas de possibilitar essa formação é questionando o próprio currículo dos cursos em que os professores são formados. Dessa maneira é preciso se perguntar se durante a formação do docente esta sendo debatido as praticas pedagógicas e se esta sendo levado em conta a cultura e os saberes locais por meio da interpretação da linguagem e do conhecimento acadêmico.

Toda esta discussão sobre a quem compete a produção e reestruturação do currículo escolar nos despertou o interesse por pesquisar, qual seria a compreensão de professores de Ciências sobre currículo escolar? De que forma os professores da área de ciências participam da produção do currículo escolar na escola em que atuam? Quais são os espaços e tempos disponibilizados coletivamente para reflexão, discussão e produção do currículo escolar. E por fim qual a influência da formação acadêmica de professores de Ciências na aprendizagem sobre produção de currículo escolar?

Para isso, realizamos uma pesquisa com professores de formação inicial de licenciatura em química e biologia, e professores de ciências de escolas de ensino fundamental. Para a obtenção dos dados para a pesquisa, foi aplicado um questionário onde estes sujeitos responderam questões relacionadas ao currículo escolar. Esta pesquisa é uma pesquisa qualitativa e se insere na modalidade de estudo de caso.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo que para Neves (1996, p.1), não busca enumerar ou medir eventos e não emprega instrumental estatístico para análise dos dados, seu foco de interesse diferenciado do adotado pelos métodos quantitativos”, e se insere na modalidade de estudo de caso (VENTURA 2007, p.384).

Os dados para esta pesquisa foram obtidos no município de Ijuí, RS, por meio de aplicação de questionário. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram 14 professores em formação inicial dos cursos de Ciências Biológicas e Química da Unijuí, (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), e 7 professores de Ciências de escolas de Ensino Básico.

Os professores em formação inicial (PFI) foram questionados em sala de aula, durante a participação no componente curricular Prática de Ensino III: Pesquisa em Ciências I, sobre questões relacionadas ao currículo escolar. Da mesma forma, procedeu-se a aplicação de questionário aos professores de Ciências que atuam em escolas de Educação Básica, do nível fundamental no município de Ijuí. As

questões que compunham tal questionário abordaram a produção de currículo e a influência da formação acadêmica na aprendizagem sobre produção de currículo escolar.

Em posse do questionário, as respostas foram lidas e comparadas, para que os dados mais relevantes, posteriormente, fossem utilizados na elaboração deste texto.

Optamos por preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e para isso atribuímos nomes fictícios com letra inicial maiúscula L para professores em formação inicial, e C para identificar o professor de Ciências das Escolas de Ensino básico.

Concepções de Professores sobre Currículo Escolar e suas Implicações nos processos de Ensino e de Aprendizagem

Para o melhor entendimento sobre currículo escolar há a necessidade de se compreender, também questões relacionadas às políticas públicas que norteiam as discussões sobre o tema e a quem cabe à responsabilidade para a sua formulação/reestruturação. Lopes (2007, p. 196) chama atenção para isso ao afirmar que:

A seleção de conteúdo do currículo atual, em relações de poder assimétricas, não só o conjunto de professores e professoras, mas também aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialista em educação.

Na concepção de Gomes (2006), o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimento e conteúdo, mas possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Sendo assim, para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Currículo escolar no entendimento dos professores em formação inicial conforme Lucas; “Currículo escolar é a forma como o ensino/aprendizagem é estruturado, para ser apresentado aos alunos”, e para Letícia; “É o planejamento realizado pelos professores com base em documentos, muitas vezes desatualizados. Este planejamento é realizado para cada disciplina, porém deveria ser elaborado de forma interdisciplinar, envolvendo diversas disciplinas”. Já o entendimento de currículo para os professores de formação continuada, na visão de Claudia:

E tudo aquilo que a gente faz, tudo o que acontece na escola, como um projeto que possui as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ações adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis por sua execução. O currículo é abrangente, não compreende apenas os conteúdos do conhecimento, mas também sua organização e sequência adequadas, bem como os métodos que permitem um melhor desenvolvimento dos mesmos e o próprio processo de avaliação incluindo questões como: o que? como? e quando avaliar?

Para Silva, (2002) currículo “é o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Esse mesmo autor amplia o seu conceito sobre currículo e a influência do mesmo na formação da cultura e da sociedade.

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (SILVA 1995, p. 90).

O currículo quando aplicado é sempre mais amplo que o currículo prescrito, pois não é possível registrar todos os detalhes que acontece no momento em que a atividade docente esta sendo desenvolvida na sala de aula.

A produção de um currículo depende do tipo de ensino que se pretende adotar e da escola que se deseja para os alunos. Nessa perspectiva, a função do professor é de total importância, uma vez que ele participa de forma ativa e dinâmica no aprendizado do aluno. Segundo Carlos, “a responsabilidade pela produção do currículo é da comunidade escolar, principalmente da coordenação e dos professores, que devem ser os autores desse processo”.

Mesmo que o professor não participa da formulação do currículo, ele de alguma forma utiliza o currículo, para Maldaner, Zanon & Auth(2006), “(...) o professor, de alguma forma, sempre cria o seu currículo em situação de ensino, mesmo quando diz aplicar determinado livro didático ou proposta alternativa”. Segundo Porto (SD, p. 5):

O currículo é a principal diretriz educacional e se atribui a ele os méritos e os fracassos da educação, pois um currículo onde se focaliza um olhar de singularidade, que assume sua função socializadora, onde o principal objetivo é o compromisso com o fazer pedagógico.

Entretanto os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais, repensando e reestruturando a natureza da atividade docente, e promovendo a transformação intelectual, ou seja, o professor como intelectual transformador. Apesar de parecer uma tarefa difícil aos educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.

Se tratando de conceituar currículo escolar, a maioria dos questionados responderam que currículo “é tudo que é abordado dentro e fora da sala de aula, durante o ano letivo, levando em consideração a identidade cultural da comunidade escolar”.

Estes resultados coincidem com a concepção que alguns autores têm sobre o currículo. Segundo Moreira e Candau (2006), existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. As discussões sobre currículo incorporam com maior ou menor ênfase, debates sobre conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e identidade dos alunos.

Freire (1991), quando coloca sobre a necessidade de identificar a quem cabe à produção do currículo, a decisão de quais conteúdos serão ensinados, a discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos, ressalta a participação dos estudantes, dos pais, professores e os movimentos populares. Porém esta produção não pode ser isolada, ela precisa ser em conjunto com outros sujeitos escolares, seguindo o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e levando sempre em consideração a realidade da escola e dos alunos. Segundo Sacristan(2000, p. 213):

Os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido, ou frente à implementação de uma inovação, podem localizar-se teoricamente numa linha contínua, que vai desde o papel passivo de mero executor até ao de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e a sua autonomia para propor soluções originais, frente a cada situação educativa.

Cada sujeito tem uma consciência individual, mas o processo de aprendizagem ocorre entre relações. O sujeito aprende com as ações, interações, e inter-relação com os outros.

De acordo com Celia o currículo:

Não se trata de algo pronto e acabado, mas de algo a ser construído permanentemente no dia-a-dia da escola, com a participação ativa de todos os interessados na atividade educacional, particularmente daqueles que atuam diretamente na escola, como educadores e educandos, mas também dos membros da comunidade em que se situa a escola.

Em relação aos espaços e momentos disponibilizados pelas escolas para produção/reestruturação do currículo escolar, a maioria dos professores de formação continuada afirmaram que, a discussão sobre currículo se dá durante as reuniões semanais ou mensais, onde discutem sobre os conteúdos que serão abordados durante o semestre ou durante o ano letivo.

Currículo Escolar e Formação Docente

Sendo o professor um produtor de conhecimento, a sua formação acadêmica reflete na sua forma como ele estes conhecimentos para seus alunos. Atualmente, a formação dos professores configura-se num desafio que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira. Diante das mudanças ocorridas nas políticas educacionais, mais do que nunca há a necessidade da construção de um projeto político educacional voltado para uma formação que se efetive com bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social.

Nery (1996, p.3), chama atenção para isso a o salientar que o professor tem um papel importantíssimo no processo de ensino aprendizagem. É ele que detém os conhecimentos básicos da disciplina

lecionada e também das técnicas de ensino. E para isso os professores deveriam ser bem preparados durante a sua formação acadêmica, principalmente para a adaptação do currículo na escola onde vão trabalhar. Para Clarice, a formação que recebeu é muito fraca não se trabalha muito com esse tema na formação. A aprendizagem vem mesmo é na prática.

Chervel (1990, *apud* MONTEIRO, 2002, p, 140) corrobora com essa ideia ao salientar que:

Para formar professores não basta simplesmente aplicar teorias oriundas dos conhecimentos universitários. Eles são necessários, mas precisam que a especificidade do campo educacional seja reconhecida e considerada para terem validade. A ideia de que a escola é um espaço de produção dos conhecimentos científicos é simplista e equivocada. Ciência se faz nas universidades e centros acadêmicos. As escolas são instituições onde a instrução, os conhecimentos servem a finalidades educativas, o que lhes confere um sentido especial.

Essa formação ao ser compreendida e trabalhada numa perspectiva de constante reflexão sobre a natureza do ser professor e os aspectos que permeiam a identidade docente, vem se consolidando a partir da formação de um professor que atue profissionalmente, de maneira significativa e transformadora. Segundo Goodson (2007, p. 72), “o estilo de vida o professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas, têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Ainda é um desafio na formação dos professores para relacionar a teoria com a prática na sua realidade, segundo Nóvoa (1995):

Conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-dia dos professores e das escolas, e não como função que intervém à margem dos projetos profissionais e sociais.

Pensar a formação de professores é buscar dimensioná-los como seres históricos e sociais, que só existem mediante suas práticas histórica e socialmente construídas, e que os colocam diante de uma diversidade de possibilidades e de opções, e que exigem um posicionamento frente ao mundo e a educação. A formação de professores na perspectiva reflexiva é uma necessidade, e além disso, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal. A respeito disso, Freire (1980), defende que aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito:

Toda a prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos, por meio de métodos, técnicas e materiais, e implica em função do seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE 1980, p. 78).

Manifestação de professores em formação inicial indicam alguns desafios que se colocam para instituições responsáveis pela formação de professores e também para os formadores de professores. Estes desafios vão além da simples inclusão de disciplinas nos projetos dos curso que exigem o desenvolvimento de práticas que valorizem a escuta dos desejos dos sujeitos, das possibilidades, dos limites e inquietações. No entanto, é no tempo/espço que o processo de formação ocorre na dimensão inicial e continuada, assim como na diversidade e nas possibilidades de espaços na aprendizagens e na formação. É assim que entendemos a afirmação de Freire (1991, p. 46), que diz “é impossível pensar a prática educativa, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola”.

Pacheco e Flores e (1999), defendem que a formação de professores “depende de uma determinada concepção de currículo de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua formação num dado momento”.

O currículo vai além do livro didático e normas governamentais. Claudia, professora de Ciências que atua em escola de educação básica, compreende que:

O currículo não substitui o professor, mas é um instrumento a seu serviço. Cabe ao professor orientar e dirigir o processo de ensino-aprendizagem, inclusive modificando o próprio currículo de acordo com as aptidões, os interesses e as características culturais dos educandos.

Essa realidade é exposta por muitos docentes em formação continuada que sentem dificuldade em sala de aula e na elaboração do currículo devido não terem tido uma base sólida durante sua formação acadêmica, como expressa Carla “acredito que ainda os cursos de formação acadêmica deixam muito a desejar, quero dizer, muito distante da realidade escolar”.

É nosso entendimento que durante a formação acadêmica o professor deveria ser colocado frente a situações de ensino como as que ele encontrará na escola. São as situações singulares muitas vezes vivências no cotidiano escolar, que fragilizam a atuação do professor durante seu processo ensino aprendizagem. Por isso, o contato mais próximo com o campo profissional oferece maiores oportunidades para a ocorrência de aprendizagens sobre conhecimentos pedagógicos. Isso possibilita a constituição de sujeitos capazes de pensar sobre a prática docente com desenvolvimento de habilidades, atitudes, organização, fundamentação e construção de novas teorias. Nessa mesma linha de pensamento afirma Sacristán (2000, p. 193):

A formação, a cultura geral do professor, a interação que nele se estabeleça entre o conhecimento de conteúdos e a diferenciação de aspectos relativos à sua estrutura com outros conhecimentos e valorizações pedagógicas serão as responsáveis pelo papel real de mediação que o professor tem no currículo.

No entendimento dos professores em formação inicial o currículo deve ser constituído de modo que a organização dos conteúdos e propostas seguem as leis, mas também, deve-se levar em conta a cultura onde a escola está localizada.

Na concepção do Lucas:

O currículo é um meio de organização dos conteúdos escolares. Se deve levar em conta no desenvolvimento de um currículo não apenas os conceitos científicos, mas também a cultura daquela comunidade, pois a cultura é uma formadora de cidadãos.

Na produção do currículo como foi exposto, há uma fragilidade em relação ao seu desenvolvimento. Quanto aos professores em formação inicial o entendimento sobre o currículo é um contexto de muita pesquisa, pois ocorrem muitas dúvidas de quem é a responsabilidade de produção e reestruturação do currículo. Percebe-se a importância de investir na formação do professor, a fim de que o mesmo consiga ser capaz de reconhecer a realidade dos alunos e assim elaborar os conteúdos de uma forma que se torne prazerosa e acessível, vivenciando a realidade onde este se encontra sem se tornar refém do livro didático e dos conteúdos pré-estabelecidos pelos órgãos do ensino.

Na adaptação do currículo na escola, é percebida a necessidade da contribuição dos docentes, além da participação, o professor tem autonomia necessária na realização de inovações. Os professores de formação inicial com o acompanhamento de profissionais experientes e com orientação por parte destes, com o tempo vão ganhando experiências na adaptação do currículo escolar. No exercício da prática docente, é preciso que os professores participem de forma efetiva e consistente da adaptação do currículo, dependendo da proposta política pedagógica da escola e o espaço social que a mesma se insere.

Com análise das respostas dos questionamentos feitos, os professores ressaltam que durante a sua formação acadêmica pouco foi o aprendizado sobre currículo escolar e como adapta-lo nas exigências da escola. Como podemos observar ao longo deste texto, o professor não domina o saber/ fazer na sua formação inicial e nem mesmo este saber/fazer se dá por completo, pois este precisa continuar se atualizando. O Ensino Superior forma docentes despreparados para a função de produção ou reestruturação de currículo escolar cabendo a eles buscar conhecimentos com a prática do dia a dia. Tão importante quanto investir na formação inicial do docente, é repensar e estimular a formação continuada dos professores, pois por meio dela é possível socializar e problematizar não apenas o currículo, mas também os materiais disponíveis e a própria prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria da Educação. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9394/96, Brasília: DF, 1996
FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
_____. A Educação na Cidade. São Paulo, Ed. Cortez, 1991.
GOMES, Nilma. Lino. Diversidade, cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. Armazém do Ipê, Campinas, 2006.

GOODSON, Ivor f. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vida de professores. 2ªed. Porto, Portugal: Ed Porto, 2007. P. 63-78.
LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. Revista Brasileira de Educação Maio /Jun /Jul /Ago 2004 N° 26.
MALDANER, Otávio. Aluisio; ZANON, Lenir Basso; AUTH, Milton. Antônio. Pesquisa sobre educação nas ciências e formação de professores, Ijuí, Ed. Unijuí, 2006.
MONTEIRO, Ana. Maria. Prática de ensino e a produção

- de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. et al Didática, currículo e saberes escolares. RJ. Editora DP&A, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Nov. 2006.
- NERY, Vanderlei Elias. Currículo como processo vivenciado na escola. Revista Espaço Acadêmico, nº 96, maio de 2009.
- NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – Características usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração. S P, VI N°3, 2°Sem/1996.
- NÓVOA, Antônio. Os Professores e sua Formação. Lisboa, Portugal, Nova Enciclopédia, 1995.
- OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; BERTUCCI Monike Cristina Silva. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de Ensino Superior Paulistas. PPGE/UFS, Vol. 14 São Carlos, Brasil Cien. Cogn. 2009.
- PACHECO, Jose Augusto; FLORES, Maria Assunção. Formação e Avaliação de Professores. Porto. Ed Porto, 1999.
- PANSINI, Flavia; NENEVÉ, Miguel. Educação Multicultural e Formação Docente. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008.
- PINTO, Teresinha Barriquello; LUFT, Hedi Maria; ROCKENBACH, Arnildo L. Política, Estrutura e Gestão da Educação Básica. Ijuí. ed. Unijui 2009.
- PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. Currículo, Formação de Professores e Repercussões Metodológicas. S.D www.educacao.salvador.ba.gov.br visitado em 07/04/2014
- RIBEIRO, Priscila Campos. Produção de Currículo: A Escola e seus Sujeitos. Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, pp. 197-208, Setembro de 2011 a Março de 2012.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2000.
- SILVA, Tomas Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. Petrópolis, 1995.
- _____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte, 2002.
- VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Revista SOCERJ. 383-386 setembro/outubro. 2007.

As didáticas das ciências humanas e da natureza na formação das professoras em curso normal

Maria Regina Palha¹ e Otávio Aloisio Maldaner²

Este texto é fruto de reflexões desencadeadas na pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Educação nas Ciências – Unijuí, e trata a importância da significação dos conceitos das ciências para o desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais da escolarização. O trabalho de pesquisa proporcionou-me a tomada de consciência dos conceitos que as normalistas precisam construir para ensinar e da necessidade que há em acompanhar melhor as professoras em formação no Curso Normal. Primeiro problematizo a questão de ser professora da Didática das Ciências e depois a questão dos Conceitos Científicos na vida escolar e formação docente.

A DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS EM CURSO NORMAL

O professor de Didática das Ciências da Natureza e Didática das Ciências Humanas tem formação em curso de Pedagogia, tendo, assim, muitas vezes, apenas noções básicas dos conteúdos e conceitos que precisa trabalhar nessas duas disciplinas, carregando essa deficiência da escolarização anterior na realidade das escolas brasileiras da Educação Básica. Essa deficiência fica mais saliente quando uma aluna do Ensino Médio - Curso Normal - faz perguntas mais específicas que tem a ver com química, física, biologia, história ou geografia ou outra ciência, colocando a professora numa situação difícil e constrangedora. O pedagogo ou a pedagoga, agora no papel de ensinar a Didática das Ciências sofre quando percebe que não domina as áreas específicas do conhecimento em nível compatível de poder ajudar, o que o torna, muitas vezes, um mero executor de metodologias de ensino. Schnetzler (2002) quando fala de sua experiência como educadora no campo da formação de professores, escreveu :

Frequentemente, quando se envolvem com o planejamento de aulas, meus alunos se deparam com a constatação de que, na realidade, não dominam os conceitos a serem ensinados. Além disso, não sabem o que deveriam ensinar e nem como fazê-lo. [...], veem-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico [...] (p.210-211).

Para trabalhar com as disciplinas de Didática das Ciências Humanas e Didática das Ciências da Natureza no curso Normal é fundamental desenvolver aulas teórico-práticas que criem condições para uma boa aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, e isso envolve a introdução dos conhecimentos históricos das ciências, como será desenvolvido a seguir. Outro fator a ser considerado é a realização de projetos interdisciplinares que oportunizem a utilização de atividades e recursos didáticos envolventes e motivadores, para que as alunas vivenciem experiências de ensino-aprendizagem que possam

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora de Didática das Ciências do Curso Normal - Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Koehler. Mestre em Educação nas Ciências – UNIJUI e-mail: reginaiju@yahoo.com.br

2 Orientador da Dissertação de Mestrado, Professor do PPGEC, Unijuí.

utilizar como exemplo e/ou sugestão nas oficinas que realizam na escola, no estágio supervisionado e também na caminhada profissional. Esses projetos, igualmente, exigem certo domínio de conhecimentos específicos.

No período de estágio, o desafio do professor das Didáticas das Ciências é acompanhar e auxiliar as alunas no espaço da escola de estágio, agora como professoras principiantes, assumindo juntamente com a professora regente a difícil e complexa tarefa de ensinar os conteúdos curriculares para alunos de educação infantil e anos iniciais. Rufino (2001) faz uma crítica importante a respeito da formação inicial:

Durante a formação inicial os professores ‘recebem’ um repertório de conhecimentos relativos ao que é ser professor: o que deve pensar, o que deve evitar, o que deve fazer, o que é mais adequado, o que é necessário na educação de crianças e jovens. Porém, muito pouco foi trabalhado do ponto de vista prático de como atuar, de como focar os problemas desde a sua existência concreta. Aprenderam conteúdos de ensinar, mas não pesquisaram sobre esse ensinar, não mediam com seus ensinantes do curso de formação estes conteúdos na realidade concreta da escola (p.100).

Considerando essa fragilidade no curso normal, é importante trabalhar atividades didáticas que proporcionem aos alunos a compreensão de conceitos que desenvolvam a capacidade intelectual, cognitiva e social para a tomada de decisões que não podem faltar na profissão docente.

Outro aspecto importante é a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, considerando que “toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança” (VIGOTSKY, 2001, p.163).

Refletindo sobre a formação dos professores em nível médio (curso normal), Longhini (2008) afirma que:

O ensino de Ciências para as primeiras séries do Ensino Fundamental possui algumas especificidades quando comparado ao dos níveis mais avançados, como por exemplo, o fato de contar com um professor polivalente, geralmente responsável também pelo ensino de outras áreas do conhecimento. Independente se este é um fator que facilita ou não o ensino de Ciências nesta etapa da escolaridade, o que pesquisas têm apontado é que ele apresenta um rol de problemas (p.241).

Importante destacar que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância de ensinar conteúdos específicos das ciências da natureza desde as primeiras séries da escolarização básica.

Os alunos têm ideias acerca do seu corpo, dos fenômenos naturais e dos modos de realizar transformações no meio, são modelos de uma lógica interna, carregados de símbolos da sua cultura. Convidados a expor suas ideias para explicar determinado fenômeno e confrontá-las com outras explicações, eles podem perceber os limites de seus modelos e a necessidade de novas informações; estarão em movimento de resignificação (BRASIL, 1997, p.28).

De acordo com Andrade (2010):

As relações pedagógicas, especificamente no ensino de ciências, costumam ser estudadas por uma perspectiva que destaca justamente a separação entre as várias formas de discurso e de conhecimento (científico, cotidiano, de senso comum). A elaboração de conceitos nesse campo resulta de um exercício de significação e delimitação que coaduna traços desses vários discursos (p.104).

Um dos principais objetivos da disciplina de Didática das Ciências da Natureza é proporcionar o ensino e aprendizagem de Ciências numa perspectiva sócio-histórica, para as alunas em formação e conseqüentemente para os alunos de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Conforme as DCNEM (BRASIL, 2012), o ensino de Didática das Ciências humanas também contribui para a formação científica e escolar dos educandos, pois além de localizar os estudantes no tempo e no espaço, por meio da dimensão cultural, permite dialogar com as especificidades dos diversos grupos sociais.

Pela importância que tem a aprendizagem dos conceitos científico-escolares, o professor de Didática das Ciências não pode se eximir de significar conceitos que já deveriam ser de domínio do aluno na escolarização de nível médio, mesmo que seja em curso Normal concomitante, como é o caso investigado. Apresento a seguir uma base teórica que mostra essa importância. Sem o conteúdo dos conceitos, as metodologias de ensino e aprendizagem que constituem o fazer pedagógico têm pouco sentido na formação docente.

APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO: A QUESTÃO DOS CONCEITOS NA VIDA ESCOLAR

A escola é um espaço significativo para o ensino e aprendizagem de conceitos, bem como um lugar de encontro, mediação do desenvolvimento intelectual pelo conhecimento estruturado, além do desenvolvimento social e pessoal da criança, do adolescente e também do adulto.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o melhor desenvolvimento intelectual. Para Vigotsky (2008), o professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com a mediação pedagógica. Com esse trabalho o profissional da educação interfere nos conceitos espontâneos constituídos pela criança no seu cotidiano, e estes passam por mudanças, a partir dos conceitos científicos, atingindo novo nível de abstração.

A formação de conceitos é um processo criativo e orienta-se para a resolução de problemas. Segundo Vigotsky (2008), a formação dos conceitos inicia-se na infância, sendo importante começar a trabalhar de maneira mais adequada os conceitos científicos nos anos iniciais de escolarização. Defende também que é preciso levar em conta as experiências já vividas pelo aluno na infância, frente a desafios e tarefas que o meio já lhe propôs antes. Sem valorizar isso seu raciocínio poderá não alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento. Cabe então à família, em casa e com muito diálogo, a tarefa também de estimular o intelecto da criança.

A linguagem e a cultura são elementos principais para a formação dos conceitos. Segundo Vigotsky (1994), a linguagem fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais são socialmente formadas. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Nesse sentido, a linguagem é responsável pela negociação pela qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Assim, o processo de formação dos conceitos remete às revelações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Vigotsky (2008, p.75) distingue três fases no processo de formação de conceitos, explicitados em um processo experimental de estudo da formação dos conceitos na infância. A primeira é denominada de “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados”. Nesta fase a criança não forma classes entre os diferentes atributos dos objetos; ela apenas os agrupa de forma desorganizada formando amontoados.

A segunda fase é a do “pensamento por complexos” momento em que o agrupamento não é formado por um pensamento lógico abstrato e sim por ligações concretas entre seus componentes, que podem ser os mais diferentes possíveis. É uma fase que segue predominante na Educação Fundamental, cujo conclusão coincide com o final da pré-adolescência, mas esse tipo de pensamento permanece ativo sempre também nos adultos, embora já sejam capazes de pensamento conceitual.

A terceira fase descrita por Vigotsky é a de formação de conceitos, que exige abstração, isolamento de elementos e o exame dos elementos abstratos separados da experiência concreta.

Embora existam essas fases, elas não devem ser entendidas como de sequência cronológica, tendo cada qual sua raiz genética desde o início na ontogênese, há, no entanto, fases e situações em que uma predomina e/ou uma fase de pensamento ainda não tenha condições de se manifestar.

O desenvolvimento do pensamento conceitual é a principal função que a escola tem, pois é a mudança na relação cognoscitiva do homem com o mundo. Vigotsky (2008) aponta que a aprendizagem e o desenvolvimento relacionam-se desde a infância, com isso ele definiu o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Neste conceito a aprendizagem do aluno se dá através de um amadurecimento dos conceitos estudados, visto que a aprendizagem se dá através da valorização das experiências vivenciadas pelos alunos, tomando a sociedade como objeto de estudo.

Em seus estudos, Vigotsky (1994) chegou à conclusão de que há no indivíduo dois níveis de desenvolvimento: um efetivo (real) que se refere ao que a criança sabe fazer sozinha, sem qualquer tipo de acompanhamento de outra pessoa, e um proximal (potencial), esse se caracteriza por aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas que obtenha êxito se contar com a ajuda ou com pistas de alguém, um professor ou um colega de aula mais adiantado no entendimento da situação.

O grande desafio da escola é fazer com que o aluno (criança, adolescente ou adulto) vá além daquilo que está consolidado, ou seja, cabe ao educador observar as potencialidades dos alunos possibilitando que a zona de desenvolvimento proximal hoje seja o nível de desenvolvimento real amanhã.

Vigotsky define a zona de desenvolvimento proximal como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1994, p. 112).

Mesmo a escola não sendo o único espaço de aprendizado é nela que se assimilam fundamentos importantes do conhecimento científico. Na escola o aprendizado é sistematizado e intencional, possibilitando ao educando um maior desenvolvimento e quando o aluno consegue dar sentido e fazer uso de algum conceito em outro contexto é sinal que houve aprendizagem. O sentido é sempre uma construção do sujeito, fruto de sua elaboração mental, e ele acontece nos processos interativos.

A formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Seguindo as contribuições de Vygotsky, há uma relação necessária entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (CAVALCANTI, 2010, p. 07).

Esses processos constitutivos e construtivos do sujeito existem em muitos espaços da vida de cada um, sendo a escola um espaço privilegiado. Marques (2000) explica que a sociedade é formada por diferentes instituições, que são fruto da ação humana, dentre elas a família, os grupos de iguais, a sociedade civil, o poder público articulado pelo Estado e os espaços públicos representados pela práxis política, em que ocorre a mediação do aprender e do aprendido.

A escola é uma instituição social e cultural marcada pela intencionalidade, trabalha com conhecimentos sistematizados, abstratos, mediante a significação de conceitos científicos e escolares que impulsionam o desenvolvimento dos sujeitos à medida que se constituem e desenvolvem suas funções cognitivas e psicológicas. De acordo com Colello (2013):

A educação escolar configura-se, assim como um processo complexo, em que o professor não se limita a ensinar conteúdos, embora tenha no ensino formal das disciplinas uma oportunidade privilegiada de investimento e efetivação de seus objetivos [...]. A realidade do nosso mundo e os problemas sociais cobram, paradoxalmente, dos professores um investimento mais responsável na formação humana (p.27).

A educação escolar, como espaço da reflexão coletiva, proporciona ao educador tomar consciência de suas ações, tendo como referência a ação do outro. Nesse processo, ele reconhece o outro ao mesmo tempo em que se reconhece. Esse processo que inicialmente é interpsicológico se transforma em intrapsicológico, assim como acontece com os alunos, e permite que o professor, mediante o exercício da reflexão coletiva, possa aumentar a sua consciência sobre a sua ação e concretizar transformações na sua prática docente.

O desafio do educador é trabalhar saberes escolares, conhecimentos humanos historicamente construídos de forma crítica e reflexiva. Conforme já citado antes, Marques compreende o educador como dirigente, envolvido em processo coletivo de proporcionar aprendizagens próprias da escola.

Nesse sentido, a ação da escola deve ser proposital, sistemática, explícita, institucionalizada pela esfera política, onde se articulam o Estado, a família e a sociedade civil, onde acontecem os processos formais do aprender mediados pelo ensinar.

Na sala de aula, a teoria tem papel fundamental quando relacionada com a prática de ensinar e conseqüentemente a reflexão, análise e problematização do que é trabalhado com o aluno(a). O estudante vai tomando consciência dos conhecimentos que aprende, observando, levantando hipóteses, estabelecendo relações a partir da linguagem estruturada, elaborando conceitos até chegar à compreensão do que foi ensinado.

A mediação do professor se faz necessária para a tomada de consciência dos conceitos espontâneos e sua reconstituição verbal, mas principalmente para a elaboração dos conceitos científicos. Realizam-se, desta maneira, a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, sendo que a aprendizagem consiste na apropriação de conteúdos e formas psíquicas que existem no meio sócio-cultural, enquanto o desenvolvimento se caracteriza pela reconstituição interna, no plano intrapsíquico, do que foi apreendido (GASPARIN, S/ano, p.11).

Acredito também que ensinar o aluno a pesquisar e a buscar novos conhecimentos é fundamental para a constituição humana. No entanto, essa nova forma de ensinar é uma tarefa difícil para o professor, que ainda resiste em abrir mão do lugar de quem sabe e transmite conhecimentos consolidados em sua memória, para proporcionar situações em que o aluno possa interagir com o que está sendo proposto em condições especiais e na forma pedagógica, proporcionando verdadeira aprendizagem. No fundo há medo da tecnologia e de que esta substitua os professores. É necessário, na verdade, compreender que:

[...] unilateralmente, o docente nada pode fazer pelo aluno, seja no sentido de “passar” conhecimentos a ele, seja no sentido de moldar seu caráter mediante um agir “sobre” ele. Em não podendo ser um operar sobre o aluno, no sentido coercitivo e instrumental, só pode constituir-se como um agir “com” o aluno, com a marca de um fazer que se sabe modesto e também de risco, já que os resultados de aprendizagem não podem ser absolutamente previsíveis. Enfim, espera-se que o docente suscite o operar do próprio aluno, sob a forma de um engajamento na construção de sua aprendizagem (BOUFLEUER, 2006, p.160).

Aprende-se fazendo e refletindo sobre a prática, mas depreende-se, a partir de Vigotsky, que um novo olhar teórico é necessário, de maior generalidade, no processo do ensinar escolar. Conforme Guillot: “uma reflexão compartilhada com colegas permite se distanciar melhor de uma experiência ainda muitas vezes solitária, em que faz seu melhor” (2008, p. 123). É na interação, ou seja, no trabalho coletivo de toda a escola que é possível estabelecer relações, trocar informações e projetar caminhos de mudança e transformação.

No entanto, a família continua sendo a primeira instituição formadora, além de seu papel de cuidar, nutrir, propiciar afeto e segurança, a família é: “[...] o espaço primeiro da aprendizagem em que no organismo se instala a autonomia da ordem simbólica, desde onde se abre o campo dos possíveis a partir dos limites que coloca ao fundar o desejo do outro”. (Marques, 2006, p. 57). O parentesco determina a distribuição de papéis e tarefas e define o intercâmbio entre diferentes agrupamentos sociais.

As pessoas também se constituem no seio dos grupos de iguais, principalmente pela necessidade de pertencimento isso ocorre através de interações que fazem de cada indivíduo, outro distinto e singular, graças a suas convivências sociais. De acordo com Savater (1998): “a genética nos predispõe a chegarmos a ser humanos, porém por meio da educação e da convivência social conseguimos sê-lo efetivamente” (p. 47).

Outro fator interessante na constituição humana é a invenção do tempo. É incrível constatar que não existe comunidade que não saiba do passado e não projete o futuro, e por meio da educação é que os seres humanos nascem para o tempo e para os modelos mentais. Savater (1998) afirma que: “não há aprendizado que não implique consciência temporal e que não responda direta ou indiretamente a ela, embora os perfis culturais dessa consciência [...] sejam enormemente variados”. (p.50)

Com isso, o ensino está intrinsecamente ligado ao tempo, à interiorização de normas, de processos, de conceitos pelos quais os indivíduos dão sentido a suas ações e as teias de relações da sociedade. Compreender a sociedade e as relações que se estabelecem entre as instituições sociais é muito complexo, cabe à escola e aos professores trabalhar esses conceitos organizacionais para que os alunos tornem-se sujeitos desse processo. Conforme Marx (1977): “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o contrário é o seu ser social que determina sua consciência”. (p.37)

Entender a importância que há em aprender a pensar e a agir de forma crítica na sociedade é significativo para que os alunos assumam realmente o lugar de agentes de transformação, cidadãos participativos não apenas nas eleições, mas em todas as importantes decisões que afetam a grande maioria da população.

Uma pessoa capaz de pensar, de tomar decisões, de buscar a informação relevante de que necessita, de se relacionar positivamente com os outros e cooperar com eles é muito mais polivalente e tem mais possibilidades de adaptação do que quem só possui uma formação específica (DELVAL apud SAVATER, 1998, p.62).

Refletir sobre a prática educativa é uma tarefa árdua, mas essencial para a tomada de consciência de algumas ações que precisam mudar. Penso que, se essa ação for realizada em equipe, no grupo de professores, a probabilidade de se alcançar melhores resultados é ainda maior.

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN apud MIZUKAMI, 2005/2005, p.10).

É necessário certo tempo para compreender conceitos escolares e transformá-los realmente em saber, em algo válido, reconhecido, ou poderoso como afirma Young (2007). Nesse sentido é que existe a compreensão de que há um tempo diferente para o ensino e para a aprendizagem, que existe o tempo de ensinar e o tempo de aprender.

Para que o professor possa exercer de forma efetiva essa função é necessário que conheça como ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, para que neles possa interferir, ou seja, a educação principalmente a formal deve atuar na zona de desenvolvimento proximal para estimular o desenvolvimento do indivíduo.

A aprendizagem é compreendida como a elaboração e reelaboração da realidade, a relação entre ideias e saberes, generalizando e abstraindo conceitos que libertam do contexto, já a cultura é considerada como formadora de instrumentos, de sistemas simbólicos de representação do meio, que permitem aos homens interpretar a realidade, formando-se, modificando-se e transformando.

Desde o nascimento, a criança está em contato com produtos historicamente construídos pela sociedade, através da interação com o meio a criança estabelece relações com objetos mediados por adultos, sendo a linguagem o mais forte instrumento de análise da realidade, e de suma importância para o desenvolvimento conceitual do indivíduo. Conforme Vigotsky (1994): “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (p.110)

Na perspectiva histórico-cultural, os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados e a aprendizagem é considerada como um processo de internalização dos instrumentos construídos socialmente. Assim a aprendizagem passa primeiro pelo social para depois tornar-se individual.

Assim, o desafio da escola e dos professores é contribuir para a organização do pensamento que conduza a aprendizagens e à formação de novos conceitos, estabelecendo vínculos entre os alunos e o conhecimento.

Como mediador, o professor não pode agir de forma dogmática na construção do conhecimento, não pode impor, mas estabelecer as ligações entre o que os educandos já conhecem e o novo conhecimento científico que pretende construir com eles, possibilitando que, depois, consigam realizá-lo autonomamente (GASPARIN, s/ ano, p. 07).

O processo de desenvolvimento de conceitos pode levar ao surgimento de novos conceitos que podem motivar o aprofundamento de velhos conceitos que se concretizam e atingem um nível ainda mais elevado de abstrações.

É preciso aprender a problematizar as situações de ensino, que envolvam vários conceitos e teorias, para que aconteça a formação de um campo conceitual. É imprescindível compreender que é a partir da participação ativa do(a) aluno(a) que poderá acontecer a transformação do conhecimento em saber.

É importante ressaltar, mais uma vez, que os conceitos cotidianos, formados da realidade prática do indivíduo, são articulados aos conceitos científicos e essa relação provoca modificações no modo de pensar do indivíduo. De acordo com Souza (2012):

O conhecimento é o objeto da instituição escolar. A escola é o espaço que possibilita à criança construir e ampliar seu universo cultural, construir saberes e principalmente alfabetizar-se. O saber escolar produz algo totalmente novo no desenvolvimento da criança, pois apresenta modos diferentes de ver e se relacionar com o mundo (p.23).

Isso só é possível através da mediação pedagógica vivenciada no processo escolar, ou seja, “o aprendizado é um das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (Vigotsky, 2008, p. 107).

Com Tardif (2002, p39), compreende-se que o professor deve conhecer sua matéria, disciplina e programa além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia, ressaltando a importância de desenvolver um saber prático baseado na experiência cotidiana com os alunos.

Nesse sentido, cabe ao professor proporcionar ao aluno aprendizagens significativas, que consigam transformar o conhecimento escolar em novos saberes, realmente úteis para a vida dentro e fora da escola.

Nos tempos modernos, a ciência é altamente considerada, há uma crença amplamente aceita de que há algo de especial a respeito da ciência e de seus métodos. Para Marx, a ciência trazia a pretensão da certeza, no entanto, sabe-se que as ciências trazem certezas locais, que as teorias são científicas na medida em que são refutáveis, isto é incertas. Esse tipo de pensamento, conforme argumenta Fensterseifer (2014), permite pensar uma nova forma de racionalidade.

A prática docente é um processo contínuo de produção de significados e ressignificação de saberes e ações, e é nesse movimento que professores e professoras se constituem, o que acontece em muitos momentos da vida em torno da escola. A partir da investigação realizada pode-se concluir que a boa qualidade científica e pedagógica na ação educativa merecem mais atenção nos cursos de formação de professores para os anos iniciais, seja na Licenciatura em Pedagogia, seja em Curso Normal de Nível Médio. A falta de domínio dos conhecimentos específicos das Ciências pode prejudicar a melhor ação pedagógica.

Compreendo, com base na pesquisa realizada, que o tema aprendizagem da docência é bastante amplo, que mesmo delimitando o olhar para os conhecimentos das Ciências Humanas e da Natureza, numa perspectiva histórico-cultural, ainda há muito que aprender para que possam ser superados problemas sérios quanto à formação e domínio de conceitos científico-escolares na Rede Básica de Ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Joana de Jesus de. Sobre indícios e indicadores da produção de conhecimentos: relações de ensino e elaboração conceitual. IN: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta, SMOLKA, Ana Luiza B. Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&-data=31/01/2012> Acesso em: 09/05/2015
- BOUFLEUER, José Pedro. O Paradigma da Comunicação e a Reconfiguração do Espaço Pedagógico. IN: Cultura e Alteridade: Confluências . TREVISAN. Amarildo Luiz; TOMAZETTI Elisete M. (orgs.) . Ijuí/ RS, Brasil, 2006.
- CAVALVANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Universidade Federal de Goiás. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- COLELLO, Sílvia M. Gasparian. A formação docente para além do ensinar. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa. (Org.) Formação de Professores: múltiplos enfoques. São Paulo: Sarandi, 2013.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Ciência. IN: GONZÁLEZ, Fernando Jaime, FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org). Dicionário crítico de educação física. 3.ed rev. e ampl- Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- GASPARIN, João Luiz. A construção dos conceitos científicos em sala de aula. JL Gasparin - Publicação eletrônica, acesso em 09 de outubro de 2014- uncn.br
- LONGHINI, Marcos Daniel. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor nas séries iniciais do ensino fundamental. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG. Investigações em Ensino de Ciências – V13(2), pp.241-253, 2008.
- MARQUES, Mario Osório. Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.
- MARQUES, Mario Osório. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MARX, Karl. Contribuições à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- RUFINO, Solange Catarina Manzoni . O aprender da docência nas narrativas da experiência dos principiantes. Ijuí: Ed Unijuí, 2001. (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Série dissertações de mestrado; 23).
- SAVATER, Fernando. O valor de Educar. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SCHNETZLER, Roseli P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. IN: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; FELDMAN, Daniel (orgs). Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- SOUZA, Flávia Burzinski de. Significação Conceitual na Alfabetização Escolar: um trabalho com projetos no primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2012.
- VIGOTSKY, Liev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKY, L. S. A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, 7ª Ed. 2ª tiragem, 2008.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: Educação e Sociedade. Campinas. Vol 08. N 101, p. 1287-1302 set/dez. 2007.

Brincar, interagir e confeccionar brinquedos na educação infantil¹

**Franciele Grade da Luz², Loreci Teresinha Scherer³,
Loreni Beatriz Arnold Wildner⁴ e Loriane Maria Casalini Sulzbach⁵**

Por muito tempo a criança pequena ficou à margem da educação, sendo que bastava que fossem acolhidas em ambientes onde eram cuidadas e alimentadas. Era a fase do assistencialismo. Nos estudos realizados em Curso de Especialização em Educação Infantil, vinculados aos autores Moisés Kuhlmann, Manuel Sarmento, Philippe Ariès, entre outros foi possível observar que a Educação Infantil foi mudando ao longo do tempo.

Em 1959 surge a nível mundial a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente que propõe um novo olhar para a criança. Em 1988, quase 30 anos depois, é promulgada a Constituição Federal que prevê o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças. A Educação Infantil passa a ser reconhecida como dever do Estado e direito da criança. Surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) que foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de propostas pedagógicas em continuidade a estes avanços. A revisão e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Parecer 20, (2009) foram essenciais para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área.

A Educação Infantil passa a ser concebida como primeira etapa da Educação Básica e as interações e brincadeiras são consideradas eixos fundamentais para uma educação de qualidade. São publicados os manuais de orientação pedagógica. (2012) e assim brinquedo e a brincadeira passam a ser concebidos como constitutivos da infância, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação sobre as pessoas e o mundo.

Assim, surge um novo olhar para a criança, para a Educação Infantil e, especialmente, para o brincar, que passa a ser entendido como currículo da Educação Infantil, portanto, atividade principal da criança que frequenta a Educação Infantil.

1 Artigo apresentado ao IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

2 Curso Normal: Magistério, Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Köehler – Polivalente, Ijuí/RS (ano de conclusão 2005). Graduação: Pedagogia, ULBRA – Canoas/RS (ano de conclusão 2009). Pós-Graduação: Especialização em Docência na Educação Infantil, UFSM/UNIJUÍ (em andamento). E-mail: francijui@hotmail.com.

3 Graduação: Pedagogia, UNIJUÍ. Pós-Graduação em Interdisciplinariedade, FACIPAL. Professora de Educação Infantil da Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti, integrante da Rede Pública Municipal de Ijuí. E-mail: lorecischerer@bol.com.br.

4 Curso Normal: Magistério, Colégio Sagrado Coração de Jesus, Ijuí/RS. Graduação: Licenciatura em Química, pós-graduada em Educação Ambiental, UFSM. Pós-Graduação: Especialização em Docência na Educação Infantil, UFSM/UNIJUÍ (em andamento). Professora de Educação Infantil da Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti, integrante da Rede Pública Municipal de Ijuí. E-mail: loreni.arnold@yahoo.com.br.

5 Graduação Matemática Licenciatura Plena UNIJUÍ, Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade de São Paulo, Professora de Educação Infantil da Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti, integrante da Rede Pública Municipal de Ijuí. E-mail: lorianemcs@gmail.com.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR

Desde a antiguidade, em todas as épocas existem registros de que o ser humano sempre brincou. Pesquisas comprovam que desde o ventre materno a criança brinca com seu corpo e com o cordão umbilical. Ao nascer brinca com o rosto da mãe, com o seio que o alimenta, com seu próprio corpo, com as coisas que vê, sente e pode tocar.

*O bebê começa brincando com os próprios sentidos num crescente jogo de descobertas, desenvolvimento de descobertas, desenvolvimento de habilidades e construção de significados. “Perceber o que se passa dentro e fora do corpo é uma tarefa de integração. A criança se utiliza de jogos e brincadeiras em busca dessa consciência” (TRINDADE, 2007 **apud** ORTIZ et al., 2012, p. 103).*

O brincar é natural da criança, faz parte do seu cotidiano e é um direito que deve ser respeitado. Vários documentos deixam isto bem claro. O Parecer 20, no artigo 8º, deixa esta concepção bem clara, afirmando que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Vygotsky (1987, p. 35) reforça a teoria de que criança aprende brincando e é na brincadeira que ela cria e recria o mundo quando afirma que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Já sabemos que as famílias são o primeiro contexto de educação da criança e é nelas que a criança estabelece as primeiras noções sobre o brincar, normalmente com adultos. Ao ingressar na Educação Infantil a criança passa a integrar outro grupo social, normalmente dividido por faixas etárias que se assemelham a sua idade e desenvolvimento. Por isso, na escola de Educação Infantil é importante considerar que:

As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de serem acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (BRASIL, 2010).

No caso, na rede municipal do contexto, a saber, o município de Ijuí – RS, a Proposta Pedagógica implementada a partir do ano de 2014 está em consonância com tal concepção de criança(s) instituída(s) pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal proposta enfatiza que nas escolas de Educação Infantil as relações educativas devem ser perpassadas pela função indissociável do cuidar e educar em função dos direitos e as necessidades próprias da criança (MUNICÍPIO DE IJUÍ, 2014, p. 15). Ao analisar tal articulação, os estudos realizados por Oliveira (2010, p. 10) reforça esta indissociabilidade salientando que:

Trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola, em que cuidar e educação são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade.

Oliveira (2010) afirma ainda que é na relação com o outro que a criança aprende a interpretar o mundo físico, social e cultural no qual está inserido. Esta interpretação começa muito cedo segundo a Proposta Curricular Tempo e Espaço de Ser Criança. Winnicott (1975) afirma que o brincar é a atividade essencial, pois oportuniza a criança a manifestação da criatividade.

“É no brincar também que os sujeitos encontram espaço para criar e criar-se, num movimento de se conhecer e estabelecer relações com seu cotidiano e o mundo” (MUNICÍPIO DE IJUÍ, 2014, p. 18).

Oliveira (*apud* ORTIZ et al., 2012, p. 114) aprofunda um pouco mais este pensamento quando nos leva e refletir sobre as contribuições do brincar na constituição do sujeito:

Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesse que as crianças produzem e partilham na interação com os

companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros.

Segundo Piaget (apud MUNICÍPIO DE IJUÍ, 2014, p. 19):

Quando a criança brinca assimila o real, e assim se adapta ao mundo dos adultos desenvolvendo uma linguagem própria que vai ao encontro do seu interesse. Desta forma, ao brincar a criança experimenta diversas situações aprendendo a conviver com o outro.

O BRINCAR NA SOLANGE ANA COPETTI

O brincar perpassa todas as ações na Educação Infantil. Desde o momento em que a criança chega à instituição até o momento de despedida. Os tempos e os espaços precisam considerar a ludicidade enquanto potencializador das aprendizagens e das interações entre as crianças umas com as outras e com os adultos. Neste caso, o desafio está na organização dos tempos e dos espaços e na flexibilização das rotinas a fim de proporcionar às crianças vivências lúdicas durante todo o período em que encontram-se na instituição.

Sabe-se que a brincadeira na infância é indispensável para o crescimento e o desenvolvimento da criança. Ou melhor, a brincadeira é saudável e prescrita para qualquer idade. Mas é na infância que ela tem reconhecimento, que ela é vivida, experimentada, que ela adquire sabores e cores.

Na brincadeira, elas se autodirecionam. Elas têm poderes. Por meio da total absorção pela qual são tomadas durante a brincadeira, elas fazem descobertas que talvez jamais fariam de outra forma, elas resolvem problemas, tomam decisões e, assim, descobrem quais são seus interesses (EYER; MENA, 2012, p. 72).

Ao buscar nossas memórias lembramos que nossas avós e nossas mães relatavam que brincavam de brincadeiras muito simples, mas carregadas de sentido e simbolismo. As bonecas de sabugo de milho (brincavam com suas irmãs e suas primas) eram suas favoritas, pois seus pais não tinham dinheiro para adquirir uma industrializada. Também tinham as brincadeiras de bilboquês, pião, três Marias e pipas, confeccionados pelas suas famílias com materiais muito simples. Havia ainda as brincadeiras de esconde-esconde e pega-pega com os meninos, nos poucos momentos em que tinham o direito de serem crianças e brincar. Como as famílias eram muito numerosas minha mãe conta que os irmãos mais novos muitas vezes passavam por filhos e apesar dos poucos recursos a brincadeira livre no meio da natureza era uma constante em suas vidas.

Ao buscar nossas memórias de infância, doces lembranças se fazem presentes. Lembramos-nos dos dias de chuva quando a valeta onde a chuva passava era nossa favorita. Passávamos longas horas brincando no lamaçal que se formava. Quando o tempo melhorava e a terra secava, a areia deixada pela chuva nos enchia de criatividade e construíamos castelos de areia, ruas e avenidas onde nossos carros de boi passavam para nos levar até a cidade fazer compras. Brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde, bilboquês, pião, amarelinha, três Maria, caçador e balanço nas árvores em meio à natureza eram constantes.

O tempo passou e a infância ficou para trás, mas as doces lembranças nos impulsionam a buscar na teoria de alguns pensadores um novo olhar da criança para o brincar. A Pós-Graduação, em especial a disciplina de Brinquedos e Brincadeiras, com a professora Dra. Waléria Fortes de Oliveira⁶, desafiou os alunos da Pós-Graduação em Educação Infantil a brincar e confeccionar brinquedos. Assim, após uma oficina com o professor Adriano Edo Neuenfeldt, em junho de 2015, nasce o projeto “Brincar, interagir e confeccionar brinquedos na Educação Infantil”, que foi desenvolvido na turma de Maternal IIB da Escola Municipal Infantil Solange Ana Copetti, integrante da rede municipal de ensino de Ijuí. A turma é composta por 23 crianças, sendo que destas 11 são meninas e 12 são meninos. A idade das crianças varia entre 3 e 4 anos.

⁶ É graduada em fonoaudiologia e pedagogia e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em seu doutorado, investigou o protagonismo infantil, através do brincar/jogar, seus espaços-tempos em distintos ambientes educativos, como os pátios e as ruas de uma vila ocupada por integrantes do movimento sem teto. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Superior, metodologias para educação de crianças de zero a dez anos e protagonismo infantil. Atualmente, atua na formação de brinquedistas para distintos espaços lúdicos, entre os quais as brinquedotecas comunitárias, escolares e hospitalares. É professora de Psicologia da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do grupo Criançar (Informações coletadas do Lattes em 21/05/2015).

Através deste projeto buscamos propiciar à criança a brincadeira com brinquedos e materiais diversos. Com o apoio das famílias (coletando e enviando materiais recicláveis) vivenciamos a interação com sucatas diversas, como pode ser observado na imagem 1.



Imagem 1: Dia das brincadeiras com materiais recicláveis (enviados pelas famílias das crianças)

O dia dos brinquedos confeccionados com materiais recicláveis foi outro momento muito aguardado como podemos observar na imagem 2. Era visível a curiosidade e o deslumbramento propiciados pela variedade confeccionada. Por um longo período de tempo as crianças foram se revezando (na sala de aula por causa da chuva) nas brincadeiras com os brinquedos confeccionados a partir de matérias retornáveis. Após um longo período de brincadeiras com os brinquedos da imagem 2, as crianças foram convidadas a se deslocar até o refeitório da escola. Quando chegaram ao refeitório e se depararam com um castelo, um avião, um foguete e um submarino enormes confeccionados com caixas de fogão e de geladeira foi possível visualizar o encanto e a magia que tomaram conta do olhar e da expressão de cada criança. A imagem 3, onde uma criança brinca no foguete, comprova esta experiência.



Imagem 2: Em sala de aula por causa da chuva, apresentação dos brinquedos confeccionados com materiais recicláveis



Imagem 3: Criança vivenciando o encanto e a magia de estar brincando dentro de um foguete confeccionado com uma caixa de fôlego

Também buscamos proporcionar a elas o resgate de brincadeiras e brinquedos tradicionais através da confecção com materiais recicláveis de alguns brinquedos como bolinha de meia, bilboquê e pião. Na imagem 4, brincadeiras no gramado da escola com bolinhas de meia e bilboquês confeccionados juntamente com as crianças na escola.



Imagem 4: Brincadeiras no gramado da escola com bolinhas de meia e bilboquês confeccionados com as crianças na escola a partir dos materiais recicláveis

E o educador fica onde nisso tudo? No papel de condutor das construções e/ou de mediador das situações de aprendizagem que vão se constituindo no decorrer das atividades? Interagir com as crianças? Sim, com certeza, mas não para conduzir o processo e sim vivenciá-lo, acreditando que é capaz de brincar. Na Educação Infantil e principalmente no decorrer deste projeto constatamos que o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria/organiza os espaços, disponibiliza os materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz mediação para a construção do conhecimento. É urgente e necessário que o professor amplie cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos e com outras crianças. Escola é lugar sim de aprender, aprender brincando com qualidade e de preferência com a participação do adulto, pois Freud já dizia que não é necessário voltar a “ser criança” para brincar com as crianças, somente é preciso compreendê-las e aí sim interagir criativamente com elas.

Kishimoto e Monaco (1997, p. 1) reforçam este argumento quando afirmam:

Pelas brincadeiras, a criança socializa-se, integra-se em diferentes grupos sociais, aprende a explorar, compreender seu ambiente, desenvolve diferentes formas de linguagem e mantém a saúde mental e física. Privilegia-se uma proposta de educação que valorize a ação da criança, historicamente situada em um ambiente intencionalmente organizado para elevá-la à categoria de autor e mentor de suas ações. Tal opção distancia-se do modelo de escolarização, com horários pré-definidos para atividades. Não significa a ausência do professor e de conhecimentos a adquirir. Requer o planejamento intencional de espaços, seleção de materiais e conteúdos, materializados em projetos com as crianças, visando à construção do conhecimento, de acordo com as características e ritmo da criança.

Brincadeiras de rodas cantadas, ovo choco, cabra cega, passa anel e brincadeiras livres como vimos na imagem 5 e com os mais diversos materiais, como na imagem 6, ofertados para uso individual ou coletivo, ofertadas sem medidas exatas, trazem para as crianças a possibilidade de viver plenamente a infância, além de aprenderem jogos com regras simples, próprios para sua faixa etária e construir suas próprias regras nas interações com seus pares.



Imagem 5: Brincadeira com regra, roda cantada sob orientação do educador que brinca e interage com as crianças



Imagem 6: Brincadeira livre com pneus, coordenada por uma criança

A escola Solange Ana Copetti é privilegiada em termos de espaço físico externo, pois a escola possui uma calçada grande com *playground* de plástico. Duas paredes de um muro pintadas com tinta de quadro, onde as crianças podem desenhar com giz escolar e outra parte revestida com azulejos onde as crianças tem a oportunidade de desenhar com tinta, canetões etc. Mais uma pracinha enorme com pediscos e diversos brinquedos. Um gramado imenso arborizado com um parquinho, com casa de areia cercada e coberta. Espaços estes que favorecem todos os tipos de interações. Na imagem 5, brincadeiras de regras, rodas cantadas sob orientação do educador que brinca e interage com as crianças. Na imagem 6, brincadeira livre com pneus, coordenada por uma criança, ficando claro o pensamento de Kishimoto e Monaco (1997), pois todos estão tendo a possibilidade e oportunidade de “exercitar a linguagem”.

Com o projeto sobre o brincar realizamos o resgate de brinquedos e brincadeiras e a confecção dos brinquedos de sucatas, pois Kishimoto e Monaco (1997, p. 4) afirmam: “Produzir objetos enriquecem o repertório da linguagem: verbal, corporal, auditiva, visual e gráfica”. Aos poucos todos nós fomos aprendendo a brincar e como brincar e também como consertar nossos brinquedos que foram se estragando pelo caminho. A presença constante dos brinquedos produzidos nos mostrou situações que vieram acompanhadas de verbalizações, diferentes expressões, houve socialização e, assim, a construção do conhecimento, o prazer, a alegria, cuidados, houve parceria entre adultos e crianças. Também percebemos que nós adultos aproveitamos a oportunidade não somente para incentivar, mas também participamos das brincadeiras, como adultos brincantes, o que nos remeteu às lembranças e experiências nunca antes vivenciadas. Instituto Mara Gabrielli, (2015, p. 11) fez referência a estas vivências quando afirma que:

Estimular o brincar, desde a produção do brinquedo até o exercício da brincadeira propriamente dita é proporcionar bons momentos de diversão, lazer, estímulo sensorial e criativo e interação social. É dar à criança a oportunidade de crescer e se desenvolver de maneira saudável em um ambiente natural para ela, o ambiente lúdico. Além disso, as brincadeiras que são transmitidas de geração em geração, constituem um patrimônio cultural imaterial. É por meio dessa prática de troca lúdica e informal que valores culturais regionais são perpetuados. Cada geração adiciona à brincadeira alguma mudança sutil, seja na cantiga, na forma de confeccionar o brinquedo, na regra do brincar e a transmite adicionada de valor. A brincadeira carrega em si esses valores antigos e novos, estabelecendo uma conexão entre as muitas gerações.

Assim, percebemos que o brincar na Educação Infantil mostra-se quando o educador oportuniza situações onde as crianças conseguem se expressar, mesmo que isto signifique modificar e/ou flexibilizar a rotina que há na sala para que as crianças possam ter um período mais longo com as brincadeiras. Este foi um dos objetivos do nosso projeto.

O cotidiano da escola deve ser espaço de observação e pesquisa [...] o professor como investigador registra suas observações, avalia o trabalho e replaneja os espaços e formas de interação com as

crianças. Auxiliar na realização de projetos de brincadeiras infantis garantirá o enriquecimento do trabalho pedagógico. Momentos de reflexão para avaliar com as crianças o trabalho efetuado proporcionarão a melhoria da qualidade (KISHIMOTO; MONACO, 1997, p. 8).

Portanto, se realizamos nosso trabalho pedagógico com uma metodologia lúdica, estaremos dando a possibilidade das crianças nos mostrarem e ao mesmo tempo se mostrarem como são realmente. Conseguimos observar as crianças brincando e assim podemos reelaborar nossas hipóteses quanto ao trabalho que vem sendo desenvolvido. Pensando em novas maneiras, possibilidades e estratégias para melhorar cada vez mais nossa prática.

“Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo” (Carlos Drummond de Andrade).

É fato! O educador que percebe a importância do brincar tem em seus ombros incessantemente a responsabilidade de planejar e ofertar o brincar sem medidas na Educação Infantil. A importância de ser um educador ativo, em pleno exercício de sua função, que cria situações e proporciona momentos de interação e criação, fazem do brincar currículo da Educação Infantil, atividade principal e primordial da infância. Ao criar espaços e brinquedos para que a criança brinque, os professores estarão possibilitando através do lúdico e das brincadeiras livres e dirigidas, situações para que a criança supere dificuldades, fortaleça vínculos, consiga elaborar e reelaborar seus conhecimentos, superar bloqueios já existentes ou que aparecerão durante a sua vida escolar, enfim propiciando o desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades.

Brincar é mais do que um simples momento de diversão, é uma filosofia de vida. É o momento de deixar de lado as diferenças e formalidades, exercitar a criatividade e deixar as coisas fluírem. Não é à toa, que o direito à liberdade de brincar e divertir-se estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, que, além da liberdade, também ressalta a importância do respeito e dignidade no processo de desenvolvimento de cada pessoa. É a maneira lúdica de relacionar-se com o mundo e com os outros que permite às pessoas aprender e ensinar as diversas formas de enxergar o mundo. O brincar não tem idade, não tem fronteiras e nem espaço para preconceito e discriminação. Os brinquedos e as brincadeiras devem ser universais, inclusivos e sempre permitir a participação de quem quiser brincar ou quiser ajudar na brincadeira (INSTITUTO MARA GABRILLI, 2015, p. 15).

Dessa forma, acredita-se que enquanto educadoras de uma escola de Educação Infantil estamos começando a cumprir com nosso papel, pois além de oportunizar contato com pessoas que brincam e falam com propriedade do brincar estamos procurando criar espaços lúdicos como propulsores do desenvolvimento de múltiplas habilidades e atitudes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 20. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. 40p. (Brinquedos e brincadeiras nas creches; v. 1).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. 40p. (Brinquedos e brincadeiras nas creches; v. 2).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para as crianças pequenas: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. 40p. (Brinquedos e brincadeiras nas creches; v. 3).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 04/2010. Brasília, 2010.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>.
- EYER, D. W.; MENA, J. G. O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo da educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. New York, 2012.
- INSTITUTO MARA GABRILLI. Brinquedos e brincadeiras inclusivos. 2015. Disponível em: <<http://www.img.org.br/publicacoes>>. Acesso em: 28/08/2015.
- KISHIMOTO, T. M.; MONACO, R. A. Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras como parte integrante do projeto pedagógico. São Paulo: LABRIMP/FEUSP/FUND. ORSA, 1997.
- MUNICÍPIO DE IJUÍ. Proposta curricular tempo e espaço de ser criança. Cadernos SMED, Ijuí, n. 15, 2014.
- OLIVEIRA, Z. M. O currículo na educação infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais? 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/...2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>.
- ORTIZ, C. et al. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Bluycher, 2012.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Cinema, literatura, poesia e música, município referência Ijuí e sua região pólo¹: formação docente e infância

Cristina Rupp Pereira²

Este trabalho faz parte do projeto de iniciação científica realizada no período 2013/2014, foram desenvolvidas atividades como a participação em ciclos formativos que visam a constituição de uma rede formativa entre Universidade, Secretarias Municipais de Educação conveniadas com o MEC e escolas infantis Proinfância. O objetivo deste projeto foi identificar, problematizar, sensibilizar, registrar vivências de um grupo voluntário de professoras de uma escola pública municipal da região vinculada ao Proinfância (Ijuí e região pólo), com relação ao cinema, a literatura infantil, a poesia e a música, no que se refere às suas histórias pessoais e profissionais e as formas pelas quais tais linguagens se fazem presente no cotidiano da escola infantil.

Buscou-se ainda compreender visões e concepções, saberes e fazeres docentes acerca destas artes em suas vidas, em seus processos formativos e em suas práticas pedagógicas com as crianças. Trata-se de compreender como as participantes da pesquisa se relacionam com o cinema, a literatura infantil, a poesia e a música, procurando compreender como o fazem e por que o fazem, mostrando a importância que as artes linguageiras têm na aprendizagem das crianças. Em outros termos, pretende-se analisar como docentes concebem, se relacionam e vivenciam seus projetos e atividades com tais linguagens na escola infantil com as crianças, investigando as práticas pedagógico-escolares, problematizando os sentidos que atribuem ao exercício de seu trabalho como professoras, as dificuldades e tensões neles envolvidas, as alegrias, questões, emoções neles implicados.

CAMINHOS METODOLÓGICOS SEGUIDOS

A opção metodológica é de cunho qualitativo e teve como ancoragem a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e de autores como Aldo Fortunati, Sandra Regina Simonis Richter e Simone Berle. Além de tais leituras foi de grande importância para o desenvolvimento do texto leituras de livros da autora Julia de Oliveira Formosinho (2001) que fala da denominada *formação em contexto*, entre outros. Busca-se compreender como as participantes da pesquisa se relacionam com o cinema, a literatura infantil, a poesia e a música na formação continuada e no exercício da docência infantil, procurando compreender como o fazem e por que o fazem. Em outros termos, pretende-se analisar como docentes concebem, se relacionam e vivenciam seus projetos e atividades com tais linguagens na escola infantil, com as crianças, investigando as práticas pedagógico-escolares, problematizando os sentidos que atribuem ao exercício de seu trabalho como professoras, as dificuldades e tensões neles envolvidas, as alegrias, questões, emoções neles implicados.

Foram realizados encontros formativos junto a escola observada, nestes encontros percebeu-se que as vivências em sala de aula são muito produtivas, através das músicas trabalhadas com cartazes,

¹ O presente texto é um recorte da pesquisa em andamento "Formação docente e infância: cinema, literatura infantil, poesia e música, município referência Ijuí e sua região pólo".

² Acadêmica do Curso de Pedagogia e bolsista de iniciação científica pelo CNPQ, cristinarupp@gmail.com.

desenhos e atividades faz com que as linguagens usadas com as crianças nesse espaço seja significativo e favoreça aprendizagens, bem como neste pode-se perceber a relação das professoras com as artes linguageiras e como o uso destas tem relação direta com suas memórias. Foi distribuído ainda um DVD para cada professora para servir de apoio na realização de atividades desenvolvidas em sala de aula com as crianças, e ainda continha o documentário de Manoel de Barros “só 10% é mentira”, e também foi sugerido que assistissem ao filme “como estrelas na terra: toda criança é especial” de Aamir Khan. Para contribuir na coleta de dados foi elaborado e distribuído um questionário para as professoras voluntárias do projeto.

A DISCUSSÃO DO TEMA

A pesquisa foi realizada com um grupo de professoras da Educação Infantil da rede municipal da região vinculada ao Proinfância (Ijuí e região pólo) quando 10 professoras que preferiram não se identificar que socializaram suas experiências como docente na escola infantil. Buscou-se fazer relação com a prática docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que servem de orientador para o trabalho com crianças, “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2010, p.18). Destacamos ainda que a infância possui várias concepções que podem ser compreendidas nas relações que estabelecemos com as crianças, que passa por vários processos, onde se desenvolve física e psicologicamente, na infância se estabelecem personalidades, comportamentos e ainda podemos ver uma diversidade de relações com o outro.

A criança constrói conhecimento a partir do contexto criado, pensar sempre em quem são as crianças e do que elas são capazes é fundamental e necessário para propor novos desafios que nos levem a ver como a criança interpreta, organiza e pensa, lembrando que devemos esperar as hipótese da criança procurando sempre escutar as vozes, os interesses do grupo dentro da escola, esta pesquisa possibilitou identificar como as diferentes linguagens se fazem ou não presentes no cotidiano escolar, através das observações das vivências dos alunos em sala de aula com as artes linguageiras, bem como das professoras em seus relatos no decorrer da entrevista.

Através das observações em contexto, das imagens observadas e das entrevistas foi possível constatar que as diferentes linguagens são de extrema importância na construção de novos conhecimentos como vimos nas falas de duas professoras: “com certeza, pois estas ferramentas aliadas a ludicidade pode auxiliar na construção de novos conhecimentos de maneira efetiva e prazerosa” e na fala de outra professora vemos as possibilidades de se utilizar as linguagens em sala de aula: “acredito que sim, pois as artes linguageiras aproximam o professor do mundo de faz de conta das crianças”.

Em um dos eixos estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil vemos claramente a necessidade do uso das linguagens no trabalho com crianças, “[...] Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]”. (BRASIL, 2010, p. 25). Ao trabalhar com as linguagens o professor amplia sua visão de mundo, bem como proporciona as crianças o contato e a apreciação destas artes.

E como nos diz Formosinho (2001, p. 100), “O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder”. Mas vimos também uma grande dificuldade em trabalhar com estas artes em sala de aula: “A ação de contar história é diária, o que é difícil é a forma como a fazemos”, nesta fala podemos ver claramente a necessidade de se trabalhar a arte de contar histórias com as professoras, possibilitar a estas docentes ver e ouvir histórias infantis, para que possam ir pegando gosto pelo contar histórias, seja primeiramente imitando e depois criando seu jeito próprio de contar.

Analisando sobre as práticas pedagógicas relatadas nas entrevistas percebemos que algumas linguagens estão mais presentes no cotidiano da escola do que outras, no trabalho com as crianças em sala de aula a música, filme e a literatura infantil são companheiras diárias das docentes, já o uso de poesia não aparece com muita frequência, muitas vezes isso se dá pela grande dificuldade por parte das docentes em trabalhar com esta, porém todas sabem da importância de realizar atividades transformadoras que levem a criança ao contato com o cinema, literatura infantil, música e poesia, é o que vemos na fala de uma professora entrevistada: “...Melhoria na fala, se tornam mais desinibidos, apren-

dem a se comunicar, gesticular e muitas vezes também podemos citar as mensagens que estas artes possibilitam a criança: educação, valores”. Acreditamos ainda que a utilização das linguagens em sala de aula faz com que a criança experimente o mundo a sua volta, apropriando-se do que está disponível nas várias artes linguageiras através do seu mundo de sonhos e fantasias, e sendo assim pouco a pouco, sem perceber, encontra o sentido da vida.

Espaço na Educação Infantil deve ser visto como promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem devendo facilitar a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser um promotor de aprendizagens, um lugar cheio de possibilidades, onde a criança possa brincar, explorar e transformar, as linguagens pesquisadas neste trabalho podem contribuir neste espaço destinado a infância. Acredita-se que ambientes e estímulos variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador e mediador das aprendizagens.

Gostaria de citar Fortunati, quando este nos faz perceber que a aprendizagens das crianças é responsabilidade dos docentes através de práticas transformadoras e pensadas para as crianças.

[...] as boas práticas podem se transformar em instrumentos para oferecer espaços de expressão às múltiplas linguagens e às potencialidades das crianças, para promover o reconhecimento de seus processos de crescimento pessoais e das diferenças individuais e para realçar o valor das possíveis “contaminações” entre diferentes culturas (2009, p. 32).

Buscando compreender mais sobre as linguagens me deparei com a seguinte frase: “o que torna inquietante a discussão em torno da linguagem é justamente o fato de ser a linguagem o horizonte de todas as coisas [...]” (Larossa, 2001, apud RICHTER; BERLE, 2012). Nesta linha de pensamento podemos ver que por meio das linguagens temos infinitas possibilidades de desafiar as competências das crianças, fazendo-as viver intensamente cada nova conquista dentro do espaço escolar. Com base nisso percebeu-se que a linguagem mais utilizada pelas professoras da escola observada é a música, sempre que as crianças desejarem, com o auxílio de DVDs, que vão da Galinha pintadinha a Patati Patata.

Através das músicas utilizadas as professoras pretendem como vemos nas falas: “trabalha música, movimento, dança e ritmo” e muitas vezes “porque esses chamam a atenção, ... porque é da faixa etária deles”, ou ainda o relato descrito como atividade com as crianças utilizando a música: “gosto muito de trabalhar com música e ela é bem aceita no nosso meio. Por exemplo, com a música: “a canoa virou”, cantamos, fizemos roda, cada coleguinha foi uma vez no meio da roda, depois coloquei no chão papel pardo, dei pincel e tinta azul para eles pintarem o “mar” e então confeccionei “canoas” com o nome de cada aluno e coloquei no cartaz. Ficou muito bonito e eles adoraram”. Vemos aqui o uso de uma linguagem bastante conhecida pelas docentes, o uso desta faz com que as crianças conheçam e aprendam a ter gosto pela música, muitos criticam o uso da galinha pintadinha em sala de aula, claro que existem muitas outras possibilidades de músicas para a educação infantil, mas o uso deste em específico faz com que as crianças se identifiquem com o lugar, pois muitas vezes este também é escutado pela maioria em suas casas. Esta identificação com o lugar é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois quando esta precisa deixar a mãe/ pai e ficar com a professora o fato de ter algo seu neste espaço de escola seu ajuda em sua adaptação no ambiente escolar.

Buscando ainda compreender o uso das linguagens no contexto escolar, percebemos que o uso do cinema para a maioria das entrevistadas ocorre quando as crianças pedem, na hora da escovação e hora da mamadeira, sendo poucas as que usam para introduzir um conteúdo específico ou trabalhar parte do conteúdo, deixando muitas vezes de utilizar como vimos em uma das perguntas feitas em relação às dificuldades em trabalhar com as linguagens: “os filmes porque é difícil segurar a atenção deles por muito tempo”. Nesta fala podemos ver que os filmes precisam ser curtos e apropriados para crianças, no entanto o fato de estarem deixando as crianças assistirem filmes faz com que estas estejam em contato com esta arte.

Outra linguagem utilizada pelas professoras é a leitura de literaturas infantis, estas estão presentes diariamente na escola, a maioria relata que costumam ler diariamente para as crianças. Quando questionadas sobre qual o objetivo que as leva a prática de leitura temos a seguinte resposta: “desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, a atenção e a imaginação” ou ainda “que eles adquiram o hábito da leitura”, “... viagem na imaginação tenha ideias novas, adquiram conhecimentos...” e normalmente procuram por histórias que as crianças gostem, que instigue a curiosidade e que seja divertida, é o que vemos nesta fala: “algo que desperte a curiosidade, o querer saber o que irá acontecer, isso torna a leitura mais interessante e divertida...”. Ao experimentar a leitura o leitor executa um ato de compreensão e interpretação do mundo, e através dessa compreensão pode modificar ou ressignificar o contexto no

qual está inserido.

Acreditamos que as crianças possuem suas especificidades e estas devem ser respeitadas para este sujeito possa se desenvolver a partir de suas experiências e vivências, é levar em conta seus desejos, ideais, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar nas dimensões dos ambientes nos quais as crianças poderão estar se apropriando, transformando e ressignificando o mundo a sua volta, explorando esse mundo na perspectiva de conhecê-lo, pois as crianças estabelecem relações entre todas as coisas e fatos, criando suas próprias hipóteses e explicações desse mundo que se abre cada vez mais a sua frente.

Buscou-se ainda saber sobre a poesia e as práticas desenvolvidas com esta e nos deparamos com a pouca utilização desta, pois dificilmente a poesia é trabalhada na educação infantil da escola observada, muitas vezes pela falta de conhecimento por parte das docentes e até mesmo pela dificuldade de trazer poesia de forma divertida, ou seja, para a realidade da criança, e isto dificulta muito o contato e apreciação por parte da criança a esta arte. Um dos eixos estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos diz claramente que entre tantas a poesia também precisa ser trazida para a criança: “[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...]” (BRASIL, 2010, p. 26), sendo assim cabe a professora organizar um espaço para que as crianças convivam com as diferentes linguagens, cabe a este buscar meios e alternativas para cumprir o que ordenam as diretrizes curriculares.

É preciso olhar para a criança a partir dos seus espaços, pois com ou sem os adultos, as crianças são criativas e vão defendendo estes espaços convivendo e identificando-se com eles. Não existe uma criança universal. As crianças são únicas em seus contextos sociais. Considerar essa diversidade é preceito de uma *pedagogia da infância* como nos fala Formosinho. O papel de educação infantil é proporcionar um espaço rico em oportunidades de informações, de interações, de estímulos.

Formosinho nos leva a pensar que quando a criança se envolve seja na organização do espaço destinado a ela ou até mesmo na interação com as outras crianças a aprendizagem se fará presente.

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (FORMOSINHO, 2001, p. 100).

O interesse disposição em aprender está sempre presente nas falas das professoras voluntárias da pesquisa quando relatam que: “gostaria de sugestão para fazer com que as crianças apreciem poesia”, mas a fresa que mais me chamou a atenção foi: “... Primeiramente eu deveria tomar gosto pelo gênero para que pudesse trabalhar com eles”, mostra que muitas não aprenderam o gosto pela poesia em suas histórias de vida, e sendo assim a dificuldade em trabalhar com ela é muito maior, pois como sabemos tudo o que é significativo e prazeroso para cada pessoa também será para aqueles que a cercam. É o que evidencia Júlia Oliveira Formosinho no livro *Espaço e tempo na pedagogia em participação* “Pensamos que é importante e decisivo garantir que o aprender esteja integrado com o aprender a aprender, porque a forma de ensinar está, antes de mais, preocupada com as formas de aprender”. (FORMOSINHO, 2001, p. 108).

Formosinho no mostra além, quando diz que o lugar destinado à infância é um lugar que *integra intencionalidades múltiplas* (2001), ou seja, é um lugar onde as crianças criam autonomia para realizar as atividades diárias:

[...] ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (FORMOSINHO, 2001, p. 10).

Ver como as crianças podem e são incentivadas a tomarem decisões, perceber como a professora da sala observada acredita nelas e em suas capacidades de transformar e ressignificar o mundo a sua volta. E para, além disso, trazer um equilíbrio entre um espaço desafiador e seguro para a criança. Um equilíbrio de protagonismos, onde apareça tanto a mão do adulto quanto as mãos das crianças, onde a voz do adulto seja ouvida e considerada, mas a voz das crianças seja na mesma medida ouvida e considerada, onde o adulto faz escolhas e toma decisões e a crianças também as faz, para construirmos uma pedagogia que escuta as crianças, que observa no coletivo e interage.

Desta forma, o grande desafio é construir uma prática pedagógica de qualidade e fundamentada em uma visão ampla de educação que afirme a infância como um ciclo de vida pleno de possibilidade. Isto implica em considerar educação e cuidado como indissociáveis e a criança como ser ativo, competente e produtor de cultura. Ou como nos dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando elaboram orientações curriculares sobre alguns temas como este: “Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil”. (BRASIL, 2001, p. 31).

O favorecimento do trabalho com todas as formas de linguagens deve pressupor ampla liberdade de comunicação e de expressão. As crianças cantam, dançam, criam diferentes ritmos e sons, se expressam com diferentes materiais. Teatralizando, musicalizando, movimentando, rabiscando, desenhando, pintando e modelando, elas mostram como pensam e sentem o mundo em sua volta.

É preciso construir projetos educacionais que possibilitem às crianças ampliar suas potencialidades e suas capacidades, que tragam as linguagens, e sendo assim iram desenvolvendo suas singularidades e constituindo-se pela participação na vida coletiva. Para educar crianças, necessitamos objetivos claros e precisos que direcionem para a construção de seres humanos capazes de viver na sociedade contemporânea.

Na escola é necessário que a criança tenha um espaço organizado, e que além da característica comum de toda instituição de ensino, a de transmitir conhecimentos sistematizados, ela precisa ser autora de um jeito próprio de ser e de manifestar seus hábitos e valores. Dessa forma, cada instituição escolar deve buscar um jeito próprio de caminhar, de ver o educando, e de transmitir-lhe seus costumes e seus valores, compreendendo, ajudando, orientando e mediando o outro, a se desenvolver como ser humano, valorizando suas capacidades e desenvolver suas habilidades.

As professoras entrevistadas ainda estão pouco preparadas para trabalhar em sala de aula com as linguagens pesquisadas no projeto, porém mostraram-se abertas a aprender como estas artes podem e devem contribuir na aprendizagem das crianças. Costumam ler, cantar, assistir filmes e algumas até as declamam poesia para as crianças, mas as práticas geralmente não estão vinculadas a um conteúdo específico e sim apenas como distração em diferentes horários do dia.

Para que haja de fato a utilização das linguagens significativamente em sala de aula da educação infantil da escola observada, serão necessários estudos por parte das docentes sobre a utilização destas artes tanto nos processos formativos quanto em suas práticas pedagógicas com as crianças.

Portanto, o uso do cinema, literatura infantil, música e poesia na educação infantil através de um ambiente educativo no qual podendo ver oportunidades de ricas aprendizagens e possibilidades de experiências, será de extrema importância para a criança. Como nos diz Julia Oliveira Formosinho (2001, p. 96) “Levar nos ouvidos uma história que nos permite sonhar mundos, criar identidades, participar da cultura, constitui-se num direito para estas crianças.”

Precisamos ver cada criança na sua singularidade, pois sabemos que são únicas em suas interações e participações em um mundo cheio de conquistar e descobertas. Considerar esta visão é fundamental para uma pedagogia da infância e uma prática pedagógica de qualidade que utiliza-se de música, literatura infantil, poesia e cinema visando a aprendizagem das crianças de forma divertida, prazerosa e cativante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
FORMOSINHO, Julia de Oliveira; & FORMOSINHO, J. (Orgs.) (2001). Associação Criança. Um Contexto de Formação em Contexto. Braga: Livraria Minha.
FORTUNATI, Aldo. A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato / Aldo Fortunati; tradução Emani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

RICHTER Sandra Regina Simonis; BERLE Simone. Dimensão poética das linguagens: conjugando corpo e mundo na educação da infância. Revista Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil. – ano 1, n.0, 1982 -. – Campinas, SP: Global, 2012. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_2000_2404.pdf. Acesso em 17 de outubro de 2013.

Com a palavra os bebês: diálogos entre a Psicanálise e a Educação Infantil

Simoni Antunes Fernandes¹ e Noeli Valentina Weschenfelder²

Ao abordar os diálogos existentes entre a psicanálise e a Educação Infantil, esta escrita busca elementos para pensar no trabalho das educadoras com bebês. Para tanto, traremos alguns recortes de um trabalho de pesquisa que consistia em uma observação realizada em uma turma de berçário I em uma Escola de Educação Infantil no município de Santa Rosa. A escolha da psicanálise como linha teórica, que orienta nossa escrita, parte da compreensão de que a partir dos conceitos trazidos por essa teoria, é possível traçar uma outra leitura do contexto escolar e entender o ato educativo de outro modo, como uma prática subjetivante.

Quando chegam ao mundo, os bebês necessitam de um longo período de atenção e cuidados exclusivos para se desenvolverem. Se, durante muitos anos, o entorno de um bebê era caracterizado pela presença das figuras familiares, hoje, em nossa sociedade, o olhar para com as pequenas crianças não é mais exclusividade das famílias. A tarefa de se ocupar com bebês é compartilhada com outras pessoas e instituições. Um efeito da modernidade é a intensificação de oferta de instituições para o atendimento e cuidado dos bebês, como as Escolas Infantis.

No Brasil historicamente o atendimento à criança pequena foi marcado por um trabalho assistencial que visava proporcioná-la condições que supostamente faltavam em seu lar. Esse era o objetivo básico das instituições até poucos anos atrás quando então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB número 9.394 de Dezembro de 1996 determinou que a Educação Infantil fosse entendida como um direito de toda criança e que fizesse parte da educação básica. Dessa forma, ocorre uma mudança significativa de enfoque da Educação Infantil que deixa de ser apenas necessidade da família e passa a ser importante para a criança. Então, o objetivo da Escola Infantil é proporcionar um trabalho visando o desenvolvimento integral da criança, que começa a ingressar no espaço escolar cada vez mais precocemente. Em consequência a isto, supõe-se haver um grande desafio para as escolas quanto à questão do cuidar e do educar, bem como a importância que esta instituição tem na constituição psíquica de uma criança.

A constituição psíquica de um sujeito passa por muitos conflitos necessários e estruturantes. Ao chorar, o bebê quando sente um desconforto, produz essa ação para que algo ponha fim ao seu desprazer. Chora, pois não sabe nomear, ou melhor, não tem condições mentais nem orgânicas de identificar o que se passa com ele. Na busca por alívio, o bebê necessita de um outro cuidador adulto, que escute seu choro e seja capaz de recebê-lo como um chamado, interpretá-lo e promover uma ação que lhe propicie um conforto novamente. Assim, o choro passa a ter função de comunicação. Tudo que somos é oferta de um outro ser humano, que nos dão suporte, hospitalidade. O outro nos auxilia em nossa precariedade originária. Sem este suporte, sem esta hospitalidade, o ser humano é jogado em um pa-

1 Mestre em Educação nas Ciências, graduada em psicologia pela UNIJUI. Professora do Departamento de Humanidades e Educação da UNIJUI. Email: simoni.fernandes@unijui.edu.br

2 Doutora, professora de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI. Email: noeli@unijui.edu.br

vor sem fim. Quem não tem lugar fica sem um ponto de partida nem de chegada, o que pode resultar em adoecimento psíquico. Neste sentido, o nosso primeiro lugar no mundo está atrelado ao desejo de alguém que representa a função materna. Essas experiências são constituintes ao desenvolvimento daquilo que chamamos de subjetividade.

A subjetividade somente se constrói na presença real de um outro que esteja disponível ao bebê, que ouça seu choro, suas manifestações, seu brincar. Este outro com seu próprio saber interprete o que emana do bebê como um pedido e lhe atribua significações. O bebê precisa de um outro que mediatize o que ele está vivenciando, experimentando, e lhe confirme sentido. Esse outro em tempos precoces, não está mais atrelado apenas as figuras parentais, mas também as educadoras.

CONVERSAS COM BEBÊS: AS CENAS OBSERVADAS NA ESCOLA E O PAPEL ESTRUTURANTE DAS EDUCADORAS

“Janela, janelinha, porta, campainha, plim!”

Esta cantiga foi realizada pela educadora enquanto tocava o rosto de cada um dos bebês que estavam no chão a sua volta, empoleirados em suas pernas, muito curiosos e atentos ao som de sua voz. Cada um que recebia estes gestos junto com a cantiga – quando a monitora dizia janela, tocava a orelha do bebê. Quando dizia janelinha, tocava o olho, porta, tocava a boca, campainha tocava o nariz, pim voltava a tocar o nariz – sorriam, como se houvesse muito prazer nesta brincadeira. Registramos essa cena nos primeiros dias de observação, onde foi possível perceber como o toque e as palavras do outro recobrem o corpo do bebê.

Bergés (1988, p.51), assinala que o corpo da criança é, antes de mais nada “[...] um receptáculo, um lugar de inscrição, uma trama implacavelmente destinada a imprimir-se com cenários, as destinadas cores de outrem, a começar pela servil cópia do motivo”. É o toque que marca o corpo, tornando subjetivado.

Freud (1920, p. 40) nos mostrou que “o eu é acima de tudo um eu corporal”. Para o autor, uma criança quando nasce não consegue distinguir do emaranhado de sensações que precipitam sobre seu corpo, o que é interno e o que é externo. Ela aprende a fazê-lo na medida em que exista um outro externo que organize estas sensações sob as quais se precipita o corpo infantil. Quem encarna o papel de significar estas sensações corporais do bebê é a mãe ou seu representante, o que significa o Outro primordial.

Um bebê é depositário de tão grandiosas esperanças de realização ao mesmo tempo em que está absolutamente despreparado para viver. Temos aí uma desproporção e é diante de tal desproporção que a infância transcorre: entre a insuficiência das condições reais do bebê e o que já aparece para ele antecipado como potência a partir da estrutura, sem que tenha ainda condições simbólicas e reais para realizar (JERUSALINSKY, 2002, p. 80). Conforme a autora é o corpo do bebê dominado por reflexos arcaicos que está em cena e precisa ser marcado com gestos e palavras para ser subjetivado. Nesta perspectiva, recobrir o corpo da criança com marcas subjetivas também está implicado no trabalho das educadoras.

Segundo Catão (2008, p.32), “Todo o bebê nasce desamparado, ou seja, depende do outro que administra seus cuidados. E este estado não é sem consequência para ele. O estado de desamparo cria a necessidade para o ser humano de ser amado”. A mãe responde a necessidade manifestada pelo bebê com gestos e palavras que dão a satisfação obtida, um gozo que transforma as necessidades orgânicas do bebê em desejo. É a partir do Outro que as diferentes funções do organismo se inscrevem como um circuito pulsional. Desse modo, Freud (1914, p.94) afirma que são destas vivências de satisfação que se originam os primeiros objetos sexuais para a criança, que são as pessoas que se preocupam com sua sustentação orgânica, isto é, a mãe ou quem quer que ocupe este papel.

As músicas infantis eram constantemente cantadas pela monitora. Registramos em uma cena a educadora sentando-se no chão e começando a cantar. No momento em que iniciava as cantigas, os olhares dos bebês se dirigiam a ela. Os que conseguiam caminhar, engatinhar ou se arrastar, iam em sua direção. Havia um bebê no berço que também dirigia seu olhar para ela.

Foi percebido um encantamento dos bebês pela voz da professora. É a voz que dá suporte a palavra. A palavra parte de um sujeito se dirigindo para outro e da demanda que ela transmite. A voz é

convocante para os bebês. Ela mesma conta animada: “Se vou conversar na cozinha, eles me escutam e já ficam me chamando, conhecem minha voz”. Sobre a voz que encanta, Catão (2008, p.34) assevera que:

O que interessa à pequena criança na voz do outro cuidador, mais que o sentido das palavras que ela ainda não compreende, é uma certa entonação, uma certa música da voz [...] a voz porta um investimento libidinal que o Outro materno faz no bebê. Em um engano necessário e estruturante, o bebê se toma pelo objeto do interesse do cuidador. Ele se toma pela causa do espanto e do prazer que escuta na voz do outro (Outro). E isto é fundamental para que ele aceite o convite a participar, alienando-se, no campo da linguagem.

Para a autora, a voz que encanta é a daquela que também escuta, empresta sentido aos sons que vem da criança. Também é aquela que sabe calar-se para que o bebê se manifeste. É nessa alternância que se produz o sujeito, incluindo-o no campo da linguagem. Mas não basta somente a linguagem operar. Faz-se necessário o olhar. Palavras jogadas ao ar sem direção a outrem não tem efeito subjetivante.

Sobre a voz que escuta, em uma cena no refeitório, a educadora está alimentando um bebê e diz: “Está gostosa a sopa né, Pedro”? Em seguida ela faz uma pausa e o bebê logo a seguir produz uma fonação: “ba-ba-ba”, e a educadora completa: “ Sim, tia, eu adoro sopa de legumes”. Esta cena nos mostra que para que algum dia o bebê se torne um ser falante é necessário que o outro lhe dê a palavra, entendendo suas vocalizações como um enunciado. Quando o adulto se dispõe a este diálogo, toma o bebê como interlocutor, abre uma brecha, um intervalo para o sujeito

Foram registrados nos tempos de brincadeiras no berçário, que em alguns momentos não são propostas atividades pré-elaboradas, mas sim, partem da convocação dos bebês posto que, boa parte do tempo eles ficam no chão da sala, sobre um tapete e as monitoras fica junto a eles, selecionando brinquedos de acordo com o interesse deles. Fica claro que todo o tempo é organizado em torno das atividades de cuidado físico: troca de fraldas antes da hora do almoço, alimentação e horário de dormir. Porém, esse rigor de horários pré-estipulados, deixa tempos nos quais os bebês conseguem colocar suas produções em cena, como no caso do brincar.

Um bebê estava em pé em um dos berços que fica embaixo da janela. Olhando para fora o bebê começa a sorrir e gritar. A educadora então diz: “Olha só, a Maria³ viu que está um dia lindo e quer brincar lá fora, vamos sair todos para o pátio”. Essa cena nos mostra que a monitora faz uma suposição quanto ao que a criança quer, supondo assim que ali há um sujeito que deseja. Essa suposição é o que produz a comunicação entre o adulto e o bebê que ainda não fala.

Imaginemos o filhote do homem dos primeiros tempos, um punhado de reflexos capaz de dar conta somente de necessidades muito básicas: se faltarem certos elementos em seu organismo, o sistema transborda e se desencadeia o choro. Este choro é um efeito imediato, “natural”, digamos assim, do modo pelo qual o sistema produz um movimento de alarme. O adulto encarregado entende o choro como uma mensagem, como um chamado; nesse movimento é capaz de transformar um movimento natural em um enunciado que instaura a base de toda comunicação possível. Conhecemos os efeitos produzidos pela não resposta, gerando o abandono de qualquer tentativa de relação com o outro (BLEICHMAR, 2006, p. 16).

“Aqui a gente não tem muito que fazer, quando eu trabalhava no jardim podia fazer trabalhos com os alunos. Gosto de fazer trabalhos com EVA, mas aqui com eles não dá”. Essa é a reprodução da fala da monitora. Em seguida, a educadora vai até o armário sala mostrando para a pesquisadora um caderno decorado com EVA. Aponta também, que grande parte das imagens que decoram as paredes da escola foi ela quem fez. O não reconhecimento da Educação Infantil se evidencia nessa fala, onde o educar é entendido como ensinar algo.

Esse não reconhecimento tem um caráter histórico da dicotomia entre o cuidar e o educar e do que se entende por educar. No entendimento da educadora, o cuidado seria a prática cotidiana do berçário e a educação seria os momentos em que se realiza alguma atividade envolvendo materiais, culturalmente, associados ao aprender, tais como lápis, papel, “trabalhinhos”. Neste sentido, Pence, Moss e Dahlberg (2003) nos mostram os diferentes discursos em torno da educação para com crianças que passam o contexto escolar. Os autores apontam que, na contemporaneidade, cresceu a demanda pelos

3 Os nomes utilizados nessa escrita para se referir aos bebês observados são nomes fictícios no intuito de conservar o sigilo acordado em termo de consentimento dos pais dos bebês e das cuidadoras da escola de Educação Infantil. Optou-se por usar nomes fictícios, pois no relato das cenas é importante observar que as cuidadoras dirigem-se aos bebês por seus nomes próprios, dado esse relevante para a pesquisa.

cuidados prestados às crianças por pessoas que não sejam seus pais. Diante disso, tem-se reconhecido a importância da aprendizagem inicial, vista como um momento onde a criança se apresenta como iniciando uma vida a partir do nada. Esta criança deve ser equipada com os conhecimentos necessários para aprender, estar pronta para o ensino obrigatório.

Já quando os bebês ficam livres na sala com alguns objetos espalhados, a exploração livre parece ser bem mais prazerosa para eles. Os bebês interagem entre si, se escondem em baixo dos berços, os menores tentam se movimentar de formas diferentes, enfim exploram o ambiente e seu corpo. Em uma nova cena, um bebê de cinco meses está deitado no berço de barriga para cima com um móvel por cima dele colocado pela auxiliar em uma distância que ele não consegue tocar os bichos que estão pendurados na armação meia lua. O bebê experimenta vários movimentos corporais a fim de conseguir tocar os objetos que estão pendurados em uma altura a qual permite esse toque, porém a uma distância abaixo de sua linha abdominal. A educadora que, casualmente, observa o fato diz: “Quer pegar o ursinho né João, vamos força você consegue”. Após muito se mover e com a ajuda da monitora que arrasta o bebê para baixo, ele consegue tocar os objetos do móvel e sorri muito com seu feito. A possibilidade de reconhecer que o bebê desejava algo e, de tomar esse fato como uma brincadeira regada pelas palavras da monitora “Vamos João” aponta para necessidade de que o outro cuidador olhe para o bebê, tome suas manifestações como demanda de algo, como no caso demanda de tocar, de brincar.

São estas brincadeiras que vão permitir o engate da criança com o outro, situando-a em um endereçamento. Assim, são nos cuidados dirigidos aos bebês, nos jogos colocados em cena com ele, onde está presente a estrutura da linguagem, que podemos situar a suposição de um sujeito no bebê. Podemos perceber que os bebês brincam e que este brincar é estruturante. Os bebês brincam, mas, no entanto, seu brincar tem particularidades, depende inicialmente, de que quem se ocupe dos cuidados para com o bebê, o reconheça e legitime.

Essas cenas caracterizam que cuidar-educar no berçário é subjetivar, é apostar nos bebês e significar as suas produções. As educadoras da Educação Infantil também prestam sentidos às manifestações dos bebês, pois os cuidados prestados aos bebês vão além do simples atendimento às necessidades de alimentação, higiene, saúde, motivação e educação formal. Em se tratando de um bebê que está em desenvolvimento, se estruturando enquanto sujeito psíquico, as intervenções na Escola de Educação Infantil não podem ser realizadas somente pelo viés orgânico, no qual os educadores somente se ocupam com o cuidado funcional do corpo. Ao sair tão precocemente do campo familiar, esta pequena criança possui poucas marcas simbólicas e a Escola tem de se ocupar disto, ou seja, favorecer a subjetivação pela palavra. Assim, é possível perceber que educar bebês não é a aplicação de técnicas, ou seguir um currículo prescrito, tampouco, tomá-los apenas como corpo a ser higienizado, alimentado e protegido.

Somos seres de linguagem, efeito do discurso do outro. Falar ao bebê, não com palavras que caem em vazio, mas apostando que ali haja um sujeito é o que permite o desenrolar de tramas subjetivas importantes para a constituição psíquica. Com esses conceitos Dolto nos mostra que a relação com o outro para ter efeito subjetivante, tem de ser tanto corporal quanto linguageira. “Eis que podemos entender que tudo é linguagem, e que a linguagem, em palavras, é o que há de mais germinativo, mais fecundante, no coração e na simbólica do ser humano que acaba de nascer” (DOLTO, 1999, p.20). A autora sublinha a necessidade que o bebê tem de uma história e da narração da mesma, de alguém que o escute no mais profundo de si mesmo. O bebê tem necessidade do adulto para receber o que emana dele.

Escutar e falar aos bebês se articula construindo assim um espaço narrativo. Escutar e dar sentido ao que emana do bebê o retira de uma condição de organismo reflexo e o coloca como protagonista de suas relações com o outro.

Barbosa (2010), ao abordar o estudo da prática pedagógica com bebês traz um debate alicerçado na questão da educação desses em espaços coletivos e de como cada vez mais a escola de Educação Infantil ocupa no mundo contemporâneo o lugar de família ampliada. Conforme a autora, na construção de propostas pedagógicas para Educação Infantil uma das diretrizes que norteiam este trabalho é a valorização das relações entre educadores e crianças/bebês.

[...] a valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos e as crianças, pois são estas relações que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças. Esse é um importante

papel da Educação Infantil principalmente no que se refere às crianças bem pequenas, pois nessa faixa etária as interações entre pessoas têm expressiva relevância para a construção da identidade pessoal e coletiva das crianças (BARBOSA, 2010, p.3).

Considerando que a educação dos bebês trata de um processo de subjetivação, está via somente se produz na medida em que a função de maternagem opere nas instituições que trabalham com bebês. Percebemos em nossa pesquisa que a Educação Infantil pode ser um espaço subjetivante desde que se escutem os bebês em suas diferentes linguagens e também signifique suas diferentes manifestações. Podemos articular essas ideias a questão da maternagem em psicanálise, percebendo que há uma diferença entre os cuidados prestados pelo Outro primordial (mãe ou quem representa essa função) e pelo Outro educador. Outro primordial é aquele que inscreve a criança em um laço de filiação, em uma posição de ocupar sua falta, diferente do lugar ocupado pelos bebês no espaço da escola. O Outro educador inscreve o sujeito na cultura, no campo social. Entretanto, tanto Outro primordial, quanto o Outro educador, inscrevem marcas importantes para a subjetivação dos bebês.

Uma instituição pode desempenhar a função materna/paterna necessária a um bebê em sua constituição como ser humano – e freqüentemente desempenha - contanto que não esteja atenta apenas ao que é da ordem da necessidade (fome, sede). Pois maternar um bebê não se limita, em momento algum, apenas aos cuidados de alimentação e higiene. Maternar um bebê é também dirigi-lhe palavras (CATÃO, 2008, p. 38).

Entendendo a função de maternagem como o que oportuniza operações psíquicas na criança, não se entende que o trabalho das educadoras seja apenas a continuidade dos afazeres maternos, mas a de proporcionar que os bebês se aventurem em tramas subjetivas. Acreditamos que isso se opera a partir da palavra e da escuta. “escutar vozes do bebê”, acompanhar seus corpos como nos aponta Barbosa (2010). É pela relação com o outro, tanto o outro cuidador como com os bebês, que a pequena criança da Educação Infantil vão construindo suas experiências com o corpo, suas identidades.

O outro cuidador tem lugar de destaque nessa trama de aventura nos caminhos da constituição da subjetividade conquanto que esteja como nos afirma Catão (2008), disposto a ser provocado. Essa disposição de ser provocado se evidencia em uma prática que leve em conta a singularidade de cada bebê, bem como o acolhimento de sua história, de suas produções e a aposta de que ali há alguém que fale e que deseje. Esta seria a função de sustentação, característica da função de maternagem.

Contudo, podemos concluir que ao sustentar o eixo da subjetividade suposta no bebê, através da concepção de sujeito proposta pela psicanálise, pode-se permitir que seja afastado o risco do bebê em ser reduzido em puro objeto de intervenções pedagógicas. Nas cenas observadas na Escola de Educação Infantil foi possível constatar que o encontro de olhares, palavras e investimentos que veiculam desejo são elementos necessários para a constituição subjetiva e podem se fazer presentes nas práticas cotidianas das educadoras. O ato de atribuição subjetiva ao bebê é primeiro, antes de tudo, a questão do desejo do educador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com bebês. In: Consulta Pública, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&option=com_content&view=article. Acesso em: 21 de setembro de 2015.

BERGÉS, Jean. O corpo e o olhar do outro. In: Escritos da criança. 2.ed. Porto Alegre: Publicação do Centro Lydia Coriat de POA, 1988a. N.2. P. 51-65.

BLEICHMAR, Silvia. As condições de humanização. In: A ética na atenção ao bebê: psicanálise, saúde e educação. Org. Rosely Gazire Melgaço e Claudia Mascarenhas Fernandes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. P.15-25.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

CATÃO, Inês. Bebês órfão, abandonados e adotivos: um outro olhar sobre a questão. In: KUPFER, Maria C. e

TEPERMAN, Daniela (orgs). O que os bebês provocam nos psicanalistas. São Paulo: Escuta, 2008. P. 31-41.

DOLTO, Françoise. Tudo é Linguagem. Tradução de Luciano Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer(1920). In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. Vol. XVIII.1996. P.12-80.

_____. Sobre o Narcisismo Uma Introdução (1914). In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XIV. P.81-108.

JERUSALINSKY, Julieta. Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma, 2002. Coleção Calças Curtas, n. 3.

PENCE, Alan; MOSS, Peter e DAHLBERH, Gunilla. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Concepções de professores de ciências sobre currículo escolar e suas consequências para o ensino e a aprendizagem

Caroline Alves da Silva¹, Daniele Breitenbach²,
Marcia Simon³ e Marli Dallagnol Frison⁴

O currículo é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem, pois a partir dele são elaboradas e organizadas as práticas educativas e pedagógicas. Cada professor possui métodos e formas de desenvolver seu ensino e principalmente de organizar os conteúdos eleitos para a disciplina em que atua, levando em conta sua formação e sua experiência na prática docente.

De acordo com Sacristán (2000, p. 17), “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

A construção do currículo é uma prática que envolve todos os indivíduos relacionados com o ambiente escolar, porém é o professor quem possui a autoridade de remodelar, organizar e transmitir o conhecimento de acordo com seu planejamento.

Reforçando esta ideia, Sacristán (2000, p.15) nos traz que:

*O currículo é uma **práxis** antes que o objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa entorno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.*

O currículo muitas vezes é visto como uma parte do sistema educacional, como reforça Sacristán (2000, p.149) que remete: “A dependência dos professores quanto aos meios que apresentam o currículo é um fenômeno desenvolvido em muitos sistemas educativos, transformando-se numa peculiaridade do sistema curricular, que expressa condições do cargo do professor”. Muitos professores retêm uma ideia vaga sobre o currículo demonstrando que o mesmo é somente uma organização, uma burocracia do sistema de ensino, mas a importância que se tem sobre o ensino vai muito além de um simples método educacional.

Segundo Nogaró (1998 apud CAMARGO, 1999, p.30):

A atividade do professor desenvolve-se na organização escolar, na qual o currículo tem papel de ser o guia das ações e o articulador das diferentes instâncias do trabalho escolar. O conhecimento do professor a respeito do currículo permite que ele saiba agir em situação, isto é, saiba lidar com o imprevisível.

1 Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da UNIJUÍ

2 Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da UNIJUÍ

3 Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da UNIJUÍ

4 Professora do DCVida e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Mestre e Doutora em Educação. Membro do Gipec-UNIJUÍ

Há inúmeras definições e conceitos sobre o currículo, Sacristán (2000, p.15) ressalta a importância de que “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de ensino profissional, numa trama institucional, etc.”.

O desenvolvimento da prática do currículo moldado de acordo com o contexto social que remete a escola influencia diretamente sobre o interesse do aluno para o ensino, pois o mesmo consegue aliar o que está sendo exposto em aula com a sua realidade de vida, podendo formar assim de acordo com seu conhecimento prévio e o que é aprendido em aula um novo conhecimento para a vida.

O currículo como sendo uma prática complexa, em que o professor, de acordo as suas concepções, usa-o como um guia para organizar uma série de práticas educativas e pedagógicas, influencia na aprendizagem de cada aluno, pois o modo com que o professor interliga e direciona seus conhecimentos e os conteúdos, reflete no modo em que os alunos interpretam essas informações.

Lopes e Macedo (2011, p.35) afirmam que, “O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência”.

Stenhouse (1984 apud SACRISTÁN, 2000, p.51) reforça que “Um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um processo educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática”.

Há inúmeros participantes do processo do currículo porém o professor tem o papel fundamental neste processo, pois é ele o interlocutor da prática e realização desse processo. Sacristán (2000, p.165) nos remete esta importância enfatizando que:

[...] o professor é um elemento de primeira ordem na concretização deste processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo. Este e o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

Sacristán (2000, p. 221) ainda ressalta que “[...] o trabalho de professores e alunos desenvolvendo um currículo esta mediatizado pelas formas de trabalhá-lo, pois esta mediação é a que condiciona a qualidade da experiência que se obtêm”.

Considerando as questões acima apresentadas essa pesquisa busca investigar: Quais as concepções de professores de ciências sobre currículo escolar e suas consequências para o ensino e a aprendizagem?

A pesquisa é qualitativa e se insere na modalidade Estudo de Caso. Para Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Para a produção de dados foram utilizados como instrumentos: I) um questionário contendo 7 questões, aplicado a professores de Ciências Biológicas e Química, em formação inicial, de uma universidade comunitária, localizada no município de Ijuí, Estado do Rio Grande do Sul. Das 7 questões que compuseram o questionário, apenas uma foi analisada para a escrita deste texto; II) Questionário para 3 professores de Ciências que atuam em escolas públicas de ensino fundamental nos municípios de Ijuí, Panambi e Sede Nova, todas do Estado do Rio Grande do Sul; III) Questionário para 35 estudantes do Ensino Fundamental do 7º e 8º ano, também de escolas públicas nos municípios de Ijuí, Panambi e Sede Nova, todas do Estado do Rio Grande do Sul.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos neste estudo, serão utilizados nomes fictícios iniciados com letra maiúscula L para licenciandos, P para professor de escola e A para alunos do ensino fundamental.

Os dados serão organizados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi, (2007, p. 114) “é um processo integrado de análise e de síntese que se propõem a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com objetivos de descreve-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos”.

Para a análise dos dados foram utilizados teóricos como: Sacristán (2000); Lopes e Macedo (2011); Lopes e Macedo (2005); Andrade e Massabni (2011); Brasil (1997,1998); Camargo(1999); Moraes e Galiuzzi (2007); Yin (2001).

A análise dos dados possibilitou a construção de duas categorias emergentes: uma delas intitulada “Currículo escolar como prática de significação de conteúdos científicos-escolares” e a segunda denominada “A influência da construção do currículo para a aprendizagem”. A seguir, apresentamos elementos que dão sustentação a elas.

CURRÍCULO ESCOLAR COMO PRÁTICA DE SIGNIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS CIENTÍFICOS-ESCOLARES

Lopes e Macedo (2005, p. 42) entendem o currículo como “prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos”. Não somente como uma organização de transmissão de conteúdos, um estudo linear, mas sim uma interação com os alunos mediante não somente a reprodução dos currículos, mas, o entendimento do ensino levando em conta além dos conceitos a serem trabalhados, a interação do currículo com a sociedade em que a escola está envolvida, a cultura e os conhecimentos prévios dos alunos.

Lopes e Macedo (2005, p. 34) propõe a ideia de que “um documento preestabelecido seja substituído por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo – da – vida”.

Resultados deste nosso estudo revelam que cada professor possui uma maneira de estruturar e organizar seu currículo de acordo com suas concepções.

Para Luiara a concepção de currículo se remete a: “Conteúdos que devem ser seguidos para tal etapa, cada série (Questionário 2014)”. Para muitos assim como Luiara o currículo é somente uma forma de organização e distribuição dos conteúdos e isto irá remeter a forma com que a mesma trará os conhecimentos aos alunos.

Assim como Luana quando relata que “Uma maneira de organização para o processo de aprendizagem, o que pode ser ensinado em cada série, como pode ser exercitado, onde o profissional tem uma base de como proceder no ano letivo (Questionário 2014)”.

Lopes e Macedo (2007, p. 97), indicam, “[...] as práticas curriculares cotidianas como ‘multicoloridas’, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos”.

O currículo deve ser estruturado e organizado de uma forma que atenda determinados alunos, não de uma forma igualada, pois sempre serão alunos, situações e realidades diferentes a serem desenvolvidas.

Os professores são os autores do currículo escolar, e fazem a mediação entre o que é proposto no currículo com a maneira que trará o ensino para a sala de aula, precisa-se de uma socialização, para facilitar o ensino e adequá-lo à cultura e sociedade.

De acordo com CherryHolmes (1988, apud LOPES E MACEDO, 2011, p.37) “A norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade e o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção”.

O currículo deve promover a flexibilidade para que o professor o molde aliado aos conhecimentos empíricos que os alunos trazem da sua vivência para a aula, esses conhecimentos não devem ser ignorados, mas deve-se promover uma construção e ampliação, uma vez que esses não sejam menosprezados, mas sim desenvolvidos e ampliados pelo professor.

Lopes e Macedo (2011, p.89) remete essa ideia quando diz:

Nesse processo, o professor deve buscar que o aluno passe de um conhecimento sincrético de sua prática social para um conhecimento sintético, mediado pelos conhecimentos científicos historicamente situados. Os conhecimentos não são nem definitivos, há uma história, com suas relações socioeconômicas particulares, que define as mudanças no conhecimento.

Para Leticia, a aula deveria ter: “assuntos de vivência dos alunos, de forma a ser possível ver a presença desses conhecimentos no cotidiano (Questionário 2014)”. Conforme o relato de Leticia e de outros professores, o currículo deve ser estruturado englobando o conhecimento de vida dos alunos.

Assim como Patrícia que diz: “Considerando os interesses demonstrados pela comunidade escolar, professores/alunos e problemas surgidos. A partir dessa realidade construir/reestruturar esse currículo (Questionário 2014)”.

Aliar a prática educativa com situações do cotidiano afloram o interesse do aluno pelo saber, pois ele vê sentido no que está aprendendo, contemplando a individualidade e as experiências vivenciadas por cada um.

A estruturação e organização do currículo conforme os resultados desta pesquisa, apontam que a responsabilidade é do professor, como Livia relata que: “Os professores, cabe a eles a responsabilidade do que é importante priorizar e ensinar (Questionário 2014)”. Assim como Livia, Leonardo nos diz que: “O próprio professor levando em conta a realidade social onde a escola está inserida (Questionário 2014)”.

Como vimos nos relatos a prioridade de recriar o currículo de acordo com os alunos, com a turma que se vai trabalhar é de responsabilidade do professor uma vez que este transmite seu conhecimento e dará qualidade aquilo que será aprendido, demonstrando esta ideia Sacristán (2000, p.175-176) nos remete,

O Professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, para melhor ou para pior, por quê, para ele, o currículo não é neutro, mas sim, como afirma Doyle (1977, P.74-75), desperta significados que determinam os modos de adotá-lo e de usar a proposta curricular que recebe.

Para Pedro “o currículo escolar de ciências, é baseado nos PCN’s, mas a escola tem autonomia de repensar a organização desse currículo, de acordo com a realidade das turmas trabalhadas (Questionário 2014)”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (1998 p. 09), “constituem uma proposta de reorientação curricular com finalidade de nortear os professores, visando uma educação básica voltada para a cidadania”, são eles uma referência curricular nacional de ensino que podem e devem ser discutido e levado em conta pela escola.

Como sendo o professor o organizador do currículo ele deve utilizá-lo de maneira não linear e desfragmentado, adaptando a realidade em que escola está inserida, sendo versátil e propondo um ensino integrador, como refere Doyle (1977 apud SACRISTÁN, 2000, p.176) quando nos diz “Mais do que ver o professor como mero aplicador ou o obstrutor em potência das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente ativo cujo papel consiste mais em adaptar do que adotar tal proposta”.

O currículo sendo uma prática de ensino, de responsabilidade do professor, de acordo com Sacristán (2000, p. 176) “A mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como uma mera operação de mutilar ou acrescentar”. Assim, a organização e a estruturação levam em consideração vários aspectos, como a vivência do aluno, a cultura, realidade social, desfragmentação do ensino e um conteúdo que proporcione aos alunos buscarem o conhecimento, se interessarem em querer saber cada vez mais, proporcionando um ensino de qualidade que faça sentido ao aluno, podendo o mesmo obter resultados significativos e concretos.

Todas essas questões nos fazem pensar que o currículo, considerando significados, estruturação, e responsáveis, tem grande reflexo na aprendizagem do aluno, pois de acordo com o posicionamento, concepção e ação do professor em sala de aula, atribui grande influência sobre o ensino.

A seguir anunciamos a segunda categoria.

A INFLUÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA A APRENDIZAGEM

O currículo pode ser descrito também como mediador do ensino, pois de acordo como ele será interpretado influenciara na construção do conhecimento. O uso de alternativas pedagógicas diversas, conteúdos aliados a realidade do aluno que o instiguem a buscar o conhecimento, levando em consideração os conhecimentos do aluno, moldando este conhecimento a partir da introdução de novos saberes e conceitos, o currículo deve propiciar um ensino amplo que busque incentivar mudanças nos educandos.

Se o currículo é a ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que responde não apenas as exi-

gências curriculares, mas está, se dúvida, profundamente enraizada, em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Muitos professores possuem uma postura engessada sobre o currículo escolar e possuem uma dificuldade em moldá-lo de forma dinâmica e não linear, organizando – o sempre de maneira tradicional somente com conteúdo propostos para tal série ou disciplina.

De acordo com os PCNs (1997):

[...] Contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não-aceitação a prioridade de ideias e informações. Possibilita a percepção dos limites de cada modelo explicativo, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação.

Ana declara que: “Eu aprendo muito mais com aulas práticas e experiências” (Questionário 2014), confirmando a ideia de que o professor tornando o ensino mais dinâmico e atrativo facilita a aprendizagem do aluno. Alice reforça essa ideia quando relata que: “Eu gosto de aulas com atividades e experiências (Questionário 2014)”.

As aulas somente formais sem uso de recursos lúdicos e práticas não proporcionam ao aluno um ensino integrador e que promova ao aluno a busca do saber, pois o mesmo não se sente interessado e não compreende o porquê de aprender aquele conteúdo específico. Barreto Filho (2001 apud MASSABNI e ANDRADE, 2011, p.1), diz que as aulas práticas são:

[...] modalidades de procedimento que objetivam conseguir informações, como nos casos da observação ambiental, observação laboratorial, da leitura, da escrita, do dialogar com colegas e professor, e ainda, desenvolvidas de forma que se complementem e possam contribuir com o aluno, no sentido de chegar a internalização do conhecimento formal [...].

Assim, se o aluno não for questionado, intrigado com o conteúdo estudado, não conseguirá ter uma compreensão e um bom entendimento, reforçando esta ideia Lopes e Macedo (2011, p.23) relatam que “As atividades curriculares e os problemas são apresentados as crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade”. Pois o aluno, como ser, precisa de estímulos e desafios para buscar solucionar o problema lançado pelo professor.

Como remete Amanda quando diz que: “Aulas práticas, porque a gente pode ver e aprender melhor (Questionário 2014)”. Assim as aulas práticas realizadas tornam-se uma ferramenta valiosa para a aprendizagem pois é palpável ao aluno possibilitando compreender melhor o que está sendo trabalhado. As aulas de atividades e experiências facilitam muito nesse processo, uma vez que, faz o aluno vivenciar o que foi proposto.

De acordo com Doyle (1979 apud SACRISTÁN, 2000, p. 209) “A estrutura das tarefas na classe proporciona um esquema integrador para interpretar os aspectos da instrução, selecionar estratégias para trabalhar o conteúdo e utilizar materiais didáticos”.

Quando as atividades promovem um envolvimento e geram um interesse para o aluno, isto gera uma motivação para aprender, uma persistência na busca do saber, pois ele vê a importância para si no que está aprendendo, produz uma finalidade para este ensino e o realiza de uma forma mais interativa.

A busca pelo saber e interesse do aluno não fluem de maneira espontânea, ele deve ser incentivado, para isto a importância de se ter um currículo elaborado com atividades, práticas e recursos didáticos interativos, não somente de maneira tradicional com transmissão de ensino, sem um incentivador para o aluno.

Como diz Sácristan (2000, p.223) quando refere que “O poder mediatizado que uma tarefa ou sequência de várias delas tem sobre a qualidade dos processos cognitivos que os alunos poderão experimentar é evidente; por isto a validade cultural do currículo depende das atividades com as quais se trabalha”.

Para Ariane, além das aulas práticas a mesma ressalta que: “Eu aprendo mais fazendo pesquisa (Questionário 2014)”, e André também concorda com a colega quando relata: “Eu gosto das aulas práticas e de realizar pesquisa, pois aprendo mais (Questionário 2014)”.

A pesquisa introduzida no processo de ensino deve ter lugar no sistema do currículo, pois é uma ferramenta que induz os alunos a buscar o saber e formar os seus próprios conceitos de diferentes áreas. Sacristán (2000, p. 226) ilustra duas situações de ensino aprendizagem:

Pensemos, por exemplo, em duas atividades bem diferentes: completar os exercícios que propõe uma lição livro-texto, cujas respostas podem ser extraídas de sua leitura, e realizar uma síntese escrita em vários alunos depois de terem estudado e discutido um tema qualquer. Processos de aprendizagem, fluxos de estímulos, [...]. Tornar dominante um tipo de tarefa, com suas variantes internas, é dar primazia a um ambiente sobre qualquer outro, o que faz supor efeitos a longo prazo, indubitavelmente.

O currículo adaptado pelo professor de maneira que induz atividades de pesquisa, possibilita um amplo campo de conhecimento ao aluno, é um meio de socialização professor e aluno, fazendo com que os dois aprendam entre si e que o ensino não se resume apenas no conceito do professor ensinar ao aluno mas que possa produzir uma via de transmissão e aprendizagem constante, recíproca e livre para os participantes do processo de ensino.

Aulas interativas, seja com práticas em laboratório ou em sala de aula, pesquisas, atividades e até a utilização do livro didático como uma ferramenta a mais a ser utilizada, qualificam o ensino de uma forma em que faz o aluno relacionar e amplificar seus conhecimentos científicos, associando-os a sua realidade e a sua vida, tendo como consequência um aprendizado eficaz e concreto.

O currículo como forma de organização e estruturação dos conteúdos científicos escolares é de grande importância pois a partir dele que cada professor, como responsável pela sua estruturação, tem a autonomia de moldar suas aulas de acordo com os critérios que determina importante.

Um currículo construído de forma em que as aulas sejam dinâmicas, com um ensino voltado a vivência do aluno e que leve em conta os conhecimentos prévios que o aluno traz consigo, não menosprezando este conhecimento e sim o adequando com conteúdo científicos e conceitos corretos, construindo um aperfeiçoamento na aprendizagem do aluno, faz com que o mesmo não se sinta intimidado em aula e sim desafiado a questionar e buscar o saber, fortalecendo assim o aprendizado e propiciando ao aluno um ensino voltado para a sua formação pessoal, que venha a refletir em futuros cidadãos críticos e pensantes envolvidos na sociedade.

A concepção do professor sobre o currículo influencia diretamente a aprendizagem do aluno, pois a compreensão do professor é fator determinante no processo de organização e estruturação do currículo, isso irá determinar se suas aulas serão interdisciplinares ou lineares, se serão atrativas, dinâmicas ou monótonas, sem propiciar ao aluno a vontade de se questionar e buscar saberes e explicações de fatos que o cercam.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L.F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 4, 2011.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, I. Currículo escolar: propósitos e práticas. EDUNISC, Santa Cruz do Sul, 1999.
- LOPES, A. C., MACEDO, E. Teorias de Currículo – 1 edição - São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C., MACEDO, E. Debates contemporâneos – 2 edição – São Paulo: Cortez, 2005.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007
- SACRISTÁN, G. J. O currículo: uma reflexão sobre a prática - 3 edição – Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001

Cultura, identidade e educação: Por uma pedagogia do conflito na perspectiva do pensamento complexo

Lusiane Cristina Ziemann Tolomini¹

Aprender é significar o mundo. O processo de aprendizagem oportuniza ao homem descobrir o mundo e interagir nele. Não é um processo simples. Esse mundo a ser desvendado é um conjunto de informações e de ações humanas daqueles que nos precederam. A forma como a cultura se instalou em determinado meio é um indicador de fundamental importância para compreendermos tudo o que nos rodeia, assim como as formas de como são produzidos os conhecimentos.

À medida que nos desenvolvemos, vamos estabelecendo uma identidade que é forjada no seio da família, nos grupos de iguais dos quais fizemos parte, na escola e na sociedade como um todo. A formação da identidade é tensionada por uma tradição histórica que nos envolve. Savater (2012, p. 38) salienta que “a primeira coisa que a educação transmite a cada um dos seres pensantes é que não somos únicos, que nossa condição implica o intercâmbio significativo com os outros”. Assim, boa parte do que somos e vivemos é projeção do ambiente onde estamos inseridos, bem como reflexo daquilo que já foi vivido por outros antes de nós. “Não somos os iniciantes da nossa linhagem [...] aparecemos num mundo em que a marca humana já está vigente [...] existe uma tradição [...] da qual vamos fazer parte e na qual também vamos nos formar” (SAVATER, 2012, p. 38). Com efeito, o movimento de constituir-se humano não é uma tarefa tranquila para os homens, pois exige que ele desenvolva aptidões que não lhe são inerente, ao custo de um grande esforço possibilitado pelas aprendizagens, que nem sempre são da ordem de seu desejo. Fazer-se humano num mundo quase culturalmente desumano, em virtude de toda a ordem de exclusões e marginalizações, produzidas ao longo dos tempos, e que são reflexos de situações vividas em cada época, por cada geração, exigem do sujeito distinção, abnegação e resiliência².

Este movimento subjetivo pode ser ilustrado pela obra de Stuart Hall (2005) na qual, através da própria história de vida, personaliza a formação humana forjada pela questão da imposição cultural – um ser que se torna humano num mundo excludente. Nascido na Jamaica, em 1932, filho de família de classe média, adquiriu, ainda jovem, consciência da contradição da cultura colonial, de como as pessoas sobreviveram à experiência da dependência política e econômica, à discriminação de classe e cor, e de como isso pode destruir os sujeitos, subjetivamente. O movimento pela independência da Jamaica fez parte do ambiente em que ele cresceu, ao passo que a Segunda Guerra Mundial foi fundamental para suscitar nele, estudante secundarista na época, uma consciência histórica e geográfica que se

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUI/Ijuí. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Supervisão Escolar – URI/Santo Ângelo. Licenciada em Letras – UNIJUI/Santa Rosa. Professora de Literatura e Língua Portuguesa. lusitolomini@gmail.com

2 A resiliência é um conceito psicológico emprestado da física, definido como a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas - choque, estresse etc. - sem entrar em surto psicológico. No entanto, Job (2003), que estudou a resiliência em organizações, argumenta que a ela se trata de uma tomada de decisão quando alguém depara com um contexto entre a tensão do ambiente e a vontade de vencer. Essas decisões propiciam forças na pessoa para enfrentar a adversidade. Assim entendido, em Barbosa(2006) propôs que se pode considerar a resiliência como uma combinação de fatores que propiciam ao ser humano condições para enfrentar e superar problemas e adversidades.

tornaram o contexto das preocupações anticoloniais de sua geração. A imposição cultural, a luta pela independência de seu país e os horrores da guerra deu-lhe a oportunidade da inquietação e do espanto, que se tornaram uma forma de pensar outra realidade possível.

Com seu depoimento e sua produção científica a respeito dos movimentos sociais, é possível percebermos as influências significativas desses movimentos históricos, políticos e econômicos vividos pelo homem ao longo dos séculos. A cultura nos produz. Por isso, nos dias atuais, é importante pensarmos sobre dois conceitos que dão uma dimensão histórica à cultura – a multiculturalidade e a interculturalidade.

A intensa movimentação ocasionada pela globalização, onde temos acesso quase (se não) imediato das informações, a mistura de culturas ocasionadas pelo turismo e o mercado global, por exemplo, tem provocado a chamada interculturalidade que tem ocasionado o convívio de diferentes culturas num mesmo espaço social. Tal realidade nos remete a um sério questionamento quando se trata de darmos conta da aprendizagem de conceitos: “onde encontrar a teoria que organiza as novas diversidades” (CANCLINI, 2007, p. 15) que aparecem com essa nova conjuntura?

“Todos [...] confrontamo-nos, diariamente, com uma interculturalidade de poucos limites, frequentemente agressiva, que supera as instituições materiais e mentais destinadas a contê-las” (CANCLINI, 2007, p. 17). Antes, a multiculturalidade era uma alternativa de compreendermos as fronteiras entre uma e outra cultura. Era algo instituído que mesmo numa velada segregação, possibilitava o reconhecimento desses limites, com as fronteiras culturais. Hoje, vivemos na multiculturalidade e estamos passando a conceber a interculturalidade de um mundo globalizado. Como é possível darmos significação e fazermos uma leitura alargada desse mundo contemporâneo, na escola?

“Na multiculturalidade, compreendíamos a diversidade das culturas, considerando diferenças e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçavam a segregação” (CANCLINI, 2007, p. 17), mas que davam sustentação há uma cultura existente e que revelava a tradição dos povos. Existiam, mesmo que com problemas de âmbito social, referências culturais que acabavam por influenciar as ideologias educacionais.

“A interculturização remete a confrontação e ao entrelaçamento” (CANCLINI, 2007, p. 17) de culturas. São movimentos que se estabelecem quando diferentes culturas se aproximam, se relacionam e estabelecem contratos de trocas culturais. Tudo isso acaba por gerar relações de negociação, conflito e empréstimo recíprocos. Para ilustrar esses movimentos, podemos nos reportar a fatos históricos como a colonização, o processo de expansão e industrialização do Brasil. Tivemos a imposição cultural portuguesa (esta também já reflexo dos movimentos de expansão territorial dos reinos), tínhamos a cultura indígena local, depois veio a cultura negra com a escravidão e por fim, a imigração europeia em busca de novas oportunidades. Essa mistura de raças gerou o multiculturalismo brasileiro. Hoje, os povos transitam pelo mundo globalizado internacionalizando seus traços culturais e se adaptando as realidades, estabelecendo a interculturalidade. Devido à nossa colonização e a mistura de raças, temos um jeito de pensar muito carregado de influências. A chegada dos portugueses impôs uma cultura que já era reflexo de inculturações sofridas por estes, em relação a outros povos. Daquele período para cá, evoluímos muito, mas conservamos traços marcantes de uma inculturação que, associada hoje a interculturização, ultrapassa as fronteiras da nossa própria identidade. Sem um amplo processo de negociações e reflexividade dos conflitos e tensionamentos entre as culturas, não estabeleceríamos uma intencionalidade pacífica e a barbárie seria uma condição existencial.

A identidade é resultado dessas formações históricas específicas que acabaram constituindo um “posicionamento”. Cada uma dessas histórias de identidade esta inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Nossa tendência é viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades.

Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do “alto” período colonial, persistem no pós-colonial. Contudo, essas relações estão resumidas em uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL, 2005, p. 56).

Todo esse cenário gera uma identidade cultural que não é mais fixa. “Os contatos entre culturas, sendo cada vez mais intensos, fazem com que estas percam gradualmente sua integridade e sua singularidade [...] no lugar [...] estão a surgir culturas híbridas, produtos de fertilizações e contaminações cruzadas entre culturas”. (SANTOS, 2009, p. 34)

Hall (2001, p. 7) já evidenciava a discussão sobre a questão da identidade na teoria social, argumentando que “as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” Toda essa realidade acabou sendo desencadeada por um amplo processo de mudança que está deslocando as estruturas centrais da sociedade moderna e abalando as referências que davam uma ancoragem estável ao mundo social. Dessa forma, passamos a perceber que o conceito de identidade é demasiadamente complexo.

A globalização [...] o incremento das interações transnacionais de bens, de pessoas e de serviços produzem uma tal compreensão do tempo e do espaço que as diferenças culturais que sempre foram fruto da distância e da incomunicabilidade acabarão por dissolver-se (SANTOS, 2009, p.34).

A transformação da sociedade está também mudando nossas identidades pessoais. São muitos os fatores e as conseqüências disso. Os deslocamentos e as descentrações do indivíduo tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos tem gerado uma crise para o próprio indivíduo. Como sujeito pós-moderno, “a identidade torna-se uma “celebração” móvel: formada e transformada continuamente – definida historicamente. O sujeito acaba assumindo identidades diferentes em diferentes momentos [...], que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2001, p.13).

Todo esse movimento está relacionado à globalização, que gera impacto sobre a identidade cultural. As sociedades modernas são sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Vivemos descontinuidades, num processo sem fim de rupturas e fragmentações. Tais deslocamentos têm características positivas se analisarmos a abertura das possibilidades de novas articulações, a própria criação de novas identidades e a produção de novos sujeitos. Mas estamos tendo o controle de todas essas transformações?

A globalização tem feito do mercado global a chave para toda a movimentação social e financeira. O interesse econômico é superior aos demais interesses: temos que ganhar dinheiro – é a chamada mais-valia. A interculturalidade gerada pelo movimento da globalização prevê novas formas de pensar, viver e agir. As culturas próprias de cada nação começam a se dissolver em diferentes outras culturas. O desenvolvimento econômico do mercado global acaba por gerar o pensamento perverso do consumismo, das superioridades e também das inferioridades. Tudo isso, agregado à era da informação, que tem acelerado todas as nossas relações, fazendo com que nos distanciemos daquilo que poderíamos chamar de nossa cultura de origem.

A NECESSIDADE DE UM CURRÍCULO EMERGENTE – A PEDAGOGIA DO CONFLITO

Com a globalização, o currículo escolar também sofre modificações a partir do interesse do capital. A escola, como instituição promotora do conhecimento científico, tem em seu currículo, o desafio de dar conta desse conceito mais alargado que é a cultura e, ao mesmo tempo, pensar a subjetividade dos sujeitos que dela fazem parte. Para tal, o primeiro caminho do entendimento deve ser a “escuta” da cultura dos sujeitos envolvidos.

Em seu artigo “*Para uma Pedagogia do Conflito*”, Boaventura de Souza Santos (2009, p.15), filósofo português contemporâneo, afirma que estamos vivendo num “tempo paradoxal”, devido às várias “mutações vertiginosas produzidas pela globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social.” É um tempo em que, simultaneamente, vivemos o conflito e a repetição. As forças de uma sociedade burguesa e de um sistema capitalista fizeram do consumo a chave para toda a ação humana.

Nos dias atuais, a teoria da história da modernidade, que desvalorizou sistematicamente o passado em benefício do futuro, vê nesse passado, uma oportunidade de resgatar a essência da cultura humana. Ele afirma “ser necessária outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora.” (SANTOS, 2009, p.17) “Adotar uma perspectiva intercultural proporciona vantagens epistemológicas de equilíbrio descritivo e interpretativo” (CANCLINI, 2007, p. 25) que possivelmente possam conceber as políticas da diferença não só como necessidade de resistir, mas também de promover aprendizagem com relação à tradição e as novas realidades instaladas.

Para mudar, tem que conflitar. Do conflito e do sofrimento humano do passado talvez sejamos capazes de recuperar a nossa capacidade de espanto, indignação, inconformismo e rebeldia. Na sua visão de Santos (2009, p.18), o projeto educativo emancipatório, “orientado para combater a trivialização do sofrimento, pela via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana”, deve proporcionar esse resgate, essa recuperação das capacidades tão fundamentais para provocar o movimento social.

O resgate do passado, assumido neste projeto educativo, torna-se uma possibilidade de conflitualidade de conhecimentos, gerados de diversas formas e tipos. Como ele afirma, “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento [...] só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social” (SANTOS, 2009, p. 18). Estabelece-se assim o que ele chama de educação para o inconformismo, onde ela mesma se constitui inconformista e a aprendizagem por si só também é conflitual, fazendo da sala de aula um campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual existem opções. Opções por emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim podem existir mobilizações, imagens desestabilizadoras que alimentam o inconformismo perante um presente que gera constantes repetições.

Esse projeto educativo proposto por Santos (2009) é presidido, na visão dele, por três conflitos de conhecimento: a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; conhecimento como regulação e conhecimento como emancipação; e, imperialismo cultural e multiculturalismo. Todos eles apresentam reflexões acerca das possibilidades da pedagogia do conflito, dimensionando o que é existente e propondo aquilo que poderia ser.

O primeiro deles discute a ideia de que os sistemas educativos da modernidade ocidental foram articulados pelo modelo do conhecimento científico e por um único tipo de aplicação técnica. Com isso, todos os problemas sociais e políticos eram convertidos em problemas técnicos e tudo era resolvido pelo modo científico, ocasionando numa neutralidade social e política. Os resultados, se por um lado foram consideráveis no século XIX, quando ainda estávamos em expansão econômica e social, hoje já não tem a mesma credibilidade. Se ainda fazem parte da realidade do sistema educativo, só se justificam pela inércia da cultura oficial e das burocracias educativas, pela má fé da institucionalidade capitalista que utiliza o modelo de aplicação técnica para ocultar a desordem instaurada no mundo atual.

Diante desse ponto, Santos (2009, p. 22) explicita que o campo epistemológico do projeto educativo deve emergir do conflito entre este modelo de aplicação técnica e o modelo proposto por ele de aplicação edificante da ciência – “o conflito entre os dois modelos passará a constituir [...] o cerne do processo de ensino-aprendizagem”.

Esse modelo de aplicação edificante da ciência caracteriza-se, em linhas gerais, pela aplicação do conhecimento sempre numa situação concreta em que, quem aplica se compromete com o impacto da aplicação. Os meios e os fins para/da aplicação devem ser discutidos e adequados à situação. A aplicação é a possibilidade de um processo argumentativo e a aplicação deve residir num equilíbrio dessas competências argumentativas. Ao cientista cabe a tarefa de envolver-se na luta pelo equilíbrio de poder, nos vários contextos de aplicação. Essas novas possibilidades são geradoras de novos conflitos, porém, ocorre também a ampliação da comunicação e da argumentação dos processos, trazendo um novo vigor para a própria comunidade científica técnica. A pedagogia do conflito terá como medida a qualidade das opções que professores e alunos irão tomar nas situações conflituosas entre os dois modelos de aplicação do conhecimento, por meio da reflexividade e de princípios éticos.

O segundo conflito remete-nos ao conhecimento que anima o projeto pedagógico, em sua essência propriamente dita – o tensionamento entre o conhecimento como regulação e como emancipação. As duas análises são bem colocadas uma vez que o conhecimento como regulação diz respeito ao empoderamento da minoria sobre a maioria, onde o ponto de ignorância considerado como caos se transforma, por leis reguladoras, em ordem estabelecida.

O embate está no fato de que o conhecimento como emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado, por Santos (2009) de colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade. Embora ambas as formas de conhecimento estejam igualmente inseridas no paradigma da modernidade, o conhecimento como regulação se sobrepôs ao conhecimento como emancipação, em virtude da própria conjuntura global provocada pelo capitalismo e a globalização.

A proposta da reanimação do passado, possibilitada pelo projeto pedagógico, reconstrói o conflito entre os dois tipos de conhecimento. Essa pedagogia do conflito é uma pedagogia de alto risco, que necessita de um engenho que dê uma boa sustentação ao processo. Contudo, é válida no sentido do campo de possibilidades que se abre a nossa subjetividade e a nossa sociabilidade. Se houvesse o equilíbrio entre os dois tipos de conhecimento, avançaríamos muito com relação à produção de saberes.

O terceiro conflito epistemológico de Santos (2009) constitui-se num conflito cultural por tratar das questões do imperialismo cultural do ocidente e a turbulência por que ele tem passado desde o pós-guerra que revelaram os horrores desse período e seu poder de destruição, assim como os movimentos dos negros nos Estados Unidos, o movimento estudantil na década de 60, os movimentos econômicos da década de 70 e a década de 80 que explodiu o período que vivemos agora da globalização.

As identidades se deslocam de acordo com as relações de poder que se estabelecem no mundo atual. O movimento de massa, consequência da própria globalização, tem uma relação de poder que gera a própria mudança de cultura e por conseguinte, de identidade.

A proposta de Boaventura Santos (2009) é o exercício de reflexão do professor sobre como seriam as coisas se as decisões do passado tivessem sido outras. Nada é destino. Tudo é uma ação do homem. As decisões do passado criaram as condições do presente. Na ação edificante da ciência precisamos pensar como somos responsáveis pelas questões éticas de hoje.

O passado só será coerentemente concebido como iniciativa humana e opções responsáveis se os professores e alunos tiverem a capacidade de iniciativa e de opção para conhecer e avaliar as consequências das opções tomadas e das que o podiam ter sido e não foram. A qualidade da pedagogia do conflito mede-se pela qualidade das opções que no conflito são tomadas por professores e alunos (SANTOS, 2009, p.26).

Santos (2009, p. 39) propõem um projeto pedagógico conflitual e emancipatório, considerando os três grandes conflitos epistemológicos. Esses conflitos devem ser o centro de toda a experiência pedagógica emancipatória. Eles têm a função de vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e olhar o sofrimento humano que tivemos no passado. Esse olhar tem o objetivo de produzir imagens desestabilizadoras capazes de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e indignação e a vontade de rebeldia e inconformismo.

Essa capacidade é necessária para olhar com profundidade os modelos dominantes ou emergentes através dos quais é possível um novo tipo de relacionamento mais justo e igualitário entre os saberes, entre as pessoas, entre os grupos sociais, aprendendo o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural.

A pedagogia do conflito, alicerçada na aplicação edificante da ciência, no conflito entre conhecimento como regulação e emancipação e no conflito entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo.

Essa é uma aposta numa nova possibilidade de construir o conhecimento e articular a nossa cultura. “Hoje, há um princípio indiscutível que a maioria dos problemas sociais, econômicos, educacionais, políticos, industriais, ambientais e até mesmo pessoais são transversais, multidimensionais, transdisciplinares [...] muitos deles até [...] internacionais e planetários” (SANTOMÉ, 2013, p. 44). Por isso, “permanecer numa versão fragmentada do mundo afasta as perspectivas macrosociais necessárias para compreender e intervir nas contradições de um capitalismo que se transnacionaliza de modo cada vez mais conceituado” (CANCLINI, 2007, p. 27).

Na urgência de reflexão sobre um currículo que atenda as necessidades de uma pedagogia do conflito, Silva (1999, p. 14) aponta que a questão central esta em “saber qual conhecimento deve ser ensinado” e que é expresso nos currículos utilizados pela escola. E mais: “no fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade” (SILVA, 1999, p. 15) porque, muito além do conhecimento, o currículo envolve aquilo que somos e naquilo que nos tornamos, expressando nossa identidade. Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Como estamos tratando das questões de multiculturalidade e interculturalidade, as abordagens que se aproximam desses conceitos, nos apontam as tendências relacionadas às teorias críticas e pós-críticas de currículo. Muito antes de determinar, elas tencionam para além do “o que ensinar”, mas sim “o porquê” de se privilegiar uma ou outra teoria, num processo reflexivo de escolhas. “As teorias críticas

e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. [...] ao deslocar a ênfase [...] para os conceitos de ideologia e poder [...] nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 1999, p. 17).

Estamos em um momento histórico no qual é preciso apostar em uma “ecologia de saberes” (SANTOMÉ, 2013, p. 49). Essa ecologia dos saberes pode encontrar sua articulação na dinamicidade do pensamento complexo, no qual nos deteremos a seguir.

AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO

As teorias críticas e pós-críticas enfatizam que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. Por ele apresentar um caráter formativo, “o currículo é lugar, espaço, território” (SILVA, 1999, p. 150) onde se constituem vidas, se forjam identidades. O referido autor afirma que “o currículo é documento de identidade” e como tal, deixa impresso as opções feitas pela escola ao definir o tipo de formação que deseja desenvolver com os seus alunos.

Morin (2012, p. 34) em seus estudos sobre a educação do presente, afirma que a globalização, na qual estamos imersos “pode ser para o melhor e para o pior. Por que pior? Por que pode implicar em um processo destrutivo”. Mas ao mesmo tempo pode ser também melhor porque, pela primeira vez na história da humana se tem a possibilidade de construir uma comunidade distinta com a consciência de que temos em comum uma pátria terrestre, comum a todos, que precisa ser cuidada e preservada. Essa preservação e cultivo diz respeito a tudo aquilo que envolve a nossa “ecologia da ação”, inclusive nossa cultura.

Nas relações de poder, a ecologia da ação “requer uma vigilância no pensar, no agir, pois não bastam boas intenções [...] é necessária uma ética que combine intenção e realidade.” (MORIN, 2012, p. 40) Isso exige a aprendizagem de um modo de pensar e conhecer complexo. “É preciso perceber que todos os nossos problemas de consumo, de alimentação, de agricultura, estão interligados, são problemas civilizacionais e devemos lutar contra seus efeitos negativos”. (MORIN, 2012, p. 43) O currículo escolar necessita de um olhar mais contextualizado, proposto pelos princípios investigativos do pensamento complexo.

Atualmente, o paradigma da complexidade reúne especialistas de diversas disciplinas e áreas do conhecimento que propõe a peremptoriedade de adotar novos marcos teóricos, metodológicos e, conseqüentemente, uma nova epistemologia que facilite o surgimento de teorias e explicações mais abrangentes da realidade e geradoras de maiores níveis de justiça social. A partir desses novos modelos podemos entender melhor a complexidade do que acontece e do que observamos no mundo e, conseqüentemente, somente assim podemos elaborar, colocar em prática, orientar e avaliar modelos de intervenção mais eficazes em todos os âmbitos da sociedade, ou seja, modelos sociais, educativos, políticos, de saúde, indústria, culturais, ambientais, etc, com maiores probabilidades e níveis de eficácia. [...] surgem novos campos de conhecimento, cada vez mais interdisciplinares, com denominações que expressam estas filosofias de colaboração e trabalho em equipe (SANTOMÉ, 2013, p. 45).

“Para Morin, o imperativo da religação é algo fundamentalmente contemporâneo e necessário, pois ciência e técnica já não podem atuar sem um pensamento que enlace, globalize e contextualize todas as implicações de sua existência.” (MORAES, 2012, p. 50) Esse imperativo aproxima-se de um dos conflitos do conhecimento apontados por Santos (2009) – o modelo da aplicação edificante da ciência, principalmente quando trata da contextualização.

Com a globalização sabemos que estamos todos desterritorializados e o problema é que ainda não aprendemos a viver/conviver com as diferenças, a desenvolver uma inteligência coletiva capaz de nos ajudar exercitar a participação, a compaixão, a solidariedade e a fraternidade amoroso. Esquecemo-nos que nossas demandas educacionais não estão separadas das demandas globais e planetárias e, como educadores, precisamos começar a enfatizar a tessitura social, ecológica e planetária comum a todos nós, a compreender as inter-relações existentes entre os diferentes domínios da natureza e a perceber a interdependência entre ser humano, ambiente, pensamento e processos de desenvolvimento (MORAES, 2012, p. 50-51).

Santomé (2013, p. 46) afirma que este tipo de dinâmica pode contribuir ativamente para difundir, entre toda a população, uma aposta como nunca antes foi feita na história da humanidade porque nos desafia a perceber e nos apropriar da realidade existente para produzir conhecimento, mas um conhecimento que seja gerador de ações que permitam participarmos ativamente de um mundo que é de to-

dos. O desafio educacional é estabelecer a religação dos saberes que por muito tempo se condicionou à fragmentação e ao reducionismo por uma opção ideológica que se apoiava na centralidade humana e no desenvolvimento exploratório. “O pensamento complexo seria um modo de religação [...] alegando a necessidade de contextualizá-lo, de inseri-lo na globalidade a qual pertence”. (MORAES, 2012, p. 58)

É preciso trazer para a discussão na sala de aula, problemas centrais e fundamentais que são ignorados ou esquecidos. Eles fazem parte da nossa cultura e definem nossa identidade. Sem uma abordagem reflexiva dos fenômenos sociais, econômicos e políticos, podemos cair naquilo que Morin chama das cegueiras do pensamento. Para combater essas cegueiras, observa que

o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade (MORIN, 2003, p.14).

“É preciso desenvolver nossa criatividade e criar a possibilidade de um novo” MORAES (2012, p. 44). A realidade se desenha em muitas crises paradigmáticas. “É evidente que as crises significam possibilidades de regressão, mas também possibilidade de imaginação, de criação de algo novo e significativo” (MORAES, 2012, p. 44). “O projeto educativo conflitual faz da criatividade e da imaginação oportunidade de refletirmos sobre as consequências daquilo que nunca existiu” (SANTOS, 2009, p. 26) para desenvolvermos o espanto e a indignação perante as consequências do que existe.

As questões culturais exigem uma sensibilidade e acolhida. Talvez esse exercício estético seja uma das possibilidades da edificação de interculturalidade positiva, significativa e de um currículo integrador de qualidade. “A pedagogia do conflito mede-se pela qualidade das opções que no conflito são tomadas pelo professor e alunos” (SANTOS, 2009, p. 26).

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS: O CONFLITO E AS INTERDEPENDÊNCIAS

Ao refletirmos sobre cultura, identidade e pensamento complexo é importante ressaltarmos que esse exercício se constituiu numa pedagogia do conflito, na intenção de tecer todos esses conceitos de modo interligado e significativo. Ao concluir, mesmo que provisoriamente, precisamos admitir que toda a argumentação aqui apresentada, se estabelece numa trama de muitas certezas/incertezas, próprias do pensamento complexo e da pedagogia do conflito.

A globalização nos inseriu num contexto econômico, político e social nunca antes presenciado pela humanidade, na sua forma mais agressiva e acelerada. Esse cenário por si só é gerador de incertezas pelos acasos vividos constantemente. Nossa dificuldade de pertencimento a uma ou outra tendência tem nos levado ao pavor e a estagnação. Buscamos nos manter firmes em nossas convicções educacionais ao mesmo tempo em que compreendemos que precisamos estar abertos para acolher e discernir sobre o novo.

A interculturalidade nos desafia ao confronto e ao entrelaçamento de saberes, de ideias, de costumes, de posições. A globalização nos empurra para uma realidade de nos faz cidadãos do mundo pela economia, pela tecnologia e pela informação. Morin acena com a possibilidade da religação de saberes como forma de promovermos os processos educativos com maior significado e compreensão, uma vez que se torna urgente pensarmos os fenômenos em sua totalidade para participarmos efetivamente da necessária “metamorfose”. “Por que metamorfose? Porque quando um sistema não tem mais a capacidade de tratar seus problemas fundamentais, ele se destrói, egride ou cria um metassistema capaz de tratar os problemas mediante um processo de metamorfose”, (MORIN, 2012, p. 43) de transformação.

Talvez, para darmos conta das demandas educacionais emergentes, considerando as identidades culturais da mundialização, faz-se necessário uma intensa e coletiva metamorfose, por meio de uma pedagogia do conflito que estabeleça uma postura reflexiva, estabelecida pela compreensão do pensamento complexo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, George. S. Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª Série: Validação e aplicação do questionário do índice de Resiliência: Adultos Reivich-Shatté/Barbosa. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). São Paulo: Pontifca Universidade Católica, 2006.
- CANCLINI, Néstor Garcia. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. Educação e Realidade, v. 22, p. 15-46, jul/dez 1997
- _____. A identidade cultural na Pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 6ª ed., 2001
- JOB, F. P.P. Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações. Tese (Doutorado em Administração de Empresas). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
- MORAES, Maria Cândida. Edgar Morin: peregrino e educador planetário. In: MORAES, Maria Cândida. ALMEIDA, Maria da Conceição. Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012
- MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003
- _____. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, Maria Cândida. ALMEIDA, Maria da Conceição. Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012
- SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L.F. & MORAES, S. C. Contra o desperdício: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013
- SAVATER, Fernando. O valor de educar. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

Distribuição espacial de mulheres em idade economicamente ativa e de adultos analfabetos como elementos subjacentes ao desempenho escolar

Airton Adelar Mueller¹, Sérgio Luis Allebrandt² e Aline Benso³

A recente divulgação dos primeiros resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização 2014 (ANA), feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP 2015), repercutiu negativamente nos meios de comunicação gaúchos. No Jornal Zero Hora, por exemplo, lia-se: “RS fica abaixo da média estadual em indicador de alfabetização do MEC. Apenas 7,53% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram o melhor nível de escrita, segundo a Avaliação Nacional da Alfabetização”. (ZH 2015). Os dados em questão mostram um diagnóstico da alfabetização dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, enfocando as áreas de Leitura, Escrita e Matemática. Os alunos são avaliados e classificados de acordo com uma escala de habilidades própria de cada área⁴.

Independentemente dos comparativos com a média geral nacional, ou com a de outras unidades da federação, estes primeiros resultados mostram que há ainda muito por fazer em termos de alfabetização no estado mais meridional do país. Tendo este panorama como ponto de partida, o artigo explora dois aspectos comumente pouco merecedores de atenção por parte da academia e dos agentes públicos formuladores de políticas públicas na área da educação que podem exercer impactos significativos sobre o desempenho de alunos nas escolas gaúchas, especialmente na Educação Infantil e na Fundamental.

Trata-se da distribuição espacial (entre os municípios) do número de adultos analfabetos e do número de mulheres em idade economicamente ativa. Para tanto, do ponto de vista teórico, valemo-nos da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, particularmente do seu conceito de “capital cultural”, bem como da noção de “agência das mulheres” (*agency*) desenvolvida por Amartya Sen. Indicadores destes dois aspectos são apresentados e confrontados, via metodologia quantitativa, com os valores municipais dos subíndices da dimensão “educação” do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

1 Doutor em Sociologia pela **Freie Universität Berlin** – Alemanha. Bolsista de pós-doutorado PNPd-CAPES no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-Unijui, Brasil. airtonmueller@hotmail.com.

2 Doutor em Desenvolvimento Regional pelo PPGDR/UNISC. Professor titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Integra o quadro de docentes efetivos do Mestrado em Desenvolvimento (PPGDES/UNIJUI). É líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos em Gestão Pública, Desenvolvimento e Cidadania (GPDeC). allebr@unijui.edu.br.

3 Mestre em Desenvolvimento pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-Unijui, Brasil. Docente no curso Relações Públicas na Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Campus Frederico Westphalen, Brasil. aline.benso@gmail.com.

4 Para “Matemática” e “Leitura” há uma escala de quatro níveis. Para “Escrita” são 05 os níveis considerados. Em termos de “Leitura” os resultados do Rio Grande do Sul são os seguintes: 16% nível 1 (pior), 34% nível 2, 38% nível 3 e 12% nível 4 (melhor). Quanto à “Escrita” tem-se: 8% nível 1 (pior), 10 % nível 2, 8% nível 3, 67% nível 4 e 8% nível 5 (melhor). Já em relação à “Matemática” os resultados mostram: 18% nível 1 (pior), 33% nível 2, 20% nível 3 e 29% nível 4 (melhor).

Os resultados mostram que os municípios gaúchos apresentam resultados bastante díspares quanto aos indicadores de educação utilizados neste estudo e que há considerável desigualdade na distribuição espacial de adultos analfabetos e de mulheres em idade economicamente ativa. Discute-se, à luz da teoria, que tal distribuição possa, entre outros fatores, estar subjacente ao desempenho escolar e, conseqüentemente, aos díspares indicadores de educação alcançados pelos municípios gaúchos. Além disso é ressaltado que tais resultados podem revelar outras implicações ligadas ao desenvolvimento local que vão além da questão educacional no nível municipal.

HERANÇA SOCIOCULTURAL E DESEMPENHO ESCOLAR

Glenn Loury, em seu texto *A Dynamic Theory of Racial Income Differences* (Loury, 1977), onde são discutidas as diferenças de rendimentos dos trabalhadores negros e brancos nos Estados Unidos, destaca que até então se explicava tais diferenças como sendo basicamente um aspecto de ordem individual, resultado das diferenças de capital humano (educação formal e experiência laboral). Tal foco estaria a mostrar o porquê das diferenças de rendimentos, mas não em que condições eram feitos os investimentos em capital humano, uma vez que nas áreas habitadas pelos negros a qualidade da educação seria nitidamente inferior. Assim, o contexto de pobreza dos pais negros seria transmitido aos filhos sob forma de recursos materiais reduzidos, piores oportunidades de educação e falta de informação sobre oportunidades por parte dos jovens negros devido a suas relações mais pobres com o mercado de trabalho. Ambos os fatores estariam a contribuir para a manutenção das desigualdades.

Portanto, não haveria um campo nivelado de competição em função das desigualdades de oportunidades e recursos, próprios de cada contexto social. Em outros termos, a concepção meritocrática de que em uma sociedade livre cada indivíduo ocupa a posição social conforme seus próprios méritos, estaria em franco conflito com o fato de que ninguém percorre seu caminho completamente só. O que implica que o contexto social no qual cada indivíduo cresce e vive condiciona fortemente suas reais possibilidades de ação e realização.

Tal crítica à visão meritocrática aplicada ao contexto escolar foi amplamente empreendida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2011 e 1983; BOURDIEU & PASSERON 1982). Sua postura implicaria “ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeitos das ‘aptidões’ naturais quanto às teorias do ‘capital humano’” (BOURDIEU, 2011, p. 73). Estas teorias ignorariam, entre outras coisas, que o rendimento escolar “depende do capital cultural previamente investido pela família [...]” (74). Ou seja, os teóricos do capital humano “ignoram que a ‘aptidão’ ou o ‘dom’ são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural (p.73).

Para Bourdieu, o termo “capital” é preciso ser empregado no plural, daí que o autor aponta, entre outros, a existência dos capitais econômico, social e cultural e ressalta suas interconexões enquanto mecanismos de reprodução das disparidades sociais de classe. O capital econômico manifestar-se-ia nas mais distintas formas de bens materiais, podendo ser diretamente convertido em dinheiro e institucionalizado na forma de títulos de propriedade. O capital social seria o conjunto de recursos mobilizáveis em função da posse de uma rede durável de relações ou, em outros termos, em função da vinculação a determinado grupo. O capital cultural, por sua vez, manifestar-se-ia em três diferentes formas: incorporada, objetiva e institucionalizada. Na forma incorporada, através das competências de um indivíduo no sentido cognitivo e seu gosto no sentido estético. Assim, tal forma está presa ao corpo biológico da pessoa e sua aquisição/acumulação requer a ação do próprio indivíduo, como por exemplo, investindo seu tempo frequentando aulas e cursos. Na forma objetiva ele se manifesta em bens culturais, como livros, obras de arte, instrumentos, etc. Sua posse seria transmissível de uma pessoa para outra, geralmente com o uso de capital econômico. Entretanto somente sua posse jurídica seria transmissível, a capacidade de apreciação de uma obra de arte ou o uso de um instrumento, por exemplo, seria dependente da posse de capital cultural incorporado. Na forma institucionalizada ele se manifestaria na objetivação, em forma de títulos e certificados, do capital cultural incorporado.

Com relação à educação, tem relevância destacada na teoria da reprodução das desigualdades desenvolvida pelo autor o conceito de capital cultural. O capital econômico e o capital social funcionariam como meios auxiliares de acumulação do capital cultural. (NOGUEIRA, 2002). Segundo Bourdieu (2011, p. 67)

a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o 'sucesso escolar', ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.

Ou seja, a análise do autor parte da existência de uma sociedade estruturada em classes sociais. A partir dessa estrutura o autor chama atenção à transmissão doméstica do capital cultural desigual inerente a cada uma das classes (baixa, média, alta). Dentre elas, as classes altas (elites) seriam as privilegiadas neste sentido, uma vez que possuem também maior quantidade de outros capitais que podem ser transformados em capital cultural.

Neste sentido Bourdieu (2011) menciona o “efeito Arrow generalizado”. Todos os bens culturais (quadros, monumentos, objetos trabalhados, etc), que fazem parte do meio ambiente natal exerceriam um efeito educativo por sua simples existência. Neste sentido, um ambiente natal/familiar rico em bens culturais objetivados exerceria um efeito educativo constante nos filhos, transformando-se em capital cultural incorporado. Além disso, a acumulação inicial de capital cultural se daria desde a origem, sem atraso. O que faria com que o tempo de acumulação seja igual ao tempo de socialização. Desta forma, as desigualdades em termos de capital econômico resultariam em disparidades de capital cultural. “Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital [...]” (BOURDIEU, 2011, p.76).

Além disso seria a cultura dessas elites aquela que seria tida como universal e legitimada pelo sistema de ensino. Daí que os filhos dessas elites, no contexto escolar, se deparariam com sua própria cultura, estando, assim já familiarizados com a mesma. Já para os membros das classes baixas, isto representaria um mundo muito menos familiar. O que teria como efeito a maior possibilidade de êxito escolar por parte dos membros das elites. Um terceiro mecanismo pelo qual surgiriam desigualdades em termos de “sucesso escolar” seria o próprio investimento que cada classe social faria na educação dos filhos. As classes populares, menos providas das várias formas de capital, tenderiam a investir menos em capital cultural do que as classes média e alta. Isto, de um lado, pela própria escassez de capitais a serem investidos, e de outro, pela percepção implícita de que em função da condição desprivilegiada existiriam menores chances de sucesso no mercado escolar. Daí que as próprias expectativas de futuro (aspirações) para os filhos seriam mais modestas.

Diante destas considerações nos parece plausível propor que a maior presença de adultos analfabetos em um município deve estar associada de maneira negativa com indicadores de educação no nível municipal. Isto porque os adultos analfabetos, além de serem escassos possuidores de capital cultural, possivelmente são também escassos possuidores de outras formas de capital, especialmente econômico e isto pode se refletir negativamente no desempenho escolar de seus descendentes.

O PAPEL DE AGENTE DAS MULHERES E OS INDICADORES DE DESEMPENHO ESCOLAR MUNICIPAL

O ganhador do prêmio Nobel de 1998, o economista indiano Amartya Sen, dentre outras contribuições teóricas, destaca o conceito de “agência” (*agency*) e ressalta sua importância na obtenção e análise de processos de desenvolvimento. Segundo Sen (2000) *agency* representa a liberdade de ser protagonista, de tomar decisões relativas à própria vida e de ser capaz de influenciar o mundo. Um agente é “alguém que ocasiona mudança e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios valores e objetivos [...]”. (SEN, 2000, p. 33). Os indivíduos são “vistos como agentes ativos de mudança, e não como recebedores passivos de benefícios” (SEN, 2000, p. 11). Neste sentido, o autor fala da “condição de agente das mulheres” (*agency of women*) e do seu papel crucial nos processos de desenvolvimento. Para ele

[...] as mulheres são vistas cada vez mais, tanto pelos homens como por elas próprias, como agentes ativas de mudança: promotoras dinâmicas de transformações sociais que podem alterar a vida das mulheres e dos homens. (SEN, 2000, p. 220-21, destaque no original). O ganho de poder das mulheres é um dos aspectos centrais no processo de desenvolvimento em muitos países do mundo atual (SEN, 2000, p. 234).

O papel positivo da *agency* das mulheres se daria, especialmente sobre a melhoria das condições de vida delas próprias e dos filhos. Sobretudo em condições de extrema pobreza mulheres (mães) com mais voz ativa, tenderiam a evitar a negligência da nutrição infantil e de outros aspectos relativos

ao bem-estar e à saúde dos filhos. Isto também poderia ocorrer via formulação de políticas públicas, onde mulheres tenham voz ativa. Desta forma, o ganho de poder das mulheres poderia, entre outros ganhos sociais, reduzir significativamente a mortalidade infantil, bem como a própria taxa de natalidade. Mulheres com mais poder tenderiam a decidir com mais autonomia sobre a gestação. O que poderia se refletir na qualidade de vida dos filhos, e também na própria vida das mulheres na medida em que não dediquem sua vida apenas ao papel reprodutivo. Além disso, a própria ampliação do nível educacional e do da renda, teria um impacto pedagógico de ampliação dos horizontes, e assim, no vislumbamento de novas perspectivas à vida das mulheres.

Desta forma, se há distribuição espacial desigual de mulheres, seria de se esperar que haja uma associação positiva entre presença de mulheres e os níveis de educação infantil em um município. O simples número de mulheres pode, todavia, não ter impacto positivo por si só. Isto depende justamente de sua condição de agente. Se esta condição for limitada, o impacto pode ser negativo. Ou seja, se mulheres forem, em geral, menos instruídas e simultaneamente com pouco espaço no mercado de trabalho, ou com rendimentos menores que o de homens, sua maior presença em um município terá efeito negativo sobre indicadores de renda e educação, por exemplo. Porém, de outro modo, se há distribuição desigual no número de mulheres e homens entre os municípios, uma das causas pode ser a migração seletiva. As causas para isso podem ser as mais diversas, mas se elas migram voluntariamente, significa que vão na direção de onde seu bem-estar e sua condição de agente serão, presumivelmente, melhores. Portanto, seu papel de agente se vê potencializado no local de destino. Então, é no local de destino que se verificarão os efeitos positivos decorrentes de sua *agency* sobre o bem-estar delas próprias e particularmente dos filhos.

Há que se atentar também para a faixa etária a ser considerada. Isto porque dentre os beneficiários da *agency* das mulheres estão também as crianças do sexo feminino, bem como pessoas idosas de ambos os sexos. Além disso, Sen (2000) destaca que a participação ativa no mercado de trabalho por parte das mulheres potencializa sobremaneira seu potencial de agentes transformadoras. Por estes motivos se trabalha aqui somente com a mulheres compreendidas entre a faixa etária de 15 a 64 anos.

Tendo em vista os múltiplos mecanismos pelos quais a *agency* das mulheres pode beneficiar o bem-estar infantil, nos parece plausível esperar que a maior presença de mulheres na faixa etária entre 15 e 64 anos nos municípios, deve estar associada positivamente com os respectivos indicadores de educação municipal.

DADOS, METODOLOGIA E VARIÁVEIS

Quanto às informações demográficas (percentual de mulheres em idade economicamente ativa) valemo-nos de informações disponíveis no sítio eletrônico da Fundação de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul (FEE). Os demais dados foram extraídos do Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal (PNUD) do ano 2013, cujo ano de referência dos dados são o ano 2010. O conjunto dos dados aqui trabalhados abrangem os 496 municípios do estado do Rio Grande do Sul existentes no mesmo ano de 2010. A metodologia empregada é quantitativa, baseando-se em estatística descritiva como percentuais, médias, mínima, máxima e desvio padrão e, sobretudo, em correlações bivariadas. A análise dos dados foi feita com uso do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18.

Como indicadores de educação, utiliza-se aqui os valores da dimensão Educação do IDHM e seus subíndices. O IDHM é composto pela média geométrica dos índices das dimensões Renda, Educação e Longevidade, com pesos iguais. (PNUD, 2013). Seus valores variam de zero a um, sendo que valores baixos (mais próximos a zero) representam pior desempenho e valores altos (mais próximos a um) representam melhor desempenho. A dimensão Educação do IDHM é formada pela média geométrica do subíndice de “frequência de crianças e jovens à escola”, com peso de 2/3, e do subíndice de “escolaridade da população adulta”, com peso de 1/3. (PNUD, 2013). Tendo em vista tratar-se de uma média, importa dar atenção aos subíndices em separado. Estes são constituídos conforme descrito a seguir.

Subíndice de frequência escolar de crianças e jovens (Ed.Jovem): representa a frequência de crianças e jovens à escola em séries adequadas à sua idade. É obtido através da média aritmética simples de 4 indicadores: % de crianças de 5 a 6 anos na escola, % de crianças de 11 a 13 anos no 2º ciclo do fundamental, % de jovens de 15 a 17 anos com o fundamental completo e % de jovens de 18 a 20 anos com o médio completo. (PNUD, 2013).

Subíndice de escolaridade da população adulta (Ed.Adulta): representa “o nível de escolaridade da população adulta. É obtido pelo indicador % de jovens e adultos com 18 anos ou mais com o fundamental completo. (PNUD, 2013).

Dentre estas duas formas de se medir aspectos da educação no nível municipal é de se esperar que especialmente o subíndice de “frequência escolar” seja relevante para evidenciar as possíveis associações empíricas sugeridas pela discussão teórica acima. Isto porque é por intermédio deste subíndice que são captadas informações sobre aqueles que mais diretamente possam estar sendo afetadas pela “agency” das mulheres e, de um modo mais geral, pelo capital cultural dos adultos.

Analfabetos: Percentual da população municipal composta por adultos analfabetos acima de 25 anos de idade. Por analfabetos o PNUD entende aqueles adultos que não sabem ler nem escrever um bilhete simples. Este indicador visa captar a escassez de capital cultural a ser transmitido às gerações mais novas. O que deve se refletir de maneira negativa nos índices de educação municipal, particularmente evidenciando uma correlação negativa com o subíndice de “frequência escolar”.

Mulheres: Trata-se do percentual de mulheres em idade economicamente ativa (15 até 64 anos de idade) no total da população de cada município. Espera-se que esta variável esteja associada de maneira positiva com os indicadores de educação em questão.

Percentual de mães chefes de família sem fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos no total de mulheres chefes de família (Mães_Fund): Uma forma adicional de evidenciar a importância da agency das mulheres e também do capital cultural na educação infantil é concentrar-se em uma parcela das mulheres que tenham uma agency presumivelmente bastante restrita e também baixo capital cultural. É o que a presente variável busca captar. À presente variável devem, portanto, estar subjacentes tanto os mecanismos apontados por Bourdieu, quanto por Sen, e podem, assim se refletir negativamente em aspectos da educação infantil. Daí que se supõem que tal variável, ao contrário do que deve mostrar a variável “mulheres”, apresente correlações negativas particularmente com o subíndice de frequência escolar.

IDHM Renda. Indica a renda *per capita* da população municipal no ano de referência. Inclui-se esta variável no intuito de verificar as associações entre capital econômico e capital cultural, mediadas pelos indicadores de educação. Além disso visa-se averiguar as supostas associações positivas da maior presença de mulheres nos municípios com a maior renda *per capita*. O que, em caso afirmativo, estaria a indicar que a distribuição espacial de mulheres pode implicar ampliação de seu potencial de agentes.

Este item mostra os resultados da análise empírica. Primeiramente são apresentadas estatísticas descritivas para as variáveis em estudo. Isto visa demonstrar, primeiramente, as diferenças entre municípios no que tange ao nível de educação e renda. Em seguida, a desigual distribuição de mulheres e de adultos analfabetos no território gaúcho é apresentada. Na sequência são mostradas as correlações bivariadas entre as variáveis com o intuito de testar a pertinência das proposições teóricas discutidas.

A tabela abaixo evidencia que ao tomarmos o conjunto dos municípios gaúchos, tem-se um índice médio de 0,42 para o subindicador “escolaridade da população adulta” (Ed_Adulta) e de 0,72 para a frequência escolar de crianças e jovens (Ed_Jovem). Já para o caso do IDHM Renda a média também é de 0,72⁵. Merece destaque a diferença entre os mínimos e os máximos destas variáveis, o que demonstra a disparidade entre municípios quanto a estes fatores.

Quanto à “Ed_Adulta” o município de Barão do Triúnfo apresentou o pior resultado (0,21). Resultados muito semelhantes apresentaram os municípios de Sério e Dom Feliciano. Um total de 43 municípios apresentou valores abaixo de 0,30 neste subíndice. Na outra extremidade encontra-se o município de Porto Alegre, apresentando o valor máximo (0,75) neste quesito. A capital do estado é, aliás, o único

5 Note-se que em função de se tratar de uma média de todos os municípios, estes valores são distintos daqueles que tomam o estado como um todo. O IDHM_Renda do Rio Grande do Sul é de 0,769, já as demais duas variáveis apresentam 0,563 (Ed_Adulta) e 0,686 (Ed_Jovem).

município com resultados acima de 0,70. Outros 18 municípios apresentam bons resultados (abaixo de 0,70 e acima de 0,599).

Tabela 01: Estatística descritiva das variáveis estudadas

	M*	SD	MD	Min	Max
Ed_Adulta	,042	0,10	0,41	0,21	0,75
Ed_Jovem	,072	0,07	0,72	0,50	0,91
Analfa25	8,10	4,06	0,77	1,10	24,77
Mulheres	33,90	1,53	33,82	28,72	37,70
Mães_Fund	13,52	6,70	12,73	0,00	39,92
IDHM_Renda	0,72	0,04	0,72	0,60	0,87

Fonte: Elaboração própria. *M: Média; SD: Desvio Padrão; MD: Mediana; Min: Mínimo; Max: Máximo

Quanto à “frequência de crianças e jovens (Ed_Jovem) o município de Charrua apresenta a mínima do estado. Este valor equivale a um subíndice de 0,50, bem acima, no entanto, do valor mínimo de “Ed_Adulta” (0,21). Um total de 26 municípios podem ser considerados os piores neste quesito, apresentando valores abaixo de 0,60. Já os municípios de Victor Graeff (0,912), Nova Boa Vista (0,908), Ipiranga do Sul (0,907), Vanini (0,903) e Lagoa dos Três Cantos (0,902) são os mais bem colocados no que tange a educação de jovens e crianças.

Já para o aspecto renda tem-se o valor mínimo (0,60) no município de Benjamim Constant e o máximo (0,87) mais uma vez em Porto Alegre. Um total de 15 municípios apresentam resultados acima de 0,80, já entre os piores, tem-se um total de 23 municípios com valores abaixo de 0,65 nesta dimensão do IDHM.

O percentual de adultos analfabetos acima de 25 anos de idade, de mulheres entre 14 e 65 anos e de mães chefes de família sem ensino fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos mostra, respectivamente, as seguintes médias: 8,10%, 33,90% e 13,52%. Mais uma vez aqui estão em primeiro plano as disparidades entre os municípios quanto a estes aspectos da realidade social.

Se de um lado existe um município como Feliz, onde apenas 1,10% da população é composta por adultos analfabetos, de outro existe o município de Lagoão, onde este número beira os 25%. Acima de 20% há ainda os municípios de Lajeado do Bugre (22,40), Fontoura Xavier (21,40), São José do Norte (21,30), Redentora (21,70), São José do Herval (21,00). Entre 20% e 15% de adultos analfabetos há 24 municípios, já entre 15 e 10% há outros 117 municípios. Isto evidencia a dimensão do analfabetismo de adultos em um grande número de municípios, o que, a despeito dos possíveis reflexos deste fenômeno sobre a educação infantil, por si só mereceria atenção especial por parte das respectivas instâncias políticas.

Quanto ao percentual de presença de mulheres entre a faixa etária dos 15 aos 64 anos destaca-se município de Redentora, onde há apenas 28,72% do total da população é composto por este grupo. Abaixo de 30% encontram-se, além de Redentora, os municípios de Benjamin Constant do Sul (29,22) e Monte Alegre dos Campos (29,63). Na faixa dos 30% aos 35% encontram-se 370 municípios. Acima de 35% há um grupo de 124 municípios. Nestes encontra-se Porto Alegre, onde o percentual chega aos 37,7%, sendo este município o mais bem representado por esta faixa etária de mulheres.

Finalmente, com relação à presença de mães chefes de família sem ensino fundamental e que tenham pelo menos um filho menor de 15 anos de idade no total de mulheres chefes de família (Mães_Fund), se percebe uma média municipal de 13,52%. Há, entretanto, municípios onde este número é de zero, como é o caso de Montauri, e municípios onde este número é de aproximadamente 40%, como é o caso de Xangrilá. Percentuais extremamente baixos (abaixo de 1%) apresentam ainda os municípios de Canudos do Vale (0,60), Coqueiro Baixo (0,82) e Três Arroios (0,96). De outro lado, fazem companhia a Xangrilá (valores acima de 30%) os municípios de Capela de Santana (39,26), Jaquirana (37,86), São José dos Ausentes (31,24), Cerro Grande do Sul (31,05), Santa Clara do Sul (30,7) e Boa Vista das Missões (30,54). Existem 85 municípios que apresentam 30% a 20%, das mulheres chefes de família vivendo

nestas condições, outros 235 mostram números na faixa dos 20% aos 10% e outros 170 abaixo de 10%, incluindo os já citados abaixo de 1%.

Com relação às correlações bivariadas apresentadas na tabela 2 merece destaque, primeiramente, que todas as correlações com IDHM_Renda tendem a confirmar a estreita associação entre renda (capital econômico) e educação (capital cultural). Ou seja, onde a renda é mais alta, são também mais altos os indicadores de educação dos adultos (0,55) e jovens (0,50). Onde há mais adultos analfabetos, a renda tende a ser mais baixa (-0,7). O que evidencia que são estes analfabetos que provavelmente têm baixa renda. Na mesma direção aponta a correlação negativa (-0,35) entre “Mães_Fund” com o indicador de renda municipal. Isto tende a confirmar que estas mães, além de possuírem baixo capital cultural, tendem a possuir também baixo capital econômico.

Tabela 2: Correlações bivariadas entre as variáveis em estudo

	Ed_Adulta	Ed_Jovem	Analfa25	Mulheres	Mães_Fund
Ed_Jovem	,142**	1			
Analfa25	-,584**	-,404**	1		
Mulheres	,740**	,276**	-,590**	1	
Mães_Fund	,084	-,573**	,215**	-,044	1
IDHM_Renda	,546**	,499**	-,694**	,552**	-,348**

Fonte: elaboração própria. **Correlação significativa ao nível 0,01 (bilateral). N: 496.

Já a correlação positiva (0,55) entre “Mulheres” e “IDHM_Renda”, aponta que onde há mais mulheres na faixa etária entre 15 e 64 anos, há tendencialmente também maior renda. De maneira semelhante pode ser lida a correlação negativa entre “Mulheres” e “Analfabetismo” (-0,60) e também a correlação positiva de “Mulheres” com o subíndice de escolaridade dos adultos (0,74). O que significa que onde há mais mulheres nesta faixa etária, há menos analfabetos e, conseqüentemente, valores mais elevados no que tange à educação dos adultos. Em termos gerais isto tende a apontar que a concentração de mulheres em determinados municípios está, em linhas gerais, acompanhada de um grau maior de escolaridade e de renda de toda a população de adultos, na qual elas próprias estão inseridas.

Dito em outros termos, isto significa, em primeiro lugar, que onde há concentração de mulheres, também elas tendem a ter maior capital econômico e cultural e, conseqüentemente, tendem a ver seu papel de agentes transformadoras potencializado. Desta forma, em segundo lugar, é plausível supor um efeito positivo desta *agency* potencializada sobre a educação das crianças e jovens. Embora a correlação entre “Mulheres” e “Ed_Jovem” não seja das mais fortes (0,28), seu sinal é positivo e aponta para a tendência de confirmar esta suposição teórica.

Mais consistentes nesta direção são, todavia, os resultados da correlação entre a variável “Ed_Jovem” com a variável que capta de maneira conjunta a carência de capital econômico e de capital cultural (variável “Mães_Fund”). Conforme esperado, esta correlação se mostrou negativa e forte (- 0,57). Isto aponta que particularmente a pobreza e a baixa educação das mães representam baixo capital econômico a ser revertido em capital cultural (delas próprias e de seus filhos) e baixo capital cultural a ser herdado pelos filhos. Além disso, tal condição socioeconômica pode restringir a condição de agente destas mulheres, o que no seu conjunto permite supor efeitos negativos contundentes sobre a educação de jovens e crianças. O que, por sua vez, pode significar reprodução da desigualdade social.

Este artigo busca chamar atenção ao fato de que a distribuição espacial (entre municípios do Rio Grande do Sul) de mulheres em idade economicamente ativa e adultos analfabetos pode estar subjacente aos resultados dos indicadores de educação apresentados por estes municípios no IDHM de 2010. Para tanto se partiu das contribuições teóricas de Pierre Bourdieu (particularmente de sua noção de Capital Cultural) e de Amartya Sen (particularmente de sua noção de *agency* das mulheres).

Primeiramente buscou-se mostrar de maneira ampla a distribuição espacial das mulheres nesta faixa etária e dos adultos analfabetos. Em seguida, se mostrou a estreita associação entre renda e educação. O que tende a corroborar as reflexões de Bourdieu quanto à conversibilidade de uma forma de capital em outra. Neste sentido, tanto o baixo capital econômico quanto o baixo capital cultural tendem a andar de mãos dadas e ambos se refletem na forma de pior desempenho no que tange aos índices de educação.

Especificamente quanto ao papel de agente das mulheres uma tal combinação resulta em uma *agency* restrita. De outro lado, a distribuição desigual de mulheres entre os municípios, resultado provavelmente de movimentos migratórios, mostra que a maior concentração de mulheres em idade economicamente ativa se dá em municípios onde os níveis de renda e educação são mais elevados. Desta forma, deduz-se que o deslocamento espacial de parte das mulheres resulte em ampliação de sua *agency*. O que, segundo Amartya Sen, se reflete no bem-estar delas próprias, quanto no dos seus filhos. Os resultados apresentados tendem a conformar tal assertiva teórica.

Isto também é corroborado pelo amplo estudo realizado por Rego e Pinzani (2013) no qual apontam o empoderamento, o ganho de dignidade e de autonomia de mulheres em função de serem beneficiárias do Programa Bolsa Família. De outro modo os resultados tendem a adiantar possíveis efeitos deletérios da recente extinção da Secretaria de Políticas para as Mulheres no estado do Rio Grande do Sul. (SUL21, 2015). Ou seja, segundo as teorias que embasam esta discussão, melhorar (ou piorar) o bem-estar e a condição de agente das mulheres hoje, pode ter repercussões de longo prazo, estendendo-se por gerações.

Outro aspecto negativo a ser ressaltado é o fato de que podem ser justamente aqueles municípios mais carentes de desenvolvimento, particularmente no que tange à educação de crianças, aqueles que perdem o potencial de agentes transformadoras destas mulheres que migraram. Por outro lado, aqueles municípios receptores, que possivelmente já se encontram em condição de desenvolvimento melhor, passam a contar com a contribuição positiva da *agency* potencializada das mulheres.

Neste sentido, trata-se de um aspecto cujas implicações vão além da área da educação. Tais implicações envolvem também o desenvolvimento de uma maneira mais ampla, e particularmente, envolvem as desigualdades espaciais de desenvolvimento. Neste sentido, este é um aspecto a ser tratado com mais atenção, tanto por aqueles que tratam especificamente de políticas educacionais, quanto por aqueles que se ocupam dos múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento local.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). Escritos de Educação. São Paulo: Vozes, 2011. pp. 72-79.
- BOURDIEU, Pierre. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, sozial Kapital. In: Kreckel Reinhard (org.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen: 1983. pp.183-198.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1982.
- FEE (Fundação de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul). População. Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/indicadores/populacao/apresentacao/>. Acesso em: 24.09.2015.
- INEP: (Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira). Avaliação Nacional da Alfabetização 2014. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>. Acesso em: 21.09.2015.
- LOURY, Glen (1977): A Dynamic Theory of Racial Income Differences. In: P. A. Wallace, P.A/LaMond, A. (orgs.). Women, Minorities and Employment Discrimination. Lexington Books, S. 153-186.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.
- PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas_/. Acesso em: 20.09.2015.
- REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro. Vozes do Bolsa Família: Autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- SEN Amartya. Desenvolvimento como liberdade. Tradução de Laura Teixeira Motta; São Paulo: Companhia das Letras. 2000.
- SUL21. Aliados de Sartori aprovam extinção da Secretaria de Políticas para as Mulheres. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/aliados-de-sartori-aprovam-extincao-da-secretaria-de-politicas-para-mulheres/>. Acesso em: 27.09.2015.
- ZH (Jornal Zero Hora): RS fica abaixo da média estadual em indicador de alfabetização do MEC. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/09/rs-fica-abaixo-da-media-nacional-em-indicador-de-alfabetizacao-do-mec-4850041.html>. Acesso em: 20.09.2015.

Docência compartilhada: Aprendizagens no PIBID¹

Lídia Inês Allebrandt², Tatiele Lenise da Silva³,
Carla Fabiana de Andrade Machado⁴,
Géssica Aline Hermes⁵ e Cleusa Morais⁶

Objetivo do Programa Institucional de bolsa de iniciação docente e o subprojeto de Pedagogia

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente- PIBID tem, dentre seus objetivos, inserir acadêmicos dos cursos de licenciatura em escolas públicas, a fim de incentivar a docência, promover interação direta entre a universidade e a escola e possibilitar outras formas de aprimoramento de sua qualificação. O bolsista inserido em uma das escolas parceiras tem oportunidade de conhecer os espaços e tempos escolares, os docentes, os estudantes, demais membros da comunidade, os documentos que orientam a ação pedagógica (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), enfim as pessoas e a dinâmica da vida escolar que envolvem o currículo de cada instituição na sua cotidianidade e complexidade. Do que resulta, conhecimento dos futuros ambientes de trabalho e viver experiências pedagógicas em contexto.

Para tanto, a Pedagogia elaborou o subprojeto Docência: formação acadêmica e experiência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental que é desenvolvido em três escolas públicas do município, com a participação de doze acadêmicas, matriculadas em distintos semestre do curso, que atuam como bolsistas; duas professoras das redes municipal e estadual, formadas em pedagogia, que atuam como supervisoras do PIBID em suas escolas; e uma professora universitária do curso que coordena o subprojeto. Este grupo se reúne semanalmente, conversa sobre a escola, suas práticas, seus sujeitos, seus planos de estudos e suas demandas. Dessa conversa resultam estudos e a elaboração de planejamentos macros para a escola e, posteriormente, específicos para cada turma, o que comentaremos mais adiante.

Além de conhecer a escolas seus textos, no âmbito das reuniões do subprojeto são estudados os marcos legais que definem, normatizam e fundamentam a educação em contexto nacional, bem como demais estudos disponibilizados para a formação de professores, como por exemplo o PACTO ou

1 Artigo produzido tendo como referência experiências pedagógicas desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos em escolas públicas, com destaque para as práticas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Centenário, localizada no município de Ijuí/RS, em 2015, na qual foi desenvolvido o subprojeto Docência: formação acadêmica e experiência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental, pelo PIBID/UNIJUI (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mantido pelo Ministério da Educação- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), com apoio financeiro da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, edital N° 061/2013.

2 Lídia Inês Allebrandt, graduação e especialização em Letras/UNIJUI, mestrado em Educação/UFSC, docente do Curso de Pedagogia da UNIJUI, coordenadora do subprojeto da Pedagogia, lidia@unijui.edu.br.

3 Tatiele Lenise da Silva, acadêmica de Pedagogia/UNIJUI, bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, tatilenisefreitas@gmail.com.

4 Carla Fabiana de Andrade Machado, Curso Normal, Instituto Estadual Guilherme Clemente Koehler, acadêmica de Pedagogia/UNIJUI, bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, carla-fabyana@live.com.

5 Géssica Aline Hermes, graduada em Pedagogia/UNIJUI, ex-bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, gessica.hermes92@gmail.com.

6 Cleusa Morais, graduada em Pedagogia/UNIJUI, ex-bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, cleu.morais@yahoo.com.br.

PNAIC⁷. Também são estudados autores que pesquisam e fundamentam as diferentes áreas de conhecimento, os quais são escolhidos, considerando as temáticas que naquele momento envolvem as ações das pibidianas.

E, nesses movimentos, o PIBID promove e articula a formação docente de acadêmicas do Curso de Pedagogia, a formação docente das profissionais já formadas, e da própria formadora que atua no âmbito acadêmico, que é pautada na escuta, no diálogo, no compartilhamento de conhecimentos e tendo como pano de fundo os contextos, seus sujeitos, suas práticas e suas teorias de pensar e fazer educação nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante destacarmos essa abertura e parceria oferecida pelas escolas, pois de acordo com Covaco (1999, p. 168),

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a atual tendência para a descrença generalizada que se associa a desvalorização social da imagem do professor.

O subprojeto de Pedagogia possibilitou e ainda possibilita a experiência de trabalhar com a docência compartilhada, que se desenvolve de várias formas: reuniões na universidade, para estudos e planejamentos; reuniões com professores das escolas, coordenadores e o coletivo do PIBID em cada uma das escolas para saber das suas expectativas; conhecimento das turmas por meio de sondagens diagnósticas de conhecimentos, observação das crianças em sala de aula e demais espaços e tempos pedagógicos, conversas com as crianças para escuta de suas percepções sobre a sua escola e aprendizagens; planejamento com a professora; monitoria para saber como a professora organiza e conduz suas aulas no sentido oportunizar aprendizagens; participação em eventos da escola, para vivenciar outros momentos possibilitados pelo currículo e docência com acompanhamento da professora regente.

As considerações que aqui seguem têm como principal objetivo relatar e refletir acerca de nossa constituição docente na condição de bolsistas do Pibid, por meio da docência compartilhada que foram desenvolvidas ao longo do ano de 2015, dando ênfase às ações efetivadas em uma das escolas onde realizamos práticas docentes compartilhadas.

Concepções de docência e a docência compartilhada

Iniciamos trazendo algumas ideias de Paulo Freire, que em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2002), explicita três teses⁸, que aqui retomamos, mas de modo sintético, pela sua atualidade, pertinência e, por pautarem nossas reflexões no PIBID, cujos pressupostos orientam o ato de ensinar e impulsionam aprendizagens que marcam a formação e o desenvolvimento humano.

Da primeira, “Não há docência sem discência”, decorre que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Da segunda tese “Ensinar não é transferir conhecimento”, implica reconhecer que ensinar exige: consciência do inacabado; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; e curiosidade. E, a terceira tese: “Ensinar é uma especificidade humana”, nos ensina que ensinar exige: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; e querer bem aos educandos.

Freire defende uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando e nas relações pedagógicas democráticas; por isso questiona a função do educador autoritário e conservador, que não permite a participação dos educandos, suas curiosidades, suas vivências e experiências construídas a longo de suas vidas em seu contexto social. Em razão disso, argumenta em favor de um ensino democrático entre educadores e educandos, porque estamos em constante apren-

7 PACTO- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Publicado no DOU em 09/11/2012, disponível em arquivo PDF.

8 Para aprofundamento de cada uma das suas teses, sugerimos a leitura completa da obra citada.

dizado e por acreditar que todo sujeito necessita estar aberto à curiosidade e ao aprendizado permanente, por isso educando e educador aprendem em interlocução respeitosa. Nesse sentido, destaca a função do educador e sua metodologia, a qual ao enfatizar a curiosidade dos educandos, potencializa a aprendizagem, sendo fator importante para o desenvolvimento da criticidade. Para ele, o ensino dinâmico desenvolve a curiosidade sobre o fazer e o pensar sobre o fazer. Também destaca a necessidade do respeito, da compreensão, da humildade e do equilíbrio das emoções entre educadores e educandos em seus métodos de ensino.

Nessa perspectiva, pensamos a formação docente em suas múltiplas dimensões e realizações em diferentes tempos e espaços (curso de graduação de Pedagogia, PIBID, escolas). Freire (2002, p. 75) tem nos inspirado em nossos estudos, relacionamentos e práticas pedagógicas desenvolvida pelo subprojeto Pedagogia nos lembrado que:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

Outro teórico que tem contribuindo em nossa formação é Mario Osório Marques. E, sobre a aprendizagem, ele afirma:

O homem se pode definir como ser que aprende. Não surge ele feito ou pré-programado de vez. Sua existência não é por inteiro dada ou fixa; ele a constrói a partir da imensa gama de possibilidades em aberto. Nasce no seio de uma cultura viva, que só é tal à medida que assumida como desafio de permanente reconstrução pela atribuição dos sentidos que imprime a seu convívio em sociedade e na estruturação da própria personalidade (2000, p. 15).

Palavras que nos provocam a pensar sobre a constituição do professor como sujeito que aprende em interação com os estudantes, com a cultura e os conhecimentos sistematizados, num movimento de reconstrução. Em suas palavras:

De frente aos saberes articulados nas tradições culturais e de face às experiências do mundo da vida, a aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção a partir do nada; é reconstrução autotranscendente, em que se ampliam e se resignificam os horizontes de sentido desde o significado que o sujeito a si mesmo atribui (MARQUES, 2000, p. 15).

Ainda, para Marques,

[...] a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação (MARQUES, 1996, p. 14 apud FRANTZ, 2001, p. 2).

Por isso o papel da escola não é transmitir conteúdos, mas sim ensinar o sujeito a aprender em diálogo com os saberes de modo reflexivo, compartilhado e na perspectiva da formação para a autonomia. Ensinar a aprender é criar possibilidades de participar da produção de conhecimentos e compreender-se em seu contexto social e cultural.

Em relação ao conceito de docência compartilhada, Fernández (1993, s/p), afirma que compartilhar a docência “permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor e se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino”. E, como consideram Fernandes e Tilton (2008, p. 3),

Este compartilhamento de tempos, recursos e alunos por dois ou mais professores é, de fato, uma ideia inovadora. E, mais do que inovadora, ela vem ao encontro dos interesses tão presentes e atuais que dizem respeito à interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, bem como à interação entre todos os membros da comunidade escolar.

A docência compartilhada pressupõe a atuação de dois ou mais docentes numa mesma turma, compartilhando ideias, concepções de educação, experiências, aprendizagens e conhecimentos. Desta forma, trabalham e planejam a ação docente de modo conjunto, o que pode gerar mudanças significativas nos processos de ensinar e aprender. Em caso de uma turma ter uma professora experiente em sala e outra que está em início de carreira, os ganhos para todos e para a educação são imensos. Nesse ato de compartilhar a docência, a professora experiente se mantém atualizada, contribui na formação da professora iniciante e essa coloca em prática aprendizagens construídas durante sua formação acadêmica, tendo como interlocutora a professora experiente. Para tanto, é importante que ocorra diálogo de saberes, socialização de experiências e o planejamento conjunto, para que as duas professoras

possam interagir, conversar sobre as aulas, estarem abertas a receber sugestões e dispostas a aprender. Essas ações são pautadas pelo currículo da escola e, por isso, exigem diálogo com toda a comunidade escolar.

Argumentam Traversini, Rodrigues e Freitas (2007, p. 2) que a docência compartilhada exige o envolvimento de toda equipe da escola, pois

[...] a docência compartilhada consiste em uma ação pedagógica entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, com assessoramento pedagógico especializado.

Traversini alerta que os momentos de docências compartilhada geram tensões que impulsionam novas saberes e fazeres, o que foi por nós também constatado, ocasionando diálogos e alternativas para resolver os conflitos ou intencionalidades pedagógicas.

A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma [...] assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma. [...] cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro (TRAVERSINI, 2012, p. 269).

Moura (2009, p. 23 apud Rosa, p. 26) explicita que

[...] a docência compartilhada é complexa, pois atuam duas pessoas diferentes em seus modos de pensar e propor as ações pedagógicas na mesma sala de aula. São pessoas que se conhecem na mesma escola, mas no cotidiano da sala de aula é preciso “aparar arestas”, negociar posições sobre a própria docência. Além disso, há uma diversidade de alunos, cada um com suas potencialidades e limites, que precisam ser considerados e desafiados para serem superados.

Portanto, a docência compartilhada pressupõe disposição dos professores para desenvolver ações pedagógicas por meio da partilha e corresponsabilidade nos processos de aprendizagem que contribuem para a formação e o desenvolvimento humano. O que exige interação com os alunos, pais e demais integrantes da escola, num movimento dialógico, participativo e coletivo que tem no seu Projeto Pedagógico explicitados seus referenciais que contribuem para efetivar um currículo que contemple a docência compartilhada, dentre tantos outros aspectos que não trataremos aqui.

Frantz remete-nos ao pensamento de Boufleuer (1997, p. 20) acerca da noção de pedagogia a qual

[...] implica uma relação entre sujeitos, isto é, uma interação. Diz ser uma interação marcadamente dialética, em que, citando Kant, homens educam outros homens em homens. Assim entendida, a toda a prática educativa corresponde uma pedagogia, sendo esta, no entanto, uma ação, um processo que se desenvolve, de acordo com o lugar social da educação ou com o uso social que se dá à educação. Não é uma ação neutra e está presente em todas as relações humanas que compõem o laço social, relações que não se dão em espaços abstratos (FRANTZ, 2001, p. 9).

Oliveira-Formosinho, ao propor fazer uma escuta das vozes de pedagogos dos dois últimos séculos, argumenta que elas transportam:

[...] a sabedoria de que precisamos para desenvolver uma outra pedagogia- uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

A experiência de docência compartilhada no PIBID Unijuí - subprojeto de Pedagogia - em uma das escolas parceiras

Os encontros nessa escola aconteceram semanalmente, sendo uma semana de desenvolvimento de planejamento próprio outra de monitoria ou atividades culturais. Nos dias de monitoria, as acadêmicas acompanham aulas planejadas pela professora e a auxiliam no desenvolvimento de atividades, bem como fazem atendimentos individuais aos alunos. Nesse mesmo dia, após a liberação das crianças, acontece reunião com a professora, a qual informa sobre conceitos, conteúdos, temas e /ou eventos consagrados e cultuados pela escola. Essa escuta orienta o planejamento, que busca dar continuidade ao planejamento da professora e insere-se no contexto das aprendizagens previstas no Plano de Estudos da Escola.

Por opção metodológica do subprojeto de Pedagogia, a ação pedagógica por nós planejada, foi organizada sob a forma de Sequência Didática, com a seguinte estrutura: objetivos, conceitos a serem trabalhadas, áreas do conhecimento abrangidas e, em seguida, o desenvolvimento e a avaliação da ação pedagógica. Nas ações culturais, enfatizamos a literatura, as artes e outras linguagens com ênfase à expressão, ludicidade, participação das crianças e relacionamentos grupais.

O planejamento aqui entendido como forma de organizar situações de ensino que contribuíssem na formação docente inicial e oportunizassem o estabelecimento de relações pedagógicas capazes de gerar aprendizagens para as crianças. Pois, como afirma Malaguzzi, (apud FARIA, 2007, p. 283)

[...] a professora “dotada” não existia, nem mesmo existe hoje: constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. A cultura das nossas professoras não é somente o saber e a pesquisa, creio que se exprime também em um estilo, uma postura em relação à inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças. E esta, creio, substancialmente ser uma espécie de recurso para a professora, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz.

Nesse período de experiência com docência compartilhada, evidenciada com mais efetividade em algumas turmas, podemos afirmar que houve interação com as professoras, as quais acolheram as pibidianas, socializaram seus planejamentos, compartilharam conhecimentos e dúvidas e, nos momentos que nos coube coordenar ações por nós planejadas, nos apoiaram e participaram, isso na perspectiva das aprendizagens infantis.

Por isso, em relação aos planejamentos, buscamos priorizar aqueles que enfatizam a participação dos alunos na sua aprendizagem, dentre eles, destacamos, alguns que foram desenvolvidos na Escola Centenário, com diferentes turmas. A sequência didática, denominada Gestos e símbolos, foi realizada com um primeiro ano e teve como proposta principal dialogar com as crianças acerca da existência de diferentes formas de comunicação, envolvendo a interpretação de placas de sinalização de trânsito, trazendo um pouco sobre a forma dos antepassados se comunicarem, através da fumaça, dos sons de tambores e a questão da escrita utilizando desenhos e imagens quando não se tinha conhecimento das letras do alfabeto; chegando à oralidade e uso da escrita convencional.

Após os estudos referentes ao tema, os alunos foram desafiados a utilizar expressões corporais (mímica) para se comunicarem com os colegas e a professora. Observamos que utilizaram da imaginação e criatividade tanto para representar quanto para adivinhar, ou seja, dar significado ao expresso. Também foram solicitados a realizar desenhos que evidenciassem formas de comunicação que consideraram interessantes. Notamos que usaram o portador de texto em forma de placas, mas com sinais de fumaça indicando direções ou outros acontecimentos, por exemplo existência de fogueira no caminho.

Em nosso entendimento, foi uma atividade significativa, porque as crianças participaram, levantaram hipóteses, criaram, relacionaram formas de comunicação antigas com as atuais e deram-lhe novas significações. Evidenciaram alegria ao ver seus trabalhos expostos, inventividade ao criar possibilidades de comunicação usando outras linguagens além da verbal oral e escrita, desejo de aprender, cuidado com a estética dos trabalhos apresentados e curiosidade manifestada por meio de perguntas.

Um dos planejamentos com a turma do segundo ano foi para a Semana Literária da Escola, para oportunizar conhecimento do gênero literário poesias, interpretação textual, expressão artística, objetivando o contato com o gênero poesia e prestar homenagem ao escritor Carlos Urbim. Neste sentido, decoramos uma sombrinha com poesias de vários autores infantis, e dobradura como a poesia Catavento, do escritor homenageado. Formamos um círculo e colocamos a sombrinha no centro da sala para que todos pudessem visualizar. Então, num primeiro momento procuramos descobrir o que as crianças sabiam sobre poesias, na continuidade, realizamos breve apresentação do autor e, a seguir, fizemos a leitura das poesias. Após, as crianças, leram e ilustraram a poesia que mais gostaram. Também confeccionamos um cartaz com a poesia Biblioteca, lemos a poesia de modo compartilhado, destacamos palavras-chaves e as relemos. Também brincamos de completar um diagrama de palavras, agora usando somente as letras que faltavam (vogais). Ainda neste dia, disponibilizamos vários livros de poesias para que cada criança escolhesse o de sua preferência, o tocasse, olhasse, manuseasse à vontade, lesse do seu jeito. Enfim, que interagisse com a livros de poesias. Por fim, confeccionamos um catavento, sendo que cada criança ajudou a confeccionar o seu com a ajuda da professora e das pibidianas. Após, brincaram com vontade.

Com o quarto ano o tema foi “Brincando com a Tabuada”, em que as crianças por meio de brincadeiras criativas e divertidas resolviam problemas e cálculos envolvendo multiplicações, com a intenção de desenvolver a interação, o interesse e a participação de todos. A sequência didática iniciou com a turma dividida em dois grupos, os quais escolheram seus gritos de guerra. Em seguida, cada grupo completou o jogo de dominó resolvendo as multiplicações propostas. Depois, as equipes, escolheram representantes para estourar os balões e resolver as multiplicações sugeridas. Na sequência, participaram de uma pescaria. Para tanto, em cada peixe tinha um número e cada equipe dizia qual multiplicação precisava ser feita para conseguir aquele resultado encontrado. Também, escolheram uma música e fizeram uma paródia com a tabuada de multiplicação. E, para terminar, participaram de caça ao tesouro resolvendo as pistas: dobro de, triplo de, que estavam escondidas em ambientes da escola, até chegar ao tesouro que estava na biblioteca.

Constatamos que todos participaram, evidenciaram ter gostado das atividades e, no final, demonstraram compreensão do processo de multiplicação. A surpresa deles ficou por conta do tesouro que receberam: balas e pirulitos.

Concordamos com Grandó, que afirma que

[...] é fundamental inserir as crianças em atividades que permitam um caminho que vai da imaginação à abstração, por meio de processos de levantamento de hipóteses e testagem de conjecturas, reflexão, análise e criação, pela criança, de estratégias diversificadas de resolução em problemas em jogos (GRANDÓ, 2004, p. 18).

O terceiro ano trabalhou com a Sequência Didática “Alimentação Saudável”, tendo como motes diferentes gêneros textuais para leitura e produção. Inicialmente foi contada a história “Eu nunca vou comer um tomate”, de Lauren Child, da coleção Charlie e Lola e, a seguir, começamos a conversar sobre o tema da alimentação, discutindo sobre os alimentos que mais consumiam. Na sequência, foi solicitado que cada um anotasse ao longo de uma semana todos os alimentos que consumisse. Na semana seguinte, com base neste levantamento inicial, cada criança elaborou sua pirâmide alimentar, usando encartes de supermercado. Dando continuidade ao trabalho, a turma foi dividida em grupos e cada um ganhou uma caixa com rótulos de alimentos, os quais deveriam ser separados em saudáveis e não saudáveis, tendo como referência a Pirâmide dos Alimentos, sugerida pelo Ministério da Saúde. Nesse momento, os alunos constataram que consumiam muitos alimentos não saudáveis, daí passaram a estabelecer relações de valor nutritivo e calórico entre saudáveis e não saudáveis. Após, realizamos a leitura e discussão do texto “Alimentação Saudável”, de Patrícia Radaelli, com o intuito de aprofundar estudos sobre valor nutricional dos alimentos. E, para fechamento da sequência didática foi realizada uma produção textual sobre o tema com base em uma tira da Magali.

Ao longo do desenvolvimento da sequência didática, que complementou os estudos que já vinham realizando, evidenciamos o envolvimento e participação de todos os alunos, principalmente na comparação da tabela que construíram com alimentos por eles consumidos com a tabela ideal indicada pelo Ministério da Saúde, demonstrando espanto em relação ao que consomem diariamente e, também, estranharam a sugestão de fazer 6 refeições, e ter um lanche antes de dormir, pois isso não faz parte de sua cultura.

Constatamos que esse tipo de planejamento oportuniza aprendizagens mais efetivas, para vários envolvidos nas práticas pedagógicas, vejamos o depoimento de uma das PIBIDIANAS que consta em seu relatório.

Durante as aulas de docência compartilhada, eu levava o planejamento e a professora regente auxiliava no sentido de orientar-me quando eu tinha dúvidas e interferia quando necessário em termos de abordar o conteúdo. Penso que o nosso relacionamento foi muito bom, tanto com a professora, como com os alunos e também a coordenação que estava sempre atenta às aulas.

Posso afirmar que aprendi muito nesses modos de inserção pedagógica na turma e pela mediação que acontecia no âmbito do subprojeto de Pedagogia: escuta, orientação, estudos. Destaco que ao pensar uma sequência didática, conversávamos para desenvolver um planejamento adequado e uma ação pedagógica consequente e que envolvesse a participação dos alunos. Constatei que ao desenvolvê-la aprendemos que a dinâmica da sala de aula oportuniza outros desdobramentos e interações que a enriquecem: nesse momento aprendemos fazendo e com isso obtive maior segurança para estar em sala de aula porque eu sei que terei uma base para me amparar (MORAIS, 2015).

Isso evidencia que para mediar aprendizagens também o professor necessita constituir-se: estudar, planejar, avaliar seu planejamento, dialogar com outros professores, considerar o contexto e desenvolver sua aula por meio de metodologias de ensino que contemplem a participação dos alunos no seu processo de aprender conceitos das diferentes áreas do conhecimento e que contribuam no seu desenvolvimento e formação humana. Acreditamos que é preciso levar em consideração e respeitar as histórias, as práticas culturais e os saberes de cada pessoa, tendo em vista a tematização, a problematização e a construção de entendimentos. Trazer isto para a sala de aula é uma tarefa complexa e nunca conclusa, pois é preciso escutar as crianças em suas singularidades e planejar articulando suas aprendizagens e a constituição subjetiva.

Neste trabalho do Pibid buscamos conhecer e refletir acerca de duas formas de organização do trabalho pedagógico que foram estudadas pelos professores que atuam em várias escolas públicas e que constam dos Cadernos do PNAIC⁹: os projetos didáticos e as sequências didáticas, por se constituírem em metodologias ativas que colocam os alunos na condição de protagonistas de sua aprendizagem.

No entendimento de Zabala, (1998, p. 18, *apud* BRASIL/PNAIC, 2012, Ano 2, livreto 6, p 21) entende-se por sequência didática “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Também sobre esse conceito, Nery (2007, p. 114), afirma que “as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica” (*apud* BRASIL/PNAIC, 2012, Ano 2, livreto 6, p. 21).

Lerner, (2002, p. 89) *apud* BRASIL/PNAIC, 2012, Ano 2, livreto 6, p. 22) enfatiza que “as sequências de atividades estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema”. E, nessa perspectiva, o texto assume papel central nos processos de ensino e de aprendizagem em contexto.

Determinando o foco a ser estudado poderemos elaborar a sequência didática abrangendo várias áreas do conhecimento, sendo que a ligação de uma atividade a outra é a busca pela criança deste conhecimento específico que também é parte do que ela precisa. Pensando nisso, no momento do planejamento das sequências, é preciso, ainda, levar em consideração outras dimensões como: o tempo destinado, as etapas de desenvolvimento, os tipos de atividades, as formas de organização dos alunos, os recursos didáticos para utilização, as formas de avaliação (BRASIL/PNAIC, 2012, ano 2, livreto 6, p. 23).

Neste contexto, é possível interações por meio de sequências didáticas favoráveis às aprendizagens. “o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando” (CORCINO, 2007 *apud* BRASIL/PNAIC, 2012, ano 2, livreto 6, p. 23).

No processo de planejamento ressaltamos a importância da pesquisa, porque segundo 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. 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, 2002 **apud** XAVIER et al, 2009).*

O professor ao investigar vários aspectos e questionar constantemente sua prática pedagógica poderá ressignificá-la de modo a contemplar a participação das crianças no processo de aprender. Isso envolve: ter disposição e conhecimentos de metodologias interativas; conhecer e analisar implicações de certas concepções de ensino e aprendizagem que pautam o planejamento; querer aprender com os outros: colegas, autores, crianças e outros sujeitos que podem contribuir para conhecimento de determinados temas, conceitos e/ou conteúdos; conhecer, questionar e analisar a função da avaliação nos

9 PACTO ou PNAIC será utilizado para se referir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que se configura como programa desenvolvido em parceria entre o governo federal, estadual e municipal, a fim de promover formações continuadas para os professores alfabetizadores, alfabetizando em matemática e linguagens, todas as crianças até os oito anos de idade, ou final do 3º ano do ensino fundamental.

processor de ensino e aprendizagem, de modo a elaborar situações que promovam a aprendizagem de todos, quer mediante atendimento individual, grupal e/ou coletivo durante as aulas.

A docência compartilhada acontece de forma efetiva quando todos se envolvem e pensam juntos a educação das crianças e com as crianças, num processo colaborativo, reflexivo e comprometido com o protagonismo infantil na sua aprendizagem e aprendizagens significativas para a vida, realizadas por meio do diálogo, da pesquisa, do estudo, da pergunta e da busca de entendimentos para as questões postas no grupo, num processo de ensino e aprendizagem em contexto.

Concordamos com Narvaes (2011, p. 3) quando afirma que:

A relação entre professores e alunos pode ser olhada como uma relação social, pois se originou a partir de determinado contexto histórico e varia de acordo com as mudanças nos contextos históricos onde se insere. A particularidade desta relação social em relação a outras tantas é envolver os sujeitos a partir da troca de conhecimento e saberes. Trata-se uma relação pertencente aos processos educativos típicos das sociedades modernas. Para além do ensino dos conteúdos disciplinares, diversos saberes ali circulam, são ensinados e aprendidos.

A docência compartilhada vivenciada nesse período por meio do PIBID proporcionou momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e as relações entre os sujeitos, nos fez lembrar que estamos em constante processo de aprendizagem e que cada dia nos deparamos com diferentes desafios a serem superados por meio de novos olhares sobre a educação, os contextos onde se realizam e seus sujeitos. Remete ainda à ideia da provisoriade do conhecimento e que a docência compartilhada nos auxilia a percebermos a necessidade de renovação de práticas e também nos ensina novos meios de partilhar conhecimento.

Dessa forma, pensamos que estamos realizando uma produção coletiva, em que a experiência vivida se transforma em significado para nosso grande objetivo, a aprendizagem, tendo em vista a construção de conhecimentos e habilidades com formação de atitudes e valores. Foi e está sendo importante realizar esta ação, estar em contato, conversar, ver, ensinar, aprender, registrar, surpreender-se, pois, com certeza, ir além da escrita e leitura é motivador.

E, na trilha do pensamento de Freire, se faz necessário, praticar uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando e nas relações pedagógicas democráticas e participativas, criando possibilidades para que os sujeitos aprendam uns com os outros movidos pela curiosidade e inquietação pelo saber.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- COVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- CHILD, Lauren. Eu nunca vou comer um tomate. São Paulo: Ática, 2009.
- GRANDO, R. C. O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem. 2004, p. 18. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia G. de Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.) Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERNANDES, Denise Armani Nery & TITTON, Maria Beatriz Pauperio (2008). Docência Compartilhada: o desafio de compartilhar. Disponível em <<http://rc-sp.forums-free.com/docencia-compartilhada-o-desafio-de-compartilhar-t11.html>>. Acesso em 07/08/2015.
- FERNÁNDEZ, Samuel. La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad. In: Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9 Enero/Junio de 1993. Páginas 128-139. ISSN: 1131-8600. Disponível em <<http://www.quadernsdigitals.net>>. Acesso em 07/09/2015.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.) Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. (2001). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a11n6.pdf>. Acesso em: 02/11/2015.
- TRAVERSINI, Clarisse Salete; RODRIGUES, Maria Bernadette; FREITAS, Juliana. O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto de docência compartilhada. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- TRAVERSINI, Clarice Salete; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; DALLA ZEN, Maria Isabel Habkcost; SOUSA, Nádia Geisa Silveira de. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28. n.2, p. 259-282, Jun. 2012.
- ROSA, Kelly Rodrigues da. Docência(a) compartilhada(s): como pensar a docência compartilhada na Educação Infantil. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55700/0/0858870.pdf?sequence=1> Acesso em 07/08/2015.
- MARQUES, Mario Osorio. A aprendizagem na mediação

social do aprendizado e da docência. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
NARVAES, Andréa Becker. Imagens de professores e alunos. (2011) <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/>

uploads/2012/01/Andrea-Becker-Narvaes1.pdf. Acesso em 02\11\2015.
URBIM, Carlos. Saco de Brinquedos. Porto Alegre: Projeto, 1997.

Educação de surdos e governamentalidade: emergências políticas e negociações com as comunidades surdas

Daniela Medeiros¹

O atual cenário educacional, mais especificamente no que se refere à educação de surdos, tem apontado a necessidade de discussões e problematizações mais cuidadosas e atentas sobre a intencionalidade das políticas apresentadas. Neste sentido, educação e inclusão, se pensadas de forma conjunta, permitem diferentes recortes epistemológicos, demonstrando a complexidade de tal reflexão e a necessidade de problematizações destas políticas inclusivas.

Na emergência desta necessidade, este artigo situa-se no contexto educacional inclusivo, abrindo possibilidades de debate dessas questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas. Para isso busca articular alguns marcos políticos, a partir de 2002 (com o reconhecimento da língua de sinais) com o conceito de governamentalidade. Tais articulações se dão a partir de uma problemática maior: Como as reformulações políticas têm influenciado na educação dos surdos?

Os conceitos de subjetividade e governamentalidade perpassam e movimentam as linhas de escrita deste texto que pretende, em suma, conhecer e compreender a constituição de uma educação para surdos no Brasil a partir das principais políticas públicas e visualizar de que maneira as políticas públicas, percebidas como práticas de governamentalidade, se apresentam como dispositivos ao processo de constituição subjetiva dos surdos.

Tais objetivos se constroem e fazem significar-se a partir de leituras e pesquisas bibliográficas, além de um olhar cuidadoso àquilo que é (in) visível nas referidas políticas. Junto a isso, a inserção na comunidade surda² também surge como importante recurso metodológico, no sentido de atribuir outros sentidos aos discursos trazidos ao texto.

O problema e objetivos buscam desnaturalizar aquilo que aparentemente já está dado como verdadeiro e mais adequado à educação dos surdos. Busca elaborar outros olhares, outros questionamentos, outras possibilidades de ver e dizer dos interesses políticos pensados e validados por discursos ouvintistas³ para a comunidade surda.

1 Graduada em Educação Especial (UFSC), Pedagogia (Unijuí) e Letras Libras (UFSC- em andamento); Mestra em Educação (UFSC); Doutoranda em Educação nas Ciências (Unijuí); Docente e intérprete de Libras/Unijuí. E-mail: daniela.medeiros@unijuí.edu.br

2 Entende-se que a inserção na comunidade surda pode se dar de diferentes formas e por diferentes motivos. Neste caso, se dá pela atuação da pesquisadora como intérprete e docente de Libras desde 2010, como aluna do curso de Licenciatura em Letras Libras/UFSC desde maio de 2014 e pelo seu envolvimento com pesquisas e eventos organizados pelos surdos e/ou para os surdos.

3 Ouvintismo “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam práticas terapêuticas habituais”. (SKLIAR, 2010, p.15).

O RECONHECIMENTO E A ESCOLARIZAÇÃO DA LIBRAS

Ao elencar os principais marcos políticos relacionados à educação de surdos no Brasil, a lei que emerge, inicialmente, é a popularmente chamada de “Lei da Libras”, a Lei nº 10.436/02, segundo a qual “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art.1º). Logo em seguida, destaca-se o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a referida Lei e lhe atribui outras providências.

Dentre estas providências, o Decreto visa o acesso à escola regular dos alunos surdos. E, assim, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Neste cenário de reconhecimento de uma língua e de uma educação bilíngue (com tentativas de que a mesma ocorra em escolas inclusivas), a comunidade surda se percebe chamada a colaborar para que estas práticas e tentativas de escolarização em uma perspectiva inclusiva se façam acontecer da melhor forma. No entanto, há de se questionar: Quais as intencionalidades que não se fazem visíveis nestes discursos políticos?

Partimos de um cenário em que em um primeiro momento a educação de surdos era de competência de alguns poucos especialistas, ou aquilo que Rose (2011) chamaria de *expertos*⁴, recaindo, então, em um momento político e educacional atual, sob a responsabilidade de todos. Esta tentativa de compartilhar responsabilidades entre docentes pode ser visualizada no capítulo II do Decreto nº 5.626, ao instituir que

*Art. 3º A Libras **deve** ser inserida como disciplina curricular **obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.*

*§ 1º **Todos os cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005) (Grifo meu).*

Um movimento político que a primeira vista pode ser entendido como positivo, mas, se olhado de forma problematizadora, pode emergir alguns questionamentos: Qual o objetivo de todos (futuros) professores saberem língua de sinais? Será que estamos falando de um processo de convencimento sobre a inclusão escolar de surdos? E será que a inserção de tal disciplina no currículo destes cursos terá carga horária suficiente para possibilitar compreensões linguísticas em relação à língua de sinais, à identidade, história e cultura surda?

As possíveis respostas a estas questões podem surgir de forma bastante interessante e até mesmo distintas, desencadeando diferentes pesquisas e compreensões (muitas delas já publicadas e discutidas no meio acadêmico). Entende-se, então, que a difusão da língua de sinais é necessária e fator fundamental para inclusão do surdo na sociedade (considerando que os mesmos vivenciaram por muitos anos práticas excludentes, segregacionistas e normalizadoras) e isso seria um ponto positivo da inserção da disciplina, conforme mencionado no capítulo II (acima).

Há de se considerar, no entanto, que tratamos de uma língua, com suas particularidades históricas e linguísticas e, para seu aprendizado consciente e efetivo, é necessário um tempo considerável. Além disso, há de se atentar ao fato de reduzir a educação do surdo a um breve (e frágil) conhecimento acerca da sua primeira língua (mencionado em uma disciplina curricular isolada do restante do currículo e, por vezes, com carga horária mínima permitida).

Este perigo de reducionismo da educação de surdos parece justificar as movimentações da comunidade surda em prol da manutenção e difusão de escolas bilíngues para surdos e da não aceitação da inclusão escolar. Em um cenário educacional inclusivo (reducionista) visualizamos estes futuros docentes, agora tidos como *expertos* e capazes de se responsabilizar pela construção das aprendizagens do sujeito surdo. Tal *expertise* é buscada e justificada a partir da (e muitas vezes somente da) disciplina de Libras presente no currículo acadêmico de sua graduação – “conquista” alcançada com o Decreto acima referendado.

4 “Por *expertise* entende-se a capacidade que a Psicologia tem de gerar um corpo de pessoas treinadas e credenciadas alegando possuir competências especiais na administração de pessoas e de relações interpessoais, e um corpo de técnicas e procedimentos pretendendo tornar possível a gerência racional de humana dos recursos humanos na indústria, na força militar e na vida social de forma geral” (ROSE, 2011, p.24).

Capovilla (2011) nos ajuda a pensar sobre isso, ao destacar que “as políticas erram ao tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas; na educação especial, ao tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes” (p.78). Com isso, tais políticas podem interferir diretamente no “desenvolvimento das competências linguísticas e escolares das crianças brasileiras” (p.78). Além disso, ele afirma que

a escola comum, em regime de inclusão, constitui o campo de provas para retroalimentar a educação especial, garantindo que ela se esforce em instalar no alunado as competências requeridas para que a inclusão seja realmente bem-sucedida na prática, e não apenas uma carta de boas intenções (CAPOVILLA, 2011, p.294).

Assim, facilmente encontramos surdos que desconhecem sua história e cultura. Surdos adultos ainda não fluentes em língua de sinais, ou sequer cientes de que a mesma é uma língua reconhecida nacionalmente desde 2002. Surdos não envolvidos com a comunidade surda, posicionados em um lugar de deficiência, alheios às peculiaridades de sua história, cultura, avanços políticos e educacionais.

Há de se considerar que apesar das inúmeras e importantes considerações trazidas com o Decreto, em momento algum se pontua a importância do conhecimento acerca da história da educação de surdos e da língua de sinais, da cultura surda e de outras particularidades que diferenciam estes sujeitos. Facilmente somos convencidos de que sabermos língua de sinais (muitos sem a compreensão de que se trata de uma língua, insistindo em nomeá-la de linguagem de sinais) é o suficiente, e a partir de algumas aulas de Libras estaremos preparados para recebê-los em nossa sala de aula.

Neste cenário, poderíamos pensar que esta estratégia política além de, ou, antes de estar preocupada com a inserção do sujeito surdo nas escolas regulares, está criando estratégias de convencimento de que um movimento de educação inclusiva é possível e é a melhor alternativa para todos. Dizemos da intencionalidade de criar movimentos constituídos por

procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança (CASTRO, 2009, p.190).

Possivelmente isso seja uma tentativa de “transformar sujeitos, suas motivações e inter-relações, de lugares de resistência em potencial ao governo em aliados” (ROSE, 2011, p.36). Tratamos aqui da ideia de conduzir a conduta quando esta pode se apresentar como algo problemático: a comunidade surda resiste às políticas pretensamente inclusivas e estas, por sua vez, constroem estratégias de convencimento e de (re) condução destas condutas a um lugar de colaboração. Nesta lógica, podemos afirmar que

o governo está intrinsecamente ligado às atividades de expertise, cujo papel não é de tecer uma onipresente teia de “controle social”, mas pôr em prática tentativas variadas na administração calculada de diversos aspectos de conduta, mediante incontáveis – amiúde concorrentes – táticas locais de educação, persuasão, motivação, administração, incentivo, indução e encorajamento (ROSE, 2012, p.72).

Esses movimentos são definidos por Foucault como governamentalidade. E, quando olhados de forma conjunta com os marcos políticos aqui trazidos para discussão, são vistos por ele como a lógica de um “Estado governamentalizado”, ou de uma “governamentalidade política” (CASTRO, 2009, p.191).

Tal conceito, segundo Foucault, nos permite afirmar que fizemos parte de “uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 1992, p.172). Assim, seu objetivo “é o de estudar a ‘instância reflexiva’ das práticas de governo e sobre as práticas de governo” (FOUCAULT, 2010, p.17). Tratamos de discursos e ações visíveis e invisíveis, ditas/os e não ditas/os.

Propomo-nos, diante destas invisibilidades e não dizeres, “colocar como problema inicial o questionamento do poder” (FOUCAULT, 2010, p.23). Questionar por compreender que estas práticas e discursos políticos dizem da constituição subjetiva dos surdos. E o que de fato elas pretendem?

Se seguirmos na perspectiva da governamentalidade, entendemos que este é um processo individual e social. É o governo agindo sobre o sujeito que se subjetiva a partir dos significados que consegue produzir para si. O sujeito se mostra agente neste processo juntamente com o social. É como se passássemos pelos processos de convencimento e colaboração.

Surdos e políticas públicas ouvintistas para os surdos. As heranças deixadas pelo Congresso de Milão (1880) parecem estar presentes até hoje e as determinações do que seja o melhor para os surdos ainda é feita por discursos ouvintistas e normalizadores. Os *expertos* seguem sendo aqueles pautados na norma ouvinte.

Pois se é possibilitado a todos um conhecimento acerca da língua de sinais, quais os empecilhos para a inclusão de surdos? Ou melhor, se é possibilitado a todos um conhecimento acerca desta língua, o que justifica mantermos as escolas bilíngues para surdos?

O referido Decreto vem carregado de intencionalidades que, mais tarde, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, se fazem mais perceptíveis. Assim, se de um lado a língua de sinais é reconhecida (algo indiscutivelmente importante e necessário), de outro, a efetivação de uma Política que abarca entre seus diferentes sujeitos, os surdos, pertencentes ao grupo dos deficientes.

Um movimento educacional e político que aloca os surdos em uma Política de Educação Especial, considerando a surdez como uma necessidade educacional especial e, além disso, considerando-a como uma deficiência, já que conforme tal Política, o público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se subdivide em três grandes grupos. Destes, o primeiro, nomeado “alunos com deficiência”, é constituído por “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2008).

De forma bastante clara, os surdos são caracterizados como sujeitos deficientes sensoriais, sendo acolhidos por uma política de educação especial em uma perspectiva inclusiva. Discursos com percepções distintas daquelas almejadas pelas comunidades surdas.

A referida Política, ao situá-los no grupo dos deficientes e oferecer-lhes o AEE no turno inverso à sala de aula regular, busca convencer a todos de que medidas importantes à efetivação do processo inclusivo estão sendo construídas. Além disso, deixa claro que estamos tratando de sujeitos deficientes, que devem ser incluídos nas escolas regulares, da mesma forma que os demais.

Para que todo este processo ocorra de forma tranquila, os docentes “sabem língua de sinais” (conforme instituído no cap. II do Decreto 5.626/05) e, além disso, é oferecido/garantido aos surdos o aprendizado da língua de sinais, o aprendizado em língua de sinais e o aprendizado da língua portuguesa escrita, através do AEE.

Se de um lado vemos os surdos na busca pelo reconhecimento linguístico e cultural, sem desejo de pertencer a uma educação especial e/ou inclusiva, mas de simplesmente ser reconhecido nas suas diferenças, de outro lado vemos políticas públicas ouvintistas que buscam convencê-los do contrário com práticas discursivas normalizadoras. Um movimento que vai da invisibilidade à deficiência, da deficiência à insatisfação. A insatisfação que sinaliza por outros olhares e outras práticas, pelo reconhecimento linguístico e cultural do surdo e por uma maior participação na elaboração de tais políticas.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A VISIBILIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS SURDAS

Ao olhar para os movimentos políticos e educacionais dos surdos no Brasil, após o reconhecimento da Libras e da aquisição de “direitos” educacionais inclusivos, há de se compreender e problematizar a Lei nº 5.016/13. A referida Lei estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos.

Diante de discursos e práticas que parecem intentar a caracterização do surdo a partir de uma concepção de deficiência, apontando possibilidades educacionais inclusivas, a Lei de 2013 permite-nos perceber, mesmo que de forma ainda inicial e pouco visível nas práticas escolares, um cuidado e atenção maior as particularidades dos surdos. Perspectivas reducionistas apontadas nas políticas anteriores, ou mesmo aquelas contraditórias as reivindicações da comunidade surda, apontam, agora, para outros lugares e práticas. Em seu artigo 3º, a Lei prevê a

garantia para a educação bilíngue para surdos, observadas a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de **todas** as disciplinas curriculares, em **todos** os níveis da educação básica (BRASIL, 2013, Art. 3º, XIII) (Grifo meu).

Nas Leis e Decreto citados anteriormente o direito a uma educação bilíngue já aparecia. No entanto, a Lei que aqui se discute traz algumas sugestões como obrigatoriedade, além de acrescentar outras providências importantes e necessárias à educação de surdos.

Dentre as providências que surgem neste documento, destaca-se a educação bilíngue às crianças surdas (do nascimento aos cinco anos), que busca propiciar a sua imersão na Língua de Sinais Brasi-

leira, promovendo a aquisição da linguagem em período propício, além da formação de sua identidade a partir do desenvolvimento bilíngue (BRASIL, 2013). Estas garantias a uma educação bilíngue, segundo a Lei, seguem em todos os níveis de ensino.

Somado a isso, é assegurado que as instituições de ensino possam “prever em seu Projeto Político Pedagógico, atividades de formação continuada em Libras, estudos surdos e culturais, envolvendo a equipe docente, a equipe gestora, a equipe de apoio da unidade educacional e toda a comunidade escolar” (BRASIL, 2013, Art. 2º, VIII). Tal afirmativa parece nos direcionar a práticas mais disponíveis, ou mesmo mais comprometidas e cientes das especificidades da língua de sinais, com clareza de que tais questões não são totalmente compreendidas ou esgotadas em uma disciplina curricular e que precisavam de outros espaços para continuidade destes entendimentos e aproximações.

Garante-se também a “definição de critérios necessários para a seleção dos profissionais bilíngues, com comprovada fluência em Libras” (BRASIL, 2013, Art.3º, V). Tal disposição pode ser considerada uma conquista, se partirmos do pressuposto que ainda contamos com poucos profissionais fluentes em língua de sinais e minimamente implicados com as especificidades da educação de surdos. Este fato deixa suas marcas em trajetórias escolares carregadas de lacunas e falhas, tanto no processo de aquisição da primeira e segunda língua como também no acesso e compreensão de conteúdos escolares.

A Lei também prevê a “realização da comunicação e das atividades pedagógicas da escola em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua” (BRASIL, 2013, Art.3º, VIII). O mesmo artigo também faz referência a uma pedagogia visual e o uso de recursos visuais, além de lembrar as especificidades e necessidades sociais dos alunos surdos.

Claramente percebemos uma mudança de olhares e compreensões se compararmos esta Política às citadas anteriormente. Pontos questionados pelo esquecimento ou não aparecimento nas Políticas passadas, agora caracterizam do início ao fim os escritos da referida Lei.

A comunidade surda se engrandece e festeja as conquistas visíveis neste último e mais recente marco político que se soma ao Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014). Questões indiscutivelmente importantes e constituintes do processo educacional do surdo agora começam a ser documentadas e politizadas pelos *expertos*.

O significado destas mudanças epistemológicas se dá ao considerarmos que estamos tratando de “práticas dentro das quais os seres humanos têm sido referidos e localizados” (ROSE, 2011, p.34) e este lugar ocupado pelos surdos não é mais o mesmo. Sem a certeza de que isso é de fato algo (somente) positivo, mas com a clareza de que tratamos de um reposicionamento de um lugar de falta e normalização a um lugar de diferenças linguísticas e culturais.

A constituição subjetiva dos surdos que acompanha e se dá junto aos discursos e práticas políticas agora se percebe em um momento distinto. Certamente consequência de sua resistência e questionamento àquilo que era proposto.

Estas formas de resistir e questionar dizem das possibilidades e formas de liberdade possíveis e não possíveis diante da “governamentalidade política” (CASTRO, 2009, p.191). Por isso,

as formas de liberdade que adotamos hoje estão intrinsecamente ligadas a um regime de subjetivação no qual os sujeitos não são meramente “livres para escolher”, mas obrigados a serem livres, a entender e encenar suas vidas em termos de escolhas, sob condições que sistematicamente limitam, em tantas pessoas, as capacidades de modelar seus próprios destinos (ROSE, 2011, p.32).

Nestes processos de modelagem, os surdos constroem outros espaços e de forma lenta são “convidados” a fazer parte dos *expertos*, quando “deve ser assegurada a participação de entidades representativas dos surdos e de pesquisadores de instituições públicas que atuem em favor da inclusão social e educacional dos surdos [...]” (BRASIL, 2013, Art. 3º, § 2º). Junto a isso, o mesmo inciso destaca a necessidade de se garantir “respaldo de pesquisas desenvolvidas, no Brasil e fora dele, por pesquisadores das áreas de Educação, Letras e Linguística, especializados na educação de surdos, na estrutura da Libras e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua” (BRASIL, 2013, Art. 3º, § 2º, II).

Visualizamos um cenário tumultuado de intensas negociações que vão da segregação à inclusão. A inclusão como normalização. A normalização da deficiência. A surdez como deficiência. A negação da deficiência e a reivindicação pelas diferenças surdas.

“A subjetividade é agora fragmentada, múltipla, contraditória, e a condição humana obriga cada um de nós a sobreviver por si mesmo sob o constante olhar da nossa própria reflexividade desconfiada, atormentados pela incerteza e pela dúvida” (ROSE, 2011, p.22). Duvidamos do que somos, do que sabemos e do que queremos (?). Por alguns instantes somos convencidos do contrário de nossas convicções iniciais (?).

Surdos, práticas ouvintistas e políticas públicas que se movem, fragmentam, desencontram e elaboram outros significados sobre si e sobre o outro. Práticas, sujeitos, uma língua e cultura até pouco tempo desconhecidas ou ditas de forma equivocada agora são reposicionadas a um lugar onde emerge a resistência e a problematização.

AMARRAÇÕES E POSSÍVEIS CONTINUIDADES

Diante dos diferentes marcos políticos apresentados e problematizados, podemos visualizar, mesmo que de forma breve e recortada, a trajetória educacional dos surdos no Brasil. Percebemos suas conquistas, avanços e resistências diante daquilo que se propõe. Percebemos, além disso, as diferentes concepções acerca da educação dos surdos: aquela apresentada pelas políticas ouvintistas e aquelas almejadas pela comunidade surda.

Movimentos políticos que vão desde o reconhecimento da língua de sinais à garantia de uma educação bilíngue e de um reconhecimento das especificidades históricas, culturais, linguísticas e pedagógicas da comunidade surda. Movimentos, inicialmente reducionistas e pouco implicados ou conscientes daquilo que os surdos almejam, constituem-se sob perspectivas distintas neste campo de negociações.

Talvez os surdos ainda não constituam o grupo dos *experts*, mas seus movimentos de resistência têm conseguido, de alguma forma, romper com algumas barreiras e transpor essas linhas divisórias. A resistência das comunidades surdas mobiliza outros olhares e questionamentos acerca daquilo que já estaria “dado/acabado”.

Este movimento de questionar e resistir constitui outros conceitos e olhares sobre o surdo e, assim, práticas de governamentalidade política fazem parte de um processo de subjetivação das comunidades surdas. Em um constante movimento de resistir, questionar, duvidar, avançar, recuar e colaborar, os surdos se constituem em movimentos de subjetivação que os transpõem de lugares de deficiência a lugares de diferença.

Dizemos de sujeitos que são fabricados pelos discursos e práticas políticas e que aparecem como engrenagens desta maquinaria que é a governamentalização política. Sujeitos que se produzem e são produzidos neste cenário que está em constante movimento de negociação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEESP. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____, MEC/SEESP. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação/SECAD. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, 2014.

_____, MEC/SEESP. Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências.

CAPOVILLA, Fernando C. Carta aberta ao ministro da educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, Nídia de. Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

_____, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas,

como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia de. Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Org., introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992, Cap.XVII, p.163-172

_____, Michel. Do Governo Dos Vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (exercícios). Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Surdez & Educação (2ª ed. ampl. e rev.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MILLER, Peter e ROSE, Nikolas. Governando o Presente: Gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Entrelaçamentos das culturas infantis e culturas escolares: Processos investigativos e reflexivos

Ângela Rafaela Tonetto Heidel¹ e Noeli Valentina Weschenfelder²

Cultura! O que dizer sobre esse vocábulo que nos remete a inúmeras definições e significações? O que dizer sobre esse termo que permeia o falar e fazer humano, desde o senso comum até as mais elaboradas definições conceituais? Como defini-lo para que chegue ao ponto chave de uma discussão sobre infância e currículo? Definir e conceituar cultura é um problema a ser desvelado, pois como afirma Barbosa (2014) esse termo tem sofrido grandes variações no tempo e no espaço, além de expressar uma pluralidade de teorias sociais. Estando o termo cultura mergulhado em inúmeras definições e significados, início conceituando-o a partir do dicionário:

Cultura sf. 1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. 3. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo. 4. Criação de certos animais, esp. Microscópicos: cultura de germes (FERREIRA, 2008, p. 280).

Esse conceito/significado apresentado nessa referência constituiu-se ao longo dos séculos, à medida que a sociedade passa por transformações de ordem social e econômica. De Certau e Giard (apud BARBOSA, 2014) defendem, diante disso, a pluralização do termo cultura, a necessidade de utilização do termo culturas, sendo estas inventadas no cotidiano, renovadas a cada dia, nas situações mais banais ou mais elaboradas, nas realizações e atos que marcam aquilo que os outros nos lançam a ver e pensar. A cultura vai assim, para além de um tesouro a ser recebido, transmitidos, e sim, como um tesouro a ser vivido, manipulado de forma adequada, criativa, inovadora e inventiva. Ressalto que esse sentido está muito enraizado nas discussões que se realizarão ao longo do estudo sobre as interculturalidades e o currículo, sendo este, o conceito de referência e de partida para as discussões nesse texto.

Sendo a cultura tomada como “[...] o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”, ou seja, a “cultura representa um conjunto de práticas significantes” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 27), de forma que nas relações que se estabelecem em sala de aula percebe-se este espaço como um lugar em que as culturas, ou seja, essas práticas significantes emergem, gritam, espalham-se e entrelaçam-se, apegam-se e desapegam-se, reconstroem-se. As observações e vivências no cotidiano da sala de aula e da instituição levam-nos a refletir e buscar compreender as interações que emergem entre as crianças, entre elas e a cultura letrada, entre as linguagens utilizadas como forma de expressão, representação e comunicação. Busca-se também compreender-se professora nessa interação porque todos os envolvidos nesse processo são sujeitos da cultura, cheios de marcas e histórias, em relação com outros sujeitos, de outras culturas, com marcas e histórias pró-

1 Especialista em Anos Iniciais, Mestranda em Educação nas Ciências pela Unijui, Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Cenecista Sepé Tiaraju e do Curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo, angelaheidel@cnecsan.edu.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professora Adjunta da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul atuando no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação nas Ciências, noeli@unijui.edu.br

prias, e por isso, a necessidade de compreendê-los assim, constituímos na relação pedagógica, num diálogo intercultural.

Quem são essas crianças em sala de aula? Como em tal contexto vivem suas culturas infantis? E com que linguagens expressam-se? O que vieram aqui fazer? O que desejam? Do que gostam ou não? Como e com quem vivem? Que lugares ocupam e habitam? O que já sabem? O que precisam aprender? Como interagem entre si? Como interagem com a cultura escolar? E ainda: como se poderia o sujeito professor, adulta experiente, mediar as interações das crianças entre si e, com o conhecimento? Quais as possibilidades de novas construções e interações entre o que seria e é específico da cultura escolar de uma instituição em rede com as interrogações próprias das crianças? Como documentar tais interações, mediações e construções?

As crianças com as quais se convive fazem parte de constituições culturais e sociais distintas, de constituições familiares divergentes. São pais trabalhadores do comércio, professores, de setores e órgão públicos, alguns com condição econômica superior, outros nem tanto. Famílias com diferentes estruturas e a maioria das crianças continuam sendo filhos únicos, alguns possuem irmãos. Algumas famílias estão diariamente na sala, observando o que as crianças fazem, o que estão pensando, o que estão aprendendo, outras, aparecem às vezes, para saber sobre conflitos ou até mesmo para saber o que esta acontecendo na sala, e outras ainda não se conhece. Essas organizações e estruturações aparecem com frequência nas relações pessoais e com o conhecimento que se estabelecem na sala de aula. Além disso, interpretam esses contextos sociais e culturais à medida que internalizam a cultura e contribuem para a mudança cultural. Isso acontece por meio de uma vasta rede de socializações plurais, dinâmicas, ativas, pois “as crianças são agentes, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas (CORSARO 2011, p. 15).

A escola constitui-se na interação e na relação diária de grupos com distintas características e marcas culturais. Percebe-se a cada dia que as existências na sala de aula, dentro da escola são interdependentes e entrelaçam-se a cada situação vivida. Estabelece-se nesse ambiente uma relação de co-existência que permite que sejam todos autores e protagonistas nas aprendizagens e que possam entretecer culturas, viver em uma ambiente intercultural, produzindo e compartilhando diariamente significados. Essa relação que aparece na sala de aula tem como referência a resignificação de um conceito de infância que é marcado por constituições culturais distintas, por alteridades da infância ante o mundo dos adultos, e os processos de aprender que emergem dessas relações de alteridade (DELALANDE, 2011).

A forte relação entre adulto e criança, seja nos espaços sociais, seja na escola, são elementos de formação cultural e inter-relacionam-se com elementos dessa sociedade, como as classes sociais, os grupos de idade, as relações econômicas, escolares e familiares. Sarmento (2007) salienta que,

As culturas da infância vivem do vai-vém das representações do mundo feitas pelas crianças em interação com as representações “adultas” dominantes. As duas culturas – a especificamente infantil e as da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua acção concreta (p. 23).

A constituição dessas culturas é marcada pelo advento de sociedade multiculturais, com predomínio de diferentes, múltiplas e diversas formas de ver e pensar um mundo marcado pelas igualdades e diferenças reconhecidas a partir das pluralidades culturais, que podem tanto incluir como excluir. “[...] as culturas da infância são o ponto de confluência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas (especialmente de classe, etnia e gênero) e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais” (SARMENTO, 2007, p. 26). É nas convergências entre as relações de primeira e segunda instância, em que a criança produz ou reproduz, que se confirma a possibilidade de constituição como sujeito ator social, protagonista, sujeito em ação.

O que se viabiliza neste processo é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2007, p. 26).

Pensar nesses alicerces da cultura dentro da escola, nos leva a pensar, anteriormente nos sujeitos da infância que constituem, criam, recriam e habitam esse espaço de educação formal que é a escola. Pensar a criança/infância do lugar de sujeito social é reconhecer que suas constituições culturais se

dão por diferentes vias, e que na atual sociedade que vivemos, são diferentes as formas de constituição cultural, pelo qual estes sujeitos se inserem. As culturas infantis, segundo Sarmento (apud MÜLLER, 2006, p. 557), acontecem nos processos de significação autônomas e essas significações se constituem em sistemas simbólicos, padronizados, dinâmicos, heterogêneos, ou seja, em culturas. Essa constituição cultural da criança, a constituição cultural da infância se dá nas interações entre os sujeitos, entre os tempos e entre os espaços.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importantes aspecto da diferenciação da infância (SARMENTO, 2000, p. 157).

Autores como SARMENTO (2009, 2007, 2000), BARBOSA (2007, 2014), MÜLLER (2006) discutem as questões culturais vinculadas à infância e salientam que existem no processo de constituição dessa cultura infantil, culturas que são para as crianças, culturas que são das crianças e, culturas que são da escola, sendo nesse entremear de culturas que a criança se constitui e constrói a sua própria cultura. Por isso, afirma-se que não uma cultura infantil pura, e sim, uma cultura infantil constituída e construída pelas marcas culturais de diferentes e diversos contextos culturais, a qual Sarmento (2007) chama de entre-cultura.

As crianças incorporam, interpretam e reconstróem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações sociais [...]. A construção dos universos simbólicos das crianças é realizada na interação entre crianças e adultos e entre crianças e crianças e dela participam elementos culturais provenientes de círculos diferenciados de produção simbólica: a cultura da globalização (especialmente evidente na produção da indústria cultural para as crianças); as culturas nacionais e sua filtragem pela cultura escolar, como síntese dos “saberes socialmente validados para comunicação às jovens gerações”; as culturas locais, comunitárias ou étnicas de inserção contextual das crianças; e, finalmente, as culturas de pares, geradas na interação das crianças com outras crianças (SARMENTO, 2007, p. 37).

Sendo sujeito social, ativo em seu processo de socialização, ela produz cultura e as culturas por ela produzidas, constituem o mais importante diferencial no processo de diferenciação e conceituação da infância. A criança, ao se inserir na sociedade, não é um ser estranho, e sim, um ser que já nasce na pertença de uma geração, de um espaço, de um tempo, de um lugar. Ela transporta o peso dessa sociedade legada e construída, antes dela, pelos adultos, mas ela também a renova atribuindo novos sentidos ao que lhe é novo.

EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM – UM PROCESSO DE REFLEXÃO DOS ENTRELAÇAMENTOS CULTURAIS DAS CRIANÇAS, DA ESCOLA E DA CULTURA LOCAL

Observa-se essa ação e protagonismo dos alunos do 3º ano, ao pensar e problematizar sobre um assunto que faz parte das culturas sociais e culturais as quais pertencem: as lendas, história essas contadas e repassadas por gerações na busca de compreender fenômenos e acontecimentos do meio social que se vive. O episódio³ que se segue, aconteceu em uma tarde de aula, em que levei diferentes lendas missionárias para a sala e li os títulos das lendas para as crianças⁴. Eles começam a demonstrar interesses e questionam sobre o que tratam e quais suas histórias.

No fim da tarde, na qual esse episódio tem início, propus que escolhessem uma lenda para levar para casa para ler, com o intuito que essa leitura e conhecimento de lendas servisse de provocação e desencadeamento de um estudo mais sistemático sobre as Missões Jesuíticas-Guaranis. Todos escolheram uma lenda e assim fizeram, levaram as lendas para ler em casa, sendo que as escolhas realizadas partiam do interesse individual de cada um, pois as lendas estavam espalhadas em mesas no centro da sala, sendo disponível que cada criança observasse, lesse o título e busca-se uma lenda de seu interesse. Alguns escolheram lendas que ainda não conheciam, outros foram atraídos pelos títulos e assunto que eles apontavam. No dia seguinte, nos reunimos em uma roda para que as crianças pudessem contar

3 Os dados apresentados a seguir foram coletados a partir da escuta e olhar e registrados a partir da documentação pedagógica realizada pela professora/pesquisadora. A sistematização desses dados era feita diariamente através de registros em diários de campos e cadernos de anotações para que pudessem ser organizados e refletidos a partir dos contextos de análise da dissertação.

4 A escolha pelas lendas das Missões partiu de um estudo que estava sendo introduzido no grupo que é a história das Missões, lugar onde vivem e que faz parte do currículo formal previsto pela escola. O episódio sobre as lendas, serviu então de provocação e contextualização da temática.

as suas lendas para os colegas, de modo que todos conhecessem as histórias lidas pelos outros.

Como havia lendas iguais entre grupos de crianças, estes reuniram-se para contar aos colegas juntos, compondo uma narrativa oral e coletiva. Porém, antes da exposição, um assunto emerge em um grupo e toma conta de todos: Afinal? Lendas são verdadeiras?

Julia S: Profe, as lendas são inventadas?

Profe: O que você acha?

Julia S: Algumas eu acho que são verdadeiras outras não.

Julia B: Igual a da cobra grande.

Francisco: Tem que ter provas para provar que a lenda é verdadeira.

Rebecca: Mas tem a graxa preta lá na torre de São Miguel, igual eu li na lenda que eu levei pra casa.

Bruno: Mas como a gente fica sabendo se é de verdade se as pessoas daquela época já morreram?

Sofia: É que essas histórias vão passando de geração em geração.

João Vicente: Claro! E olha quanta gente tem no mundo, essas histórias se espalham muito rápido.

Rafael D: Quem construiu as ruínas que aparece nessa lenda?

Francisco: Os índios, eu acho, já vi falar alguma coisa sobre isso.

Henrique K: Mas teve alguém que colocou fogo porque destruiu tudo.

Rafael T: Minha mãe falou que tem um cemitério lá nas ruínas e que os índios estão enterrados lá.

Professora: Sim! Existiram há muitos anos atrás agrupamentos indígenas chamados de reduções e nesses agrupamentos havia igreja, cemitério, casas de índios ...

Bruno: Da para a gente estudar isso com os livros que a gente tem na biblioteca. Eu já vi um livro sobre índios lá.

Henrique K: Eu acho que teve uma guerra, por isso que foi destruído.

Francisco: Isso até pode ser um projeto. Estudar as ruínas e as lendas para a gente saber se são de verdade ou não!

Laura: Vai ver que aquele preto que a Rebecca falou então é do fogo da guerra.

Julia S: Mas então, as ruínas são assim desse jeito por que foram destruídas na guerra ou por que não foram terminadas?

Professora: O que vocês acham? As ruínas são assim por que não foram terminadas por causa da guerra?

A turma divide-se em opiniões. Uns afirmam que o motivo foi a guerra enquanto outros dizem não ter sido acabadas. Ainda há aqueles que não emitem opiniões, e dizem não saber o motivo. E o diálogo continua ...

Francisco: Mas só existiu a igreja?

Julia B: Acho que não tinha que ter as casas dos índios.

Sofia: Que eram as ocas.

Professora: Nessas reduções não haviam ocas e sim casas, pois a forma como os índios viviam nas reduções era diferente do período que eles viviam em ocas quando o Brasil foi descoberto.

Nairana: E ele não tinham lugares para ficar, para ir quando teve essa guerra?

Bruno: Acho que só tinha igreja e a igreja servia para eles se defender.

Sofia: Mas por que eles lutavam?

Laura: Deve ser para ganhar mais terras ou dinheiro.

Busquei na sala da coordenação, um grande livro com imagens sobre as Missões e mostrei a to-

dos, folheando página por página e lendo com o grupo as legendas das fotos. Em uma dessas imagens, as crianças observaram a organização de uma redução jesuítica guarani vista de cima. Em pequenos grupos, de 5 ou 6 crianças, todos puderam olhar o livro sendo que muitas considerações em torno do mesmo foram feitas e muitos questionamentos a partir das imagens foram feitos. E as representações orais das lendas continuaram, todos contaram o que haviam lido e posicionavam-se dizendo se acreditavam ou não nessas histórias.

Novamente o conceito de lenda emerge e ao retornarmos para a sala, buscamos no dicionário o significado dessa palavra, embora as crianças tenham o definido em nossa conversa com clareza e autonomia: Ao lermos os conceitos, reafirmam que suas hipóteses de que as lendas são histórias passadas de geração em geração e por isso, combinamos que as escolhas de as lendas serem verdadeiras ou não é de cada um, pois elas dependem das crenças das pessoas.

As descrições acima apresentadas relatam uma situação em que as crianças expressam através de falas suas representações em torno das lendas missionárias e o quanto as culturas dos meios sociais em que vivem emergem nas situações de sala de aula. Os relatos e proposições feitos pelas crianças baseiam-se em conhecimentos do senso comum, conhecimentos baseados em contos relatados pela família e pelos meios sociais e culturais nas quais frequentam. É visível as relações entre uma cultura das crianças e a cultura do lugar em que vivem, pois existem no meio em que as crianças vivem e constituem-se diferentes espaços sociais de educação e espaços produzem culturas.

Essa cultura é apreendida pela criança através da televisão e dos locais sociais nos quais ela vive, como igrejas, clubes, grupos de amizade, etc. sendo esses espaços constituidores culturais da infância e com forte influência na constituição curricular da escola. Nossa região é marcada por conhecimentos históricos, que hoje, são marcas do município e estão registrados de diferentes formas como nos museus da cidade, das praças, nas igrejas e em centros históricos. Os conhecimentos que as crianças verbalizam dizem respeito ao que aprenderam com seus relatos familiares, através de passeios que realizam, de espaços pelos quais circulam, como as Ruínas de São Miguel⁵, a Catedral Angelopolitana⁶, o Museu Municipal Doutor José Olavo Machado⁷ e a Praça Pinheiro Machado⁸.

À medida que as transformações da sociedade acontecem, culturas são produzidas e reinventadas e as crianças, inseridas nesse contexto de mudanças, criam suas estratégias de conhecer e estar nesse mundo. CORSARO (2011) discute que hoje as crianças constituem-se socialmente e culturalmente através da reprodução cultural, ou seja, quando repetem as ações dos outros, buscam uma semelhança e simultaneamente, agindo para a mudança social. Além disso, interpretam esses contextos sociais e culturais à medida que internalizam a cultura e contribuem para a mudança cultural, pois são partes da sociedade desde que nascem, tornando-se assim, integrantes dessa sociedade. Nesse processo simultâneo de reprodução, ação, invenção, reinvenção e internalização, as crianças constroem a categoria e período de suas vidas nomeado como infância, fazendo isso, a partir de seu papel ativo e criativo, a medida que partilham, falam, negociam com os adultos e crianças.

Estas composições, discussões e ideias problematizadas pelas crianças baseiam-se em elementos da cultura dos adultos, do lugar em que vivem e em tudo que é elaborado pela própria criança. Corsaro (2011) defende que a cultura infantil é pública, coletiva e performativa, ou seja, não há algo pronto e preestabelecido que guia a cabeça e pensamento das crianças, e sim, há um conjunto de rotinas, artefatos e vivências que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares. Assim, a socialização das crianças em torno do conceito de lenda tornou-se coletiva e conjunta com seus pares e grupos de ação e discussão, a medida que negociam, compartilham, concordam ou discordam, criaram novas culturas e ressignificaram elementos culturais dos quais fazem parte. Para esse processo de socialização, que não é individual, Corsaro (2011) dá o nome de reprodução interpretativas, já que esses termos sugerem que as aprendizagens são processos coletivos e abrangem inovação e criatividade quando as crianças colocam em ligação e interação suas próprias culturais (suas próprias ideias de

5 As Ruínas de São Miguel retratam vestígios da história missionária por caracterizar e apresentar os remanescentes do 5º povoado jesuítico guarani. É um espaço de circulação e visitação e as crianças circulam por esses espaços com as famílias, de modo que constroem referências de conhecimentos marcadas pelas falas e conhecimentos passados de geração em geração. A esse referencial histórico e cultural associam a lenda da Cobra Grande, tão curiosa e instigante para as crianças.

6 A Catedral Angelopolitana é um dos principais pontos turísticos do município de Santo Ângelo e foi construída no mesmo espaço que havia o 7º povoado jesuítico guarani. É lugar de encontro entre famílias, pois localiza-se em uma das maiores praças da cidade: Praça Pinheiro Machado.

7 O Museu Doutor José Olavo Machado apresenta vestígios históricos em torno do período guarani, jesuítico-guarani e do repovoamento de Santo Ângelo.

8 A Praça Pinheiro Machado também é conhecida como Centro Histórico, pois nela encontram-se as janelas arqueológicas com escavações que retratam a antiga igreja da Redução de Santo Ângelo Custódio.

lendas) com as culturas dos outros e da escola (as ideias de lenda apresentadas pelos colegas e pela professora), num movimento de mudança cultural, mudança conceitual.

Nesse entremear de tempos e espaços nos quais a criança vive, interage e estabelece relações, ela constitui sua identidade, com marcas e referências dos contextos e das pessoas com as quais convive, construindo uma memória e produzindo sua própria cultura. A cultura por sua vez passa ser entendida como um sistema simbólico em que a criança formula sentidos ao mundo que a rodeia (COHN, 2005) e por isso, ela não é somente transmitida, mas sim, integrada ao dia a dia, formando assim uma rotina cultural, que “fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social (CORSARO, 2011, p. 32). Essa rotina cultural torna-se visível na constituição do grupo, nos tempos de falar, de ouvir o outro, de ser ouvido, de contrapor ou concordar com ideias dos colegas, de constituir conhecimentos comuns, de problematizar elementos da cultura social na qual vivem.

Por isso que a infância torna-se uma categoria singular, não homogênea e padronizada, possibilita aos sujeitos romper com condições preexistente para constituir sua própria existência, ressignificando assim a função social e cultural da infância. Assim, a medida que a criança participa do mundo, movimenta-se na cotidianidade e nas diversidades que o mundo social lhe oferece, ela compreende essas possibilidades e constrói sua cultura.

[...] é preciso tirar as crianças da condição de objetos para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso. Significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar – com suas diferentes linguagens – nas tomadas de decisões acerca dos temas que lhe dizem respeito (MALAGUZZI apud BARBOSA, 2007, p. 1066).

Na relação que estabelece com o adulto e com esse mundo que ela passa a internalizar, atribuir sentidos, significados e que pela interação conhece, ela torna-se produtora de cultura, a medida que possui uma autonomia cultural com relação aos adultos. Delalande (2011) salienta que a expressão cultura infantil é utilizada para “conceitualizar as práticas infantis sem apagar ao mesmo tempo a sua heterogeneidade e as suas interações com o mundo dos adultos” (p. 71). Não significa que o adulto sabe mais que a criança, e sim, que ambos possuem conhecimentos culturais com sentidos distintos. Cohn (2005) aponta para essa discussão e afirma que as crianças elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente essa cultura que está dada, na qual os adultos já produzem e estão inseridos. Salienta ainda que “esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto” (p. 35).

Os sentidos que a criança atribuem não são os dos adultos, e sim são compartilhados por ambos, por isso, a importância de se falarem culturas infantis e de se atribuir a esse termo uma perspectiva complexa e interdisciplinar, para que ela seja realmente compreendida. Para isso, é necessário dar as crianças tempo e espaço para que possam criar espaços de produção cultural dentro da escola, dar tempo e espaço para que construam relações de alteridade cultural, autonomia e criatividade. A história da criança, ao mesmo tempo que é individual é coletiva, e por isso é ressignificada em todas as ações e experiências, em diferentes tempos e espaços em que vive. Nesse ressignificar ela cria culturas, protagonizando com aquelas que fazem parte de sua constituição e inserindo-se em novas, que advém do meio que vive, estabelecendo novas relações.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entreter destas culturas. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- _____, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.14, n.43, p. 654 – 667, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=14717&dd99=view&dd98=pb>
- COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. IN: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo: 2008.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. IN: DORNELLES, Leni Vieira (org.). Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

..... Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. *O Social em Questão*. Rio de Janeiro, v.20, n.21, p.15 - 30, 2009.

..... Sociologia da infância: correntes,

problemáticas e controvérsias. In: *Sociedade e Cultura 2*, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, vol. 13 (2), 2000, p. 145 – 164.

Finanças pessoais: Educação financeira para jovens de escolas públicas de Santo Ângelo

Ronaldo Arnold¹, Rosane Maria Seibert² e Franciele Mirian Rocha³

Este artigo tem por objetivo expor as realizações da consecução do Projeto intitulado: *Finanças Pessoais: Educação Financeira para Jovens de Escolas Públicas de Santo Ângelo* referente aos meses de Julho de 2014 a Agosto de 2015. Este projeto orientado pela docente Rosane Maria Seibert, estando em seu terceiro ano de execução através do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Santo Ângelo, tem visado promover a Educação Financeira a discentes do último ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio de escolas públicas do município de Santo Ângelo através de palestras sobre a temática assim como a concessão de uma cartilha sobre Finanças Pessoais a estes discentes, cartilha esta construída pelo bolsista Ronaldo Arnold e pela orientadora do projeto.

Esta temática é relevante uma embora que o aumento do emprego e da renda da população brasileira na última década seja notável (Ipea, 2012), o aumento do endividamento desta população superou em demasia o crescimento deste primeiro. Neste ínterim a Organização das Nações Unidas (ONU), através dos Objetivos do Milênio (ODM), postula a necessidade de todos colaborarem para o desenvolvimento (ONU, 2000), deste modo os esforços deste projeto resumem-se em melhorar o processo decisório dos discentes supracitados concernentes às questões financeiras, produzindo assim meios da realização de seus projetos de vida e a construção de seres autônomos e responsáveis com suas atitudes referentes a utilização de recursos monetários.

O bolsista, Ronaldo Arnold teve a oportunidade de apresentar o projeto desenvolvido pela bolsista anterior no XVII SIIC Santiago, no qual a banca examinadora da apresentação em plenária indicou melhoramentos para o projeto, os quais foram na medida do possível, acatados.

Para o desenvolvimento do projeto tomou-se como base de ações as atividades previstas no Plano de Trabalho do Bolsista, o qual auspiciava as seguintes ações: o estudo dos materiais produzidos pelos bolsistas anteriores, a pesquisa bibliográfica sobre finanças pessoais, a produção de uma nova cartilha sobre finanças pessoais, a realização de palestras sobre a temática de Finanças Pessoais nas escolas públicas de Santo Ângelo e a concessão da cartilha produzida pelo projeto aos discentes supracitados. Neste ínterim, pode-se afirmar que o atingimento dos objetivos propostos foram alcançados em plenitude.

1 Licenciando em História pela Unijuí, bolsista do PROUNI e bolsista da CAPES pelo PIBID. rarnadm@gmail.com

2 Doutoranda em Ciências Contábeis pela UNISINOS, Mestre em Administração de Empresas pela PUC-RJ, Especialista em Administração Financeira pela Unijuí, Graduada em Administração pela URI Santo Ângelo e Graduada em Ciências Contábeis pela URI Santo Ângelo. Docente em tempo integral pela Furi. rseibert@santoangelo.uri.br

3 Mestranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social e Graduada em Psicologia pela URI Santo Ângelo. fmr.psyco@hotmail.com

REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Na perspectiva de Marques (2003) a busca pela apreciação teórica da realidade do objeto estudado é uma necessidade inerente ao processo investigativo e neste projeto de extensão esta foi uma constante. Dentre as diversas prerrogativas estudadas seguir-se-ão algumas das referidas pertinentes a este artigo.

Sen (2000) apresenta a limitação de recursos financeiros como um fator de privação de liberdade dos indivíduos, uma vez que na hodierna sociedade capitalista basicamente todas as relações ao qual os indivíduos estabelecem com o meio social são intermediadas por recursos financeiros. Neste sentido a promoção de uma melhor gestão de recursos financeiros não se expressa apenas em indicadores econômicos positivos, mas também em qualidade de vida e bem estar à população.

Neste ínterim, a UNESCO (1998) ao apontar os quatro pilares da educação, postula o aprender a ser, como: “agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (p. 102), deste modo, fica evidente que os esforços no empenho de gerar uma postura de conhecimento dos processos financeiros, *sine qua non* a vida de todos é determinada na hodierna sociedade capitalista, corrobora a este ideal. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o projeto em questão colabora para o atingimento dessa proposição da UNESCO, através da alfabetização financeira.

Pode-se verificar que o modo ao qual a sociedade se organiza na atualidade é profundamente complexo, complexidade que se manifesta nas relações de produção e consumo de bens e serviços. Ademais, a compreensão deste status é tido como a compreensão da condição humana no mundo atual (MORIN, 2000), o que para este autor é considerado um saber necessário a educação do futuro, que pode auxiliar no processo decisório do encadeamento existencial destes discentes no que tange a escolhas mais conscientes, levando-os a destinos mais excelsos, com mais segurança e bem estar.

Entretanto, de moto fatídico verifica-se que a população em geral é assolada pelo “analfabetismo financeiro”, ou seja, não recebe nenhum tipo de instrução de como lidar com o seu próprio dinheiro, (ROGOGINSKI; SANTOS; MACHADO 2009) o que conduz a hodierna sociedade a tornar-se uma civilização cronicamente endividada (BAUMAN, 2008). Algo que expressa isso de forma notável, por exemplo, é a prática das pessoas que não possuem compreensão de finanças acabarem por não adotar nenhum mecanismo de proteção financeira tal como guardar recursos para os momentos de dificuldades financeiras, ou o chamado “colchão financeiro” (NAVARRO, 2014).

Neste meio a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Santo Ângelo promoveu o projeto de extensão, *caput* deste artigo, o qual tem o empenho de levar o conhecimento científico além dos “muros” da universidade e alcançar a comunidade CHASSOT (2000).

Ainda neste meio pode-se verificar no Plano de Gestão 2014-2018 da universidade supracitada a indicação de: “Promover a articulação da Extensão com o Ensino e a Pesquisa” (URI, 2014, p.39). O projeto em questão age neste particular, nos seguintes aspectos: ao produzir uma bibliografia sobre finanças foi necessária a realização de atividades de cunho de pesquisa teórica para a fomentação da escrita da bibliografia; ao conceder gratuitamente esta bibliografia a comunidade escolar de Santo Ângelo oferece uma atividade de extensão à comunidade; e ao promover os ciclos de palestras promovem-se atividades de ensino. Deste modo constata-se a considerável relevância do projeto, tanto no quesito de produção de resultados sociais como para o atendimento dos objetivos da universidade.

Para a verificação da realidade financeira do brasileiro utilizou-se dados da Divisão Econômica da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo - CNC (2015) referentes ao mês de março de 2015, o estado de endividamento das famílias brasileiras, tais como com cheque pré-datado, cartões de crédito, carnês de lojas, empréstimos pessoais, prestações de carros e seguros, expressou-se no seguinte formato: 59,6% está endividado; 17,9% possui dívidas em atraso; e 6,2% não poderá pagar as dívidas nos próximos 3 meses.

A partir destes dados pode-se presumir que o brasileiro está notavelmente tendo dificuldade de gerir de forma sadia a sua vida financeira. Ainda segundo dados do CDL-POA (2015), o grupo com a maior taxa de inadimplência no Estado do Rio Grande do Sul possui a taxa de faixa etária de 16 a 20 anos. Segundo estes dados 41,6% dos jovens desta idade estão em estado de inadimplência. Deste modo este projeto objetivou enfrentar essa fatídica situação realizando a alfabetização financeira do grupo de discentes referenciados anteriormente.

Cabe ressaltar entretanto que Navarro (2014) afirma que pode-se perceber dos diversos autores sobre a temática de Educação Financeira desde a Wallace (acerca de 100 anos atrás), passando por Na-

poleon Hill (acerca de 70 anos atrás) até autores atuais, a existência de pequenas divergências em pontos teóricos, ou seja, os princípios básicos de Educação Financeira são quase que unânimes em todos os autores. Entretanto sua aplicação é de difícil aplicação para o público em geral, majoritariamente pela volatilidade da vontade humana (SCHOPENHAUER, 2011).

Explicando essa realidade Bauman (2008) aponta a pós-modernidade como causa propulsora desse efeito, sendo que a sociedade que antecedeu a contemporânea foi uma sociedade de produtores, enquanto a atual é uma sociedade de consumidores, sendo que esta última possui uma cosmovisão concernente a própria condição humana que corrobora para a sua própria degeneração (MORIN, 2003). Não obstante, Maslow (1962) aponta essas necessidades de consumo que conduzem a humanidade como sendo essencialmente boas e pré-morais. Neste íterim cabe a Educação agir como um “leme” que evita que o homem venha a passar por caminhos tortuosos (MORIN, 2000) guiado por estes seus instintos cegos (Freud, 2010).

Corroborando esse pensamento Freire (1989) afirma a necessidade dos indivíduos saberem “ler o mundo”, entretanto como foi percebido por Rogoginski; Santos; Machado (2009) poucas são as iniciativas no âmbito escolar no sentido de promoverem a Educação Financeira para jovens. Desta forma fica evidente que esta população ao chegar na idade adulta terá pouco ou nenhum conhecimento de como lidar com seus recursos financeiros e como afirma Saramago (2001) ao citar Pascal: “somos um caniço fustigado por todos os ventos”, dentre eles acidentes, doenças, desemprego, divórcios e demais acontecimentos trágicos que não são normalmente planejados (Aguilar, 2006) para enfrentar tais situações fatídicas necessitamos de reservas financeiras para estes momentos de dificuldade para que possamos gozar de momentos de tranquilidade quando esses imprevistos adentrarem em nossas vidas (CERBASI, 2009).

Para tanto Frankenberg (1999) afirma que quanto mais cedo um indivíduo ocupar-se com a construção de sua tranquilidade financeira, mais sutis serão seus esforços para conquistar tal feito, doutro modo Cerbasi (2014) incentiva os jovens a tomar por hábito desde o seu primeiro salário a guardar uma quantia de dinheiro para posterior investimento.

Outro fator a ser ponderado é manifesto por Celeguim e Roesler (2009), as quais postulam a evidente desvalorização social que é notável numa sociedade onde o nível de consumo de bens materiais é o agente determinante do posicionamento de cada participante nas classes socioeconômicas conhecidas. Carvalho (2014) vai além, afirmando que nesta sociedade, as pessoas desprovidas de recursos financeiros são por vezes tratadas como cães. Este império da lógica do consumo é tão forte que pode tornar-se uma patologia para muitas pessoas na busca da aquisição dos bens de consumo da “moda” (SILVA, 2014). Por outro lado Barbosa & Cerbasi (2014) afirmam que a privação de bens de consumo supérfluos é uma ação que permite aos indivíduos darem “longos passos” em direção à tranquilidade financeira.

Em contrapartida Hill (2014) postula que para o atingimento de qualquer objetivo, seja ele financeiro ou de qualquer natureza é necessária ter-se claramente definidos os objetivos e os prazos para a realizações dos desejos que aprouverem a um indivíduo. Reforçando esta posição Domingos (2011) utiliza a terminologia “sonhos” para definir estas realizações que um indivíduo deve almejar para que possa efetivamente utilizar o seu potencial positivamente.

Por fim, diante dos atuais desafios das finanças pessoais percebeu-se um campo emergente desta área do saber o qual é chamado de Finanças Comportamentais (BARBEDO; CAMILO-DA-SILVA, 2008), o qual vem por investigar as ações humanas sobre o processo decisório nas finanças, abarcando muito além da racionalidade cartesiana, perpassando por conceitos como os erros cognitivos, e demais processos psíquicos que transcendem a lógica tradicional.

Ademais, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006) através do documento intitulado “Prevenção do Suicídio: um Recurso para Conselheiros” quando aponta os fatores de risco e situação de risco ao suicídio, citando tais fatores elenca como o primeiro desta lista o status socioeconômico como fator motivador ao suicídio. Já um documento mais recente desta organização (WHO, 2014) afirma que a prevalência de suicídios em países de alta renda situa-se no grupo de indivíduos com transtornos psiquiátricos, enquanto em países de baixa renda no grupo de pessoas com problemas financeiros. Esses dados são relevantes para indicar a necessidade de ações na educação brasileira atentarem para o aspecto da educação financeira.

Para a consecução deste projeto foi estabelecido o seguinte objetivo geral:

- Proporcionar educação financeira pessoal e familiar para jovens estudantes de escolas públicas do Município de Santo Ângelo.

Outrossim, para tornar realizável o objetivo supracitado, foram elegidos os seguintes objetivos específicos:

- 1- Estudar a teoria sobre Finanças;
- 2- Elaborar uma cartilha sobre o assunto;
- 3- Promover ciclos de estudos dessas cartilhas com os alunos de ensino fundamental e médio das escolas públicas;

MATERIAL E MÉTODOS

Para a consecução do projeto caput deste artigo, o trabalho a ser realizado foi dividido em duas etapas de seis meses cada uma afim de dar um ordenamento que possibilitasse sua realização com excelência. A primeira constitui-se em uma etapa mais teórica/bibliográfica em que inicialmente foi realizado o estudo do Plano de Trabalho do Bolsista assim como o aprofundamento teórico do bolsista na temática de Finanças Pessoais, o qual deveria posteriormente fomentar a escrita da cartilha sobre Finanças Pessoais voltada ao público jovem assim como a preparação teórica para as palestras que seriam realizadas nas escolas durante a segunda etapa do projeto. Neste íterim na primeira etapa projeto foi possível a realização da reflexão epistemológica sobre a própria prática educativa que seguir-se-ia nos próximos meses, uma vez que para a escrita de uma obra voltada para jovens deve-se ter zelo pelo respeito da idiosincrasia deste grupo principalmente no que tange estruturas didático/linguísticas que corroborem de forma efetiva para a compreensão da temática e de igual moto, a apreensão de conhecimentos. Por fim, no final da primeira etapa do projeto iniciou-se a escrita da cartilha sobre finanças pessoais assim como se elaborou o relatório parcial do bolsista o qual foi encaminhado a reitoria.

Na segunda etapa de execução do projeto concluiu-se a escrita da cartilha, a qual foi encaminhada a Editora da universidade afim da realização do registro da obra junto ao ISBN, enquanto os procedimentos burocráticos deste processo se cumpriam foram agendadas com as coordenadorias pedagógicas/diretorias das escolas as datas das palestras que seriam realizadas nos meses seguintes. Assim que o registro de ISBN foi concluído iniciaram-se os ciclos de palestras, os quais eram constituídos de palestras que tinham por desiderato a sensibilização/persuasão dos discentes sobre a importância da temática da boa aplicação de recursos financeiros em suas vidas, assim como a qualidade de vida agregada por tais ações. Esta proposta de ação persuasiva permitiu que se constituísse um terreno mental fértil para os discentes lerem a cartilha fornecida assim como a aplicação prática da metodologia de controle financeiro apresentada na cartilha, o que foi demonstrado pelo *feedback* fornecido pelos próprios alunos. A finalização do projeto deu-se pelo envio à reitoria do relatório final do bolsista.

É relevante considerar que tanto em sua prática como em sua produção teórica partiu-se da perspectiva da transdisciplinariedade (MORIN, 2005) o que envolveu uma apreciação bibliográfica que tinha por características: sociológicas (BAUMAN, 2010) psicológicas (MASLOW, 1943), econômicas (CER-BASI, 2009), filosóficas (SCHOPENHAUER, 1951) e religiosas (GAUTAMA, 2007).

Como etapa inicial da consecução do projeto realizou-se o estudo do projeto e do plano de trabalho do bolsista a fim do bolsista compreender em profundidade a proposta de trabalho que deveria ser realizado no decorrer dos meses seguintes apoiados pelos encontros com a orientadora. Como etapa posterior iniciou-se o aprofundamento bibliográfico acerca da temática de Finanças Pessoais, a fim de produzir a aproximação teórica do bolsista com a temática com o propósito de subsidiar a produção da cartilha nos meses que se seguiriam.

Concomitantemente realizou-se o contato via ofício com as duas instituições gestoras das Escolas Públicas de Santo Ângelo, a saber, a Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação e com a Coordenação Pedagógica do Instituto Federal Farroupilha. Estes dois primeiros

entes manifestaram o interesse e a autorização em desenvolver a proposta do projeto, enquanto o último ente manifestou interesse, sem, no entanto confirmar a autorização para a consecução do projeto, uma vez que é o primeiro ano de atividades da Educação Básica desta instituição no Município de Santo Ângelo, não possuindo deste modo a plenitude de sua emancipação pedagógica.

No decorrer deste período ainda realizaram-se visitas e o cadastramento de todas as escolas estaduais do Município de Santo Ângelo, sendo que todas demonstraram interesse na implantação do projeto.

Ainda visando melhorar e ampliar as ações deste projeto construiu-se um ofício com o intuito de solicitar a colaboração de recursos financeiros junto a Agência da Caixa Santo Ângelo para a impressão das cartilhas deste projeto. É relevante ainda considerar que a gerência desta instituição financeira quando consultada oralmente já demonstrou o interesse em colaborar financeiramente para a ampliação/melhoria do material utilizado como objeto de aprendizagem desenvolvido através deste projeto de extensão, aguardando-se os trâmites inerentes a este procedimento.

Estabeleceu-se contato com representantes regionais da Junior Achievement, empresa sem fins lucrativos com elevado *expertise* na área de educação empreendedora/financeira para jovens, a qual forneceram inicialmente o interesse em colaborar com o projeto, ademais após diversos contatos a mesma instituição evidenciou a indisponibilidade temporal em colaborar efetivamente com a consecução do projeto. Então a relação de cooperação com esta organização foi abandonada.

Contataram-se empresas gráficas locais interessadas em confeccionar a impressão das cartilhas e obtiveram-se orçamentos parciais da cartilha a partir do modelo da cartilha produzida pela bolsista anterior. Tal ato teve o intuito de criar uma prévia percepção da quantidade de recursos financeiros que seriam necessários para a impressão das cartilhas, bem como da quantidade que viria a ser impressa.

A consecução do projeto deu-se através das palestras e da concessão das cartilhas sobre Finanças Pessoais, construída pelo bolsista com a supervisão da orientadora do projeto. Deste modo, toda referência a consecução deste projeto, entenda-se, neste artigo, a realização destes dois serviços a comunidade escolar de Santo Ângelo.

Durante a primeira etapa do projeto foram realizados contatos com organizações financeiras públicas locais na tentativa de conseguir-se patrocínio para a impressão das cartilhas construídas através do projeto, uma vez que o custeio da Universidade permite a impressão destas em papel simples e um patrocínio neste sentido poderia contribuir para aquisição de um material de maior qualidade, não obstante ao iniciar-se o ano de 2015 manifestaram-se os efeitos maléficos de uma crise econômica nos governos federal e estadual, principalmente, o que provocou diversos cortes em investimentos, o que acabou por inviabilizar o patrocínio destas instituições a consecução do projeto, o qual foi desenvolvido então utilizando o orçamento e previstos no projeto, sob custeio tão somente da universidade.

Para UNESCO (1964) o que conceitualmente caracteriza um livro é uma produção impressa não periódica com mais de 48 páginas. A cartilha anteriormente produzida pelo projeto continha 36 páginas, sendo nesta perspectiva caracterizada como um folheto. Já a cartilha produzida pelo projeto neste ano, é constituída de 60 páginas tendo assim o status de livro, o que representa uma evolução no desenvolvimento do projeto. A obra encontra o registro de ISBN 978-85-7223-378-1.

Na segunda etapa do projeto o bolsista realizou as palestras nas escolas. As palestras foram realizadas em todas as escolas previstas, com exceção de uma, a Escola Estadual de Ensino Médio Unírio Carrera Machado CIEP, que informou estar com sua grade de horários totalmente ocupada, não podendo aderir ao projeto.

As escolas que participaram do projeto são elencadas abaixo, juntamente com o número de participantes das palestras:

Escola	Número de Participantes
Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi	151
Colégio Estadual Onofre Pires	66
Colégio Estadual Pedro II	108
Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto do Nascimento e Silva	8
Escola Técnica Estadual Presidente Getúlio Vargas	40
Colégio Estadual Missões	45
Colégio Tiradentes da Brigada Militar	39
Escola Estadual de Ensino Médio Buriti	67
Total	524

Por consenso das escolas o projeto foi desenvolvido prioritariamente com os discentes dos terceiros anos do Ensino Médio, por estes estarem prestes a adentrar a vida profissional e por este motivo, manifestam maior interesse tanto nas palestras, quanto no objeto de aprendizagem construído por este projeto.

Em algumas escolas o projeto também foi desenvolvido com os discentes dos segundos anos do Ensino Médio nas turmas as quais a coordenação pedagógica das referidas escolas considerou estes discentes com maturidade necessária a participar do projeto. É relevante considerar que o projeto foi desenvolvido em plenitude nos turnos diurno, e além disso, no turno noturno nas escolas que dispunham desta modalidade de Ensino Médio.

O bolsista teve a oportunidade de participar como ouvinte no XVII SIIC – Santiago, assim como apresentar em plenária o trabalho intitulado *Finanças Pessoais: Educação Financeira para Jovens de Escolas Públicas de Santo Ângelo*, de autoria de Daniella Paulus (bolsista anterior do projeto) e da orientadora Rosane Maria Seibert. Um dos examinadores desta banca ainda informou suas ressalvas quanto o conteúdo proposto pela cartilha, uma vez que para ele os conteúdos abordados na cartilha eram mais indicados para os pais dos estudantes que para os estudantes. Ele informou a iminente necessidade da cartilha aprofundar a temática do consumismo, tal recomendação foi criteriosamente aplicada à nova cartilha.

O presente projeto teve ainda a oportunidade de concorrer ao Prêmio Santander Universidade Solidária 2014, ao apresentar uma proposta de consecução/ampliação de um projeto de cunho social que abarcasse alguma das temáticas previstas por edital próprio do referido prêmio (referenciado no final do artigo). Não obstante, a proposta encaminhada não foi classificada entre os 15 melhores projetos do Brasil (os quais receberiam um complemento de R\$50.000,00 para a consecução/ampliação do projeto proposto. Entretanto como prêmio de participação foi oferecido ao bolsista um curso online de Empreendedorismo da Babson College - instituição considerada como número um na educação para o empreendedorismo no mundo.

O bolsista apresentou a produção bibliográfica construída através do projeto de extensão no III Ciecitec – Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica na modalidade mostra de produtos.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Afim de analisar-se os resultados obtidos nos três anos de consecução do projeto *caput* deste artigo, realizar-se-á inicialmente uma verificação quantitativa dos resultados obtidos nos anos anteriores do desenvolvimento deste projeto utilizando os dados obtidos dos relatórios finais dos bolsistas envolvidos no projeto. Por fim far-se-á uma análise qualitativa da consecução do projeto, de igual modo, utilizando como base os dados fornecidos pelos relatórios finais dos bolsistas envolvidos no projeto.

Ao que se refere ao aspecto quantitativo, ao qual poder-se-ia tomar como sinônimo de produtividade, verificou-se que os resultados obtidos no quesito de número de alunos atendidos pelo projeto manifestou-se com 737 alunos envolvidos no ano de 2013, 423 no ano de 2014 e 524 no ano de 2015. Deste modo estabeleceu-se a seguinte relação estatística: um decréscimo de produtividade de 42,6%

entre o primeiro e o segundo ano de consecução do projeto. Seguiu-se então um crescimento de 23,88% de produtividade entre o segundo para o terceiro ano de atividade do projeto.

Não obstante, também deve ser considerado o aspecto qualitativo deste projeto uma vez que há o desiderato de se produzir uma análise fidedigna da realidade estudada, a qual se expressa além de dados numéricos. De imediato evidencia-se a evolução da produção bibliográfica produzida pelo projeto de extensão o qual passou a ter o status de livro. Esta mesma produção bibliográfica também trouxe de forma notável uma nova abordagem linguística e didática, o que possibilita uma apreciação e apreensão maior de conhecimentos por parte dos leitores desta obra.

A Escola Estadual de Ensino Médio Buriti, ao qual situa-se no interior do Município de Santo Ângelo, não havia ainda sido abrangida pelo projeto nos anos anteriores e foi contemplada pelo projeto neste ano de 2015.

As ações articuladas no ano de 2015 pelo bolsista agradaram todas as escolas que dispunham do turno noturno na modalidade regular de Ensino Médio, o que representa um importante passo de inclusão educacional a alunos que normalmente no turno diurno já estão se dedicando a atividades laborais e que anteriormente não eram acessados pelo projeto.

Na ocasião da realização da apresentação da produção bibliográfica produzida através do projeto de extensão na Mostra de Produtos do III CIECITEC – Congresso Internacional de Educação Científica e Tecnológica, foi possível o contato com vários professores de diversas regiões do país, dentre os quais alguns solicitaram o envio da versão digital da produção bibliográfica produzida através do projeto para posterior replicação em suas respectivas realidades escolares. Deste modo percebe-se que a ação total articulada através do projeto tornou-se imensurável, pois nesta oportunidade além de toda a visibilidade acadêmica emitida na participação deste evento, foi possível permitir a criação de uma colaboração muito ampla, que não havia sido prevista ou planejada.

Deste modo pode afirma-se que a realização do presente projeto se comparado ao realizado no ano de 2014 embora tenha tido uma evolução pouco significativa em termos quantitativos, evoluiu muito em aspectos qualitativos, principalmente no que tange aspectos inclusivos de grupos que não são normalmente acessados por nenhum tipo de projeto que vise complementar à formação escolar de discentes.

A pertinência do projeto referido neste artigo é evidente e o presente artigo demonstra que no decorrer do período de desenvolvimento deste projeto de extensão foi possível verificar-se o atingimento dos objetivos previstos no Plano de Trabalho do Bolsista. Também foram perceptíveis a adoção de medidas inovadoras que visaram à ampliação/melhoramento do projeto em vigência, deste moto conforme dados também apresentados neste artigo a sua continuidade é conveniente para a construção de uma sociedade com seres humanos mais conscientes referentes à questões financeiras e que tomam decisões com compreensão da realidade do sistema monetário que conduz os rumos das relações humanas na hodierna sociedade.

No que tange a continuidade do projeto, os dados apresentados no presente artigo evidenciam a considerável relevância deste no sentido de contribuir para a consecução de uma sociedade mais equilibrada financeira e socialmente mais justa, ponderando para isso o bem estar existencial produzido por ter-se a possibilidade de suprir as necessidades de recursos das famílias, além de gerarem-se reservas de recursos para posteriores investimentos que renderão maior segurança na ocasião de intempéries, inerentes a existência humana, tais como doenças, multas, acidentes, e demais situações desagradáveis que inevitavelmente ocorrem, sem que o indivíduo tenha planejado ou previsto.

Deste modo constata-se a relevante continuidade do presente projeto, sobretudo pela elevada aceitação da comunidade à proposta de trabalho, assim como a evidente necessidade das ações articuladas através do projeto para a melhoria da qualidade de vida da população do Município de Santo Ângelo.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Adriana. A vida como ela é... Só que com mais dinheiro. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BARBEDO, Cláudio Henrique da Silveira; CAMILO-DA-SILVA, Eduardo. Finanças Comportamentais: pessoas inteligentes também perdem dinheiro na bolsa de valores. São Paulo: Atlas, 2008.
- BARBOSA, Christian; CERBASI, Gustavo. Mais tempo, mais dinheiro. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- _____. Vida a crédito. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- CARVALHO, Olavo. o mínimo que você precisa saber para não ser um idiota. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- CELEGUIM, Cristiane R.J.; ROESLER, Heloísa M.K.N. A Invisibilidade Social no âmbito do trabalho. São Paulo: Revista Científica da Faculdade das Américas Ano III – número 1, 2009.
- CERBASI, Gustavo. Como organizar sua vida financeira: Inteligência pessoal na prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- _____. Adeus aposentadoria!. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2000.
- CNC – Divisão Econômica - Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. Pesquisa Nacional - Endividamento e Inadimplência do Consumidor. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em http://www.cnc.org.br/sites/default/files/arquivos/graficos_peic_janeiro_2015.pdf Acessado em 25 de junho de 2015.
- CDL-POA. Indicadores do Varejo CDL - 19 de julho de 2015. Porto Alegre: CDL-POA, 2015.
- DOMINGOS, Reinaldo. Terapia Financeira: realize seus sonhos com educação financeira. São Paulo: DSOP, 2011.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na cultura. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRANKENBERG, Louis. Seu futuro Financeiro: você é o maior responsável. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- GAUTAMA, Siddarta. A Doutrina de Buda. São Paulo: Marin Claret, 2007.
- HILL, Napoleon. Pensa e enriqueça. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014
- IPEA. A Década Inclusiva (2001-2011): Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda. 2012. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120925_comunicado155rev3_final.pdf Acessado em 08 de outubro de 2014.
- MASLOW, Abraham. A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 50, 370-396.
- _____. Introdução a Psicologia do Ser. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.
- MARQUES, Mario Osório. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, 2000.
- _____. Introdução ao Pensamento Complexo. 3ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- _____. Educar Na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez: 2003.
- _____. Ciência com consciência. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- NAVARRO, Roberto. Coaching Financeiro e Educação Financeira com Roberto Navarro. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UtlwL-MTogI> Acessado em 20 de janeiro de 2014.
- OMS – Organização Mundial da Saúde. Prevenção do Suicídio: um Recurso para Conselheiros. Genebra: OMS, 2006. Disponível em http://www.who.int/mental_health/media/counsellors_portuguese.pdf Acessado em 16 de outubro de 2014.
- ONU. Objetivos do Milênio. 2000. Disponível em <http://www.objetivosdomilenio.org.br/> Acessado em 11 de dezembro de 2014.
- ROGOGINSKI, Edinilso; SANTOS, Fernando de Lima dos; MACHADO, Juliana
- Gracia. O ensino de educação financeira a crianças do ensino fundamental. 61p. Monografia – FAE – Centro Universitário. Curitiba, 2009.
- SANTANDER. Regulamento Concurso Prêmio Santander Universidade Solidária 2014. 2014 Disponível em: http://universidades.ciatech.com.br/sites/all/themes/psu/regulamento/UNISOL_2014.pdf
- SARAMAGO, José. "El pensamiento correcto es un veneno social", Gara, San Sebastián, (22 de novembro de 2001) "Reportagem de Joxean Agirre".
- SCHOPENHAUER, Arthur. Dores do mundo. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1951.
- _____. O mundo como vontade e representação. Rio de Janeiro. Contraponto, 2011.
- SEN, Amartya Kumar. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentis consumistas: do consumo à compulsão por compras. São Paulo: Globo 2014
- UNESCO. Records of the General Conference: Thirteenth Session. Paris, 1964.
- _____. Educação um tesouro a descobrir: artigo para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI. Plano de Gestão 2014-2018. Furi: Erechim, 2014.
- WHO - World Health Organization. Preventing suicide: A global imperative. Luxemburgo: World Health Organization, 2014 Disponível em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/131056/1/9789241564779_eng.pdf?ua=1. Acessado em 19 de fevereiro de 2015.

Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas

Priscilla Lucena Vianna Dias¹ e Noeli Valentina Weschenfelder²

Acho que no quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do nosso mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...] (BARROS, 2008, p. 59).

São com base nas palavras de Manoel de Barros que escrevo sobre a trajetória de trabalho, sobre as relações de aproximação e confiança tecidas ao longo desta caminhada com alunas do Curso Normal. Um modo possível de significar o que também se constituiu em nós, neste “tempo de achadouros de nós mesmas”, neste cotidiano, nas imagens e inquietudes que a linguagem do cinema provocou, e ainda provoca, e em especial, nas narrativas das histórias de vida, das meninas, e de minha própria história.

Não poderia iniciar de outra maneira esta escrita sem apresentar na epígrafe a poesia “Achadouros”, do grande mestre Manoel de Barros, justamente por toda a sua significação em minha trajetória de vida. Conheci o poeta Manoel através do olhar e das narrativas de minha orientadora. Logo a curiosidade aguçou-me e inquietou-me, portanto, fui buscar ler e compreender um pouco mais de seus escritos.

Ao assistir o seu documentário “SÓ DEZ POR CENTO É MENTIRA: A desbiografia oficial de Manoel de Barros”, com toda a sua simplicidade e afetividade com as coisas desimportantes da vida, o poeta cativou-me ao ensinar-me sobre este “lugar”, que em nossas trajetórias de vida há um tanto de coisas “desimportantes” que são de extrema valia e riqueza que ao tecermos intimidades com elas vamos nos compondo, para assim poder compreender os processos formativos, nossas histórias, e ainda, saber “quem somos, de onde viemos e para onde iremos, ou desejamos ser/estar, em um lugar”.

Com a enxada às costas, fui então cavar no meu quintal a menina que fui, a infância que tive o privilégio de ter, as minhas experiências de escola, as lembranças de minhas primeiras professoras, as formações, os meus sonhos e desejos, as identificações e representações em relação a minha escolha, a de ser e de tornar-me professora. Ainda, de tudo o que fez parte desta história, assim sendo, fui à busca dos “achadouros” de minha história de vida, dos elementos que me compõem.

Pretendo explicitar o que se busca com este trabalho investigativo, e a maneira como ele “se teceu”, o mesmo está sob o título, HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO NORMAL E

1 Professora de Anos Iniciais da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS. Pedagoga, especialista em Orientação, Supervisão Educacional e Séries Iniciais. Psicopedagoga e Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUI. E-mail: plvianna@ig.com.br

2 Doutora em Educação pela UFRGS, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui. Pesquisadora e orientadora da referida pesquisa. E-mail: noeli@unijui.edu.br

O CINEMA: *imagens e narrativas*, desenvolvidas com as jovens do Curso Normal. O qual pressupôs um grande desafio de imediato: descobrir, compreender e aprender forma(s) de diálogo entre a arte do cinema³ e as histórias de vidas como parte do processo de (auto)formação das identidades docentes de um grupo de normalistas.

Embora existam estudos separados nestas áreas, os mesmos ainda são poucos, pois as articulações entre a tríade cinema, histórias de vida e formação docente, são importantes e possuem toda uma relevância social, cultural e educacional.

O interesse por esta temática de pesquisa surgiu a partir da curiosidade e a inquietação de compreender quais são as possíveis significações que o cinema pode produzir no desenvolvimento das identidades das jovens do Curso Normal, em seus processos de formação inicial como futuras professoras para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, entrecruzam-se algumas obras cinematográficas com as histórias de vida das estudantes, pois se compreende que o cinema além de ser uma prática cultural é uma experiência de formação.

O trabalho investigativo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, com inspiração no método (auto)biográfico. Este por sua vez, foi tecido com a co-participação de um grupo de meninas envolvidas, fundamentando-se em fragmentos de histórias de vida, durante o processo de formação destas jovens estudantes.

O espaço do desenvolvimento deste trabalho investigativo foi o Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Koehler, situado na cidade de Ijuí/RS. Por estar imersa neste cotidiano, muitos foram os momentos de estranhamentos e de enfrentamentos de desafios. A adesão das participantes ao projeto efetivou-se a partir do interesse individual das estudantes com a temática em questão. Destaca-se que o mencionado trabalho não prediz a exclusão de ninguém, pois todas tiveram o direito e a oportunidade de participarem da referida proposta de estudo e pesquisa, reafirmo que a proposta inicialmente teve dez alunas do 3º ano do Curso Normal, mas por razões pessoais, apenas seis conseguiram participar efetivamente.

A partir das (auto)biografias e dos relatos orais das participantes foi possível traçar brevemente o perfil socioeconômico e cultural deste grupo, identificando que todas as adolescentes possuem idades entre 16 e 17 anos, predominantemente do gênero feminino, são oriundas das camadas populares, sendo que a maioria reside com seus pais, nos interiores de suas cidades, e estas famílias, na grande maioria, sobrevivem da agricultura familiar ou atuam em profissões menos valorizadas e de pouco prestígio social.

Buscou-se olhar para estas identidades das jovens professoras em formação a partir das teorias que indicam a necessidade de levar em consideração uma multiplicidade de histórias de vida, experiências de infância, escolares, familiares, ainda, saberes e narrativas que constituem as singularidades destas histórias, pois muitas são as identificações e representações sociais que contribuem para a construção dos processos identitários destas jovens. O interesse em realizar este estudo investigativo se intensificou pelo fato de poder analisar um campo de experiência de cinema na formação inicial de professores em um cotidiano de escola pública estadual, assim, viabilizando com este trabalho, tecer pontes entre a tríade *Histórias de Vida, Cinema e Docência*.

Ao identificar e analisar as relações e significações que as narrativas fílmicas produziam no desenvolvimento dos processos identitários das estudantes do Curso Normal, entrecruzado com as experiências de vida contadas, buscou-se examinar este atravessamento enfatizando as imagens, significados da docência nas narrativas de vida destas educandas, através da proposta dos Cines-fórum. Para tal empreendimento investigativo, inicialmente propusemos a seguinte questão para compor e instigar o trabalho:

Quais as relações e possíveis significações que o cinema produz nas narrativas (auto)biográficas e no desenvolvimento dos processos identitários das educandas do Curso Normal?

Com esta e com tantas outras questões e reflexões instigantes, remetemo-nos a pensar sobre a importância das narrativas (auto)biográficas na constituição dos sujeitos. No que tange o desenvolvimento das identidades e suas interfaces com o cinema e suas representações, são as histórias contadas ou visualizadas nas telas do cinema, que iam dando significado a esta constituição, portanto, a cada cine-fórum as jovens foram fazendo uso das diferentes formas de linguagem e imagens, contribuindo para narrar os seus modos de “*ser, fazer e estar*” no mundo.

3 Para tanto, sem ignorar a distinção terminológica, farei uso das expressões cinema, obras cinematográficas e filmes, como sinônimos no âmbito deste trabalho.

As referências das análises de dados foram de grande valia nos estudos e nos trabalhos de Souza (2006), como possibilidade para o processo de interpretação das narrativas (auto)biográficas. A proposta foi uma tentativa de propiciar a compreensão das significações que o cinema produz no modo de pensar, representar identidades docentes para as meninas do Curso Normal em processo de formação, pois ainda não eram professoras.

TRAILER – REVISITANDO OS TEMPOS DE INFÂNCIA: O EXERCÍCIO DE ESCREVER SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA

Constantemente recorremos e nos referimos a um determinado *tempo e espaço* para falarmos ou escrevermos sobre as nossas lembranças, experiências de vida, histórias ou para destacarmos nossos sonhos e o que futuramente poderíamos *ser ou fazer e/ou tornar-se*. O ser humano se constitui nas relações sociais que estabelece num determinado tempo e espaço de vida com seus pares e necessita resgatar suas memórias para construção de sua própria história, para a construção de sua própria identidade, de seu lugar.

Primeiramente, faz necessário destacar o que seria a fonte (auto)biográfica como método de pesquisa e prática de formação, pois revela opções e inspiração metodológica. A ajuda de Nóvoa e Finger (2010, p.22) torna-se importante, pois enfatizam que este método desencadeou no decurso de sua evolução histórica, importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas. Os autores ainda destacam que além de ser um instrumento útil para a investigação, ele também é formativo. No campo da educação este método evidencia que:

[...] as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação mas também (e sobretudo) um instrumento de formação. [...] o método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos da formação das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

O método (auto)biográfico possibilita a utilização das histórias de vida, como forma de investigação e reconhecem as experiências da vida, recordações - referências (Josso, 2004), como formadoras no processo do conhecimento.

Os sujeitos ao narrarem suas histórias de vida, revelam seus contextos culturais e sociais, bem como as trajetórias experienciadas que os fizeram compreender quem são, como foram e vão constituindo-se (e ainda continuam), (auto)formando enquanto “*aprendentes de vida*”, como alunas, amigas, jovens, companheiras, filhas, irmãs, mulheres, esposas, mães e futuras professoras no decorrer das experiências de vida ao longo dos anos, principalmente no que tange às relações com os outros.

Ao narrarmos nossas próprias histórias, sob esta perspectiva, nos deparamos com lembranças que há muitos anos estavam guardadas em nossos imaginários. Talvez seja por esta razão que ao lembrar de tais experiências, elas ainda mexam com os mais diferentes sentimentos, com nossas intimidades e proporcionam também uma forma de sentido para o nosso viver.

As lembranças de infância são experiências significativas, algumas positivas outras nem tanto, que marcam as trajetórias e compõem identidades. Para Josso (2004), as histórias de vida constituem subsídios que sinalizam as aprendizagens ao longo desta trajetória.

Vasconcelos (2003) argumenta que ao resgatar as histórias e as experiências de vida, elas permitem que o sujeito possa “*voar bem alto*”, ainda, possibilita refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivados pela história oficial. Assinala para aquilo que é produzido, inventado ou transmitido como realidade. Destaca que lembrar estas experiências oportuniza articular biografia e história, e mais, compreender como o individual e o social estão interligados e conectados, como estas relações irão constituir-se e (trans)formar o sujeito.

HISTÓRIAS DE VIDA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO E (AUTO)FORMAÇÃO

As histórias de vida revelam os processos de formação e de (auto)formação de cada sujeito ao longo de sua trajetória e a partir de diferentes experiências. Para Dominicé (2010), o processo de formação ao longo da vida corresponde ao percurso pelo qual os indivíduos constroem as suas identidades

por meio da autonomização. Dominicé (2010, p.198) defende ainda que “a história de formação de cada um é uma história de vida”. Conforme o autor, este processo de formação é uma construção sutil, tênue e contínua.

Do mesmo modo, Josso (2010, p.78) identifica que “é pelo desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação”. Para Dominicé (2010), não há formação sem transformação, sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de uma maneira de funcionamento.

Por conseguinte, Dominicé (2010, p.87) destaca ainda, que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”, pois cada sujeito que passa por nossa história se torna único e contribui, positivamente ou negativamente neste processo. Muitos são os relatos das jovens normalistas nesta pesquisa, das professoras que fizeram parte de suas histórias, dos sujeitos que as incentivaram e/ou influenciaram a buscarem a docência como profissão.

Consecutivamente, para Pineau (2010, p. 101) a formação é essencial e vital para o desenvolvimento do ser humano. Por esta razão o autor evidencia a (auto)formação no decurso da vida:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensionais, rebelde a toda a simplificação unidimensional (PINEAU, 2010, p. 99).

Neste sentido, a (auto)formação discorre dos processos sociais, culturais, históricos e ambientais em que o sujeito esta inserido. Portanto, Pineau (2010, p. 103) argumenta que a (auto)formação significa uma “dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder, tornar-se sujeito, mas também é aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si”.

No que tange as histórias de vida, Pineau (2010, p. 112) esclarece que o desenvolvimento e a regulação desta “historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente, ativando, e talvez mesmo criando, o processo unificador da dupla pluralidade. Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação”.

Ao compreendermos as histórias de vida como processo de formação e de (auto)formação, adentrarmos no âmbito das escolhas profissionais, e a partir de então, algumas questões me inquietam. Algumas delas são: *Como surge na vida das meninas do Curso Normal a escolha por serem professoras? Que histórias de vida estas meninas carregam em suas narrativas? Quais suas experiências, e como estas construíram diferentes tempos e espaços em suas vidas? Quem são estas carregadoras de sonhos? E o cinema, como fez ou se faz parte de suas histórias?*

Tais questões não são tão simples assim de se explicar, mas mexem muito conosco, com nossas intimidades e concepções, pois promovem a reflexão de nossas próprias formações. Destaco em minha própria história de vida, que há alguns anos passados, do mesmo modo estive neste lugar em que hoje elas se encontram, também fui normalista e fui/sou ainda uma “carregadora de sonhos”.

Muitas das narrativas (auto)biográficas das meninas do Curso Normal, as quais fizeram parte da pesquisa, revelaram quais as influências, fatores e sujeitos que foram determinantes para optarem pela docência, e como foram construindo suas identidades docentes no decorrer do curso de formação inicial de professores.

Nóvoa (1995, p. 17) esclarece que “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”. Nesta perspectiva, o autor esclarece ainda que no que tange a identidade, que “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Ao argumentar sobre a escrita identitária Sousa (1998, p. 31) sublinha que:

[...] escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral. A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto

4 Alusivo ao documentário brasileiro “Carregadoras de Sonhos”, direção de Deivison Fiuza, 2010.

diversificado de produções sobre si, representando uma das mais nobres modalidades da escritura identitária. [...] a escrita da história de vida e de formação é sempre uma extensão da pessoa que se revela a si mesma e aos outros.

A escrita narrativa de si própria é altamente reveladora de subjetividades. Expressa os sentimentos mais íntimos e delicados, dos quais compõem a personalidade singular de cada sujeito, a sua própria identidade.

O exercício de “ouvir” as narrativas das jovens do Curso Normal evidenciou que toda a experiência de vida é atravessada pela cultura, pelo social, pelas relações que estabelecemos com os outros e conosco, tendo em vista a construção do nosso “eu” singular, bem como de nossas escolhas pessoais e profissionais.

A experiência com as narrativas (auto)biográficas oportunizaram espaços de diálogos e de construções de vínculos, em que os laços de confiança foram mútuos. Para revelar ao outro nossa história, nossas experiências, é imprescindível que haja uma teia de companheirismo e de afeto. Faz-se necessário ressaltar que o afeto é compreendido como a energia que move as ações e transformações nos seres humanos, pois sem a confiança, sem o companheirismo e a afeição de um pelo outro, não há motivação para a interação social e, por conseguinte, não haverá afetividade e tampouco espaços de diálogos para se conhecerem entre si, e no outros, a partir de suas próprias histórias e experiências de formação.

EM CARTAZ⁵ – HISTÓRIAS DE VIDA, CINEMA E DOCÊNCIA: ENCONTROS E (DES)ENCONTROS COM A EDUCAÇÃO

Na conjuntura atual, diante de um contexto educativo em que a profissão docente se encontra e (des)encontra nos cotidianos, nas narrativas fílmicas, nas histórias de vida, com os mais diversos contextos culturais e sociais, Larrosa (2002) inquieta e instiga com seu texto, quando nos convida a pensar sobre a docência a partir da articulação entre palavras, experiências, imagens e sentido. Segundo o autor, as palavras produzem sentido, e ao narrarmos nossas histórias e experiências de vida, fazendo uso das mais diferentes linguagens, estamos nos constituindo, nos conhecendo e nos formando.

Larrosa (2002, p. 21) esclarece ainda que as palavras “com que nomeamos o que somos e o que fazemos, ou o que pensamos, o que percebemos ou que sentimos são mais do que palavras”, e acrescentamos, que as palavras nos movem, significam e (trans)formam.

Ao buscar compreender o significado da expressão “palavra”⁶, relembro as memórias de minha infância em que minha mãe dizia que as palavras nos dão força, poder e que poderíamos “desbravar o mundo só com as palavras”⁷.

Ao verificar a significação da expressão no dicionário, constatei que é considerada uma unidade linguística com um significado, e corresponde na fala ou num som. Além desta definição, Larrosa (2002, p.21) destaca que a palavra é algo a mais, então ele inicia esclarecendo o que entende por experiência. A palavra experiência tem sua origem no latim *experiri*, que significa um lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que se descobre, portanto, podemos interpretar que é uma experiência de construção e conhecimento de si, e que é através das experiências que nos formamos.

Para Larrosa (2002, p.24-25), a experiência é tudo aquilo que “nos passa”, toca ou que nos acontece, dá sentido e possibilita modificar-nos. Nossa vida está cheia de histórias, experiências e acontecimentos, por esta razão, somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria mudança e formação, por isso, acredito que somos sujeitos da experiência e a partir dela nos transformamos.

Com base nesta percepção, apresento as reflexões acerca da minha compreensão sobre as experiências formadoras promovidas ao longo desta pesquisa com as estudantes no desenvolvimento da proposta dos “Cines-fórum”, bem como as possíveis análises.

Destaco que a experiência de assistir aos filmes que narram às histórias de vida de professores e professoras em seus cotidianos, foram experiências que muito significaram no andamento deste trabalho investigativo, já que o mesmo oportunizou lembrarmos as trajetórias de vida dos sujeitos que marcaram as experiências, e assim, conhecermos outras formas de fazer e pensar a educação.

Para Josso (2004, p.48), “falar das próprias experiências formadoras” que vão surgindo ao longo das trajetórias de vida, é, pois, de certa forma, narrar a si mesmo a própria história, enfatizando as suas

5 O título Em Cartaz, surge a partir da leitura da Tese de Doutorado de Elí T. Henn Fabris (2005).

6 O significado da expressão palavra foi retirado da fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa online. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/palavra>.

7 As palavras destacadas são expressões de minha mãe, que as tenho nas lembranças de infância.

qualidades, singularidades e potencialidades pessoais, sociais e culturais. Bem como o valor que se atribui ao que é vivenciado na “continuidade temporal do nosso ser psicossomático”.

A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO QUE O CINEMA PODE PROMOVER

O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas (DUARTE, 2009, p. 73).

O cinema está inserido nos cotidianos das escolas, porque a experiência de assistir filmes é uma prática rotineira da maioria dos grupos sociais, percorrendo desde o espaço familiar, adentrando na escola desde a Educação Infantil ao Curso de Formação Inicial de Professores. Assim, a experiência é considerada como formadora no sentido que promove aprendizagens e propicia o exercício da reflexão e de alteridade.

É a partir das relações sociais e das experiências no decorrer da vida que o sujeito vai construindo sua formação que, supostamente, pode-se considerar que este processo vai constituindo a identidade, desta forma, é possível compreender que o indivíduo não se constitui no vazio, no isolamento, mas com base nas suas relações sociais, nas interações e no desenvolvimento das aprendizagens.

Para Souza (2006, p.36) o conceito de formação designa uma construção e reconstrução de aprendizagens e identidades, assim:

[...] a compreensão que tenho da formação como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença.

Sobre o exposto, e a partir das leituras feitas, pode-se compreender que as experiências que marcaram significativamente a trajetória de vida sinalizam aprendizagens e contribuem para o desenvolvimento de identidades, estas são atravessadas por relações sociais e culturais. Sendo assim, o cinema torna-se uma das possibilidades de experiência enquanto processo de formação.

Nesta perspectiva, Teixeira e Lopes (2008, p.11) enfatizam que o cinema é importante para a educação e para os educadores, por ele próprio, pois em suas linguagens podem promover aprendizagens, “independente de ser uma fonte de conhecimento e de servir como recurso didático-pedagógico como introdução a inovações na escola. Para tanto, não estamos afirmando que o cinema não ensina ou que não possa ser utilizado para tal propósito”.

O cinema é considerado como uma das maneiras de se produzir arte, pois possibilita a circulação de emoções, sentimentos, e além do mais, é de alguma forma uma maneira de olhar e refletir sobre o contexto social ao qual estamos inseridos, bem como a sociedade num todo e a nós mesmos.

Por ser o cinema uma arte que encanta, ele então oportuniza através de toda sua linguagem estética (trans)formar os sujeitos, sensibilizando-os e promovendo uma educação no olhar. Por esta razão, se compreende que ele é uma possibilidade de experiência de formação e transformação.

Uma experiência com o cinema nos desperta os mais diferentes sentimentos, suas imagens e suas histórias nos inquieta, a partir das identificações e representações que constituímos. Muitas destas narrativas fílmicas representam de alguma maneira as nossas próprias vivências e histórias de vida, é por isso que o cinema nos instiga tanto, desenvolvendo subjetividades e significações.

Sob tal perspectiva, Josso (2010, p. 78) salienta que “é pelo desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação”, e autor de sua própria história de vida. Pois a partir do momento que o indivíduo se reconhece como protagonista de sua história, é possível que ele assuma suas potencialidades e promova o desenvolvimento de sua identidade.

THE END – “O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS”, A POESIA DE MANOEL DE BARROS PARA MOSTRAR QUE NADA PODE SER CONCLUÍDO

*Uso as palavras para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as moscas.
Queria que a minha voz tivesse formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios
(BARROS, 2008, p. 45)*

Ao empenhar-me na tentativa de poder expressar minhas (in)conclusões, tomei como âncora as palavras de Manoel de Barros, para me confortar e (des)inquietar com estas páginas finais. Assim, a poesia em epigrafe revela do início ao fim uma das minhas inspirações, “*uso as palavras para compor meus silêncios*”, pois muitos foram meus silêncios no decorrer desta escrita, momentos de reflexão e angústia que tive que buscar o lugar do “*silêncio dentro de mim*”, para encontrar as palavras para tecer a pesquisa.

Este trabalho procurou apresentar alguns fragmentos de histórias de vida, buscando recordar nestes processos biográficos e também formativos, a compreensão da docência e as possíveis significações que a experiência do cinema poderia produzir na construção das identidades. Para tanto, um dos elementos significativos desta pesquisa foram às obras cinematográficas escolhidas e assistidas que foram dando sentido entre a experiência com os Cines-fóruns, articulando a arte do cinema na formação docente como dispositivo para uma importante experiência (auto)biográfica.

A proposta dos Cines-fórum se constituiu como prática pedagógica sociocultural e de formação, baseando-se em um entendimento da relação entre o cotidiano das jovens do Curso Normal, suas realidades sociais e culturais, com suas memórias de infância, experiências escolares, experiências de vida e de histórias de formação.

Através desta proposta, arriscamos desenvolver o exercício de nos conhecermos a si mesmas, inspiradas pela experiência de assistirmos filmes na coletividade, em que suas imagens, narrativas, linguagens e estética foram nos mostrando outra possibilidade de formação, em que nossas subjetividades e singularidades foram respeitadas.

Logo, foi possível observar que o cinema além de ser um artefato cultural e social, é um grande instrumento que pode promover formação, pois a experiência dos sujeitos com o cinema contribui para o desenvolvimento da sensibilização e também para a educação do olhar. O cinema através de sua linguagem ética, estética e sensível pode atuar no processo de formação dos sujeitos, principalmente no que tange os processos educativos e sociais.

Ao longo deste trabalho, procurou-se analisar e tentar responder à questão: *Quais as relações e possíveis significações que o cinema produz nas narrativas (auto)biográficas e no desenvolvimento dos processos identitários das educandas do Curso Normal?*

A interrogativa nos permitiu destacar que o cinema pode produzir sentidos nas histórias de vida dos expectadores, ao assistir um filme além de desenvolver o exercício da alteridade, podem-se aprender outras formas de enxergar e vivenciar diferentes modos de ser e estar no mundo.

Com a proposta dos Cines-fórum muitas outras interrogativas surgiram no decorrer da pesquisa e para buscar respondê-las alguns caminhos metodológicos foram percorridos, os quais pudessem nos auxiliar, para tanto lançamo-nos ao desafio da pesquisa e recorremos a uma investigação que se alicerçou nas inspirações teórico-metodológicas do método (auto)biográfico, fazendo-nos desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada, que intitulamos como Cines-fórum.

Este trabalho comprovou sua relevância social e pedagógica, pois nem sempre o cinema é compreendido como uma experiência formadora nos cotidianos da escola. Para tanto, Teixeira, Larrosa e Lopes (2006, p.11-12) destacam que o cinema “abre-nos os olhos, os coloca na justa distância e os põe em movimento”, para que possamos enxergar as histórias narradas nas escolas e nas telas do cinema com uma nova maneira de “ver” e de se estar na sociedade, de forma mais humana, democrática, inquietante, ousada, fraterna e crítica.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/ iluminuras de Martha Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FABRIS, Eli T. Henn. *Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e o trabalho docente*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- JOSSO, Marie-Christine. *Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação*. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, nº.19, p.20-169, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12. jan.2014.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto, PORTO EDITORA, 1995.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- SOUSA, Cyntia Pereira de. *A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras*. In: BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, e SOUSA, Cyntia Pereira de. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.). *A escola vai ao cinema*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, LARROSA, Jorge e LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.). *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.). *Como me fiz professora*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Infâncias, culturas infantis e alfabetização

Márcia Rejane Scherer¹

A CRIANÇA COMO UM “OUTRO”

Falar de crianças e da infância, ao contrário do que possa parecer, não se constitui em tarefa fácil. As crianças estão em todos os lugares: nas escolas, nas creches, nas ruas, nas vilas, nos condomínios das grandes cidades, nas periferias, no campo, nas aldeias em meio às matas, nos acampamentos improvisados de refugiados, nos lugares devastados pelas guerras, pelas epidemias e pela fome.

As realidades das quais participam são diferentes, assim como diferentes são as culturas as quais integram. Por conta disso, diversas são as experiências que vivenciam, variados são os tratamentos que recebem a partir de sua condição de criança e desiguais são as formas de organização de suas rotinas diárias.

Essa diversidade de vivências e tratamentos conferidos à infância, durante muito tempo foi desconsiderada nos discursos e práticas relacionadas e/ou direcionadas a esse grupo etário. A imagem de infância amplamente veiculada constitui-se naquela que historicamente foi construída, e através da qual esse grupo é percebido a partir de uma visão reducionista, que não contempla a compreensão da multiplicidade de formas de viver e significar essa etapa da vida humana.

Consideradas a partir de uma ideia de negatividade, segundo a qual são percebidas como aqueles que não falam, que não têm direitos políticos, que não conseguem se autossustentar, que não possuem uma abrangente visão de mundo, entre outros pressupostos que institucionalizaram² a ideia de infância na Modernidade, as crianças passaram a ser estigmatizadas como seres ingênuos e desprovidos de competência para realizar determinadas atividades ou emitir opiniões confiáveis a respeito dos mais variados assuntos. Sua condição infantil foi utilizada para simbolizar, numa perspectiva muitas vezes depreciativa, o que é pequeno, imaturo, simples, insignificante, limitado, dependente.

Essas percepções traduzem uma visão adultocêntrica em relação à criança e a apresentam como um “outro”, alguém a quem nós, do alto de nossa pretensão de saber adulto, percebemos como um estranho, como alguém a quem não entendemos, sobre o qual pouco sabemos e, conseqüentemente, como a quem devemos moldar para que se converta em um de “nós”.

Vera Candau (2005), ao buscar definir quem, em nossa sociedade, é incluído na categoria “nós”, e a quem é designada a categoria “outros”, destaca:

Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles tende, “naturalmente”, isto é, está construída, a partir de uma visão etnocêntrica. Incluímos no “nós” todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc (CANDAU, 2005, p.19, grifos da autora).

1 Pedagoga, Mestre em Educação nas Ciências - UNIJUI, professora das redes municipal e estadual – Ijuí/RS, e-mail: marciarscherer@yahoo.com.br.

2 Utilizo aqui o termo “institucionalizar” na perspectiva com que trabalha o sociólogo da infância Manuel Jacinto Sarmiento (2003a), como sinônimo de instituir.

Assim, o outro é aquele que, por algum motivo, se apresenta como “diferente” de nós ou daquilo que a sociedade em que estamos inseridos instituiu como padrão de normalidade. E por assim constituir-se, questiona e desestabiliza a forma como nós e esta sociedade ou determinados grupos que a compõem, veem e atuam no mundo.

Quem constrói a imagem do outro somos nós, e o fazemos de forma mais contumaz quando nossa definição “se supõe avalizada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber” (LARROSA; LARA, 1998, p. 08). Desta forma, nos investimos de autoridade para pensar, perceber, “olhar”, traçar imagens do outro, dizer como ele é, do que necessita, qual a melhor maneira de tratá-lo e educá-lo, quais suas possibilidades de futuro, a partir de uma visão pretensamente hegemônica sobre ele.

Ao se traçarem imagens e estipularem-se maneiras de tratar àquele que é considerado, de alguma forma, diferente, criam-se estereótipos. Muitas vezes estas mesmas imagens e representações são utilizadas como justificativa para a tomada de determinadas atitudes em relação aos sujeitos considerados “diferentes”. A história da humanidade (incluindo-se a contemporaneidade) está marcada por inúmeros exemplos de tentativas de eliminação, dominação, opressão ou subjugação do “outro”, de negação de sua alteridade. Esta realidade se processa tanto no campo real, físico, quanto simbólico.

A apropriação da leitura e escrita também foi usada, durante muito tempo, como forma de dominação e subjugação aos sujeitos, pois era propiciada apenas aos integrantes de determinados grupos sociais, os quais detinham o poder nas diferentes sociedades.

Colocar de lado percepções narcísicas, onde apenas nosso olhar compõe-se como verdadeiro e único possível, abrindo-nos para a possibilidade de aceitarmos as verdades contidas no olhar do outro. Ao buscar caracterizar o outro a partir dele próprio, deparamo-nos com a questão da alteridade. Esta significa, de maneira prática, designar o lugar do SER ao outro. É permitir que este expresse sua voz, que possa ele mesmo falar de si, de sua vida, de seus sonhos, desejos, possibilidades. É compreendê-lo como sujeito. Um sujeito que pensa diferente de mim, que age de outra forma, que está imerso em outra cultura, que percebe de forma diferenciada uma determinada questão, e, principalmente, que também me percebe como um “outro”.

Jorge Larrosa (1998), ao discutir a alteridade da infância, chama a atenção para o fato de que perceber a criança em uma experiência como “outro” significa dar atenção à presença da infância como algo misterioso, enigmático, que traz em si sempre algo novo, único, original:

À medida que encarna a aparição da alteridade, a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocarnos em posição de escuta; não é nunca a presa de nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa; não está nunca no lugar que lhe damos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar que a receba. Isso é a experiência da criança como outro: o encontro com uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder e com a exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa (LARROSA, 1998, p. 71).

Na história da humanidade, o que se fez foi negar a criança em sua alteridade, asseverando-a em sua diferença e dependência em relação ao adulto. Negou-se efetivamente à criança a possibilidade de dizer de si, rotulando-a a partir do dizer de outrem.

O infantil sempre foi percebido como portador de uma identidade diferente do adulto. A identidade infantil, nomeada como dependente, imatura, inconstante, entre outras definições que marcam a ideia de diversidade em relação à identidade adulta, vê-se, há muito tempo, sujeitada por um conjunto de instituições disciplinares, que se ocupam de seu cuidado, proteção, orientação, e garantia de uma adequação correta às normas da sociedade da qual o sujeito participa. Em outras palavras, o sujeito infantil sempre foi submetido pelo controle e pela dependência, sem muita abertura para expor sua voz.

Trilhar um caminho contrário ao que historicamente foi percorrido, permitindo às crianças que digam de si, que exponham suas percepções sobre diferentes assuntos, torna-se um exercício fundamental quando se busca conhecer e compreender melhor este grupo etário, ao mesmo tempo em que se propõe respeitá-lo e valorizá-lo em sua condição infantil. Um exercício que se apresenta também como um desafio, pois se constitui em não apenas perceber a imagem historicamente construída da criança como um outro, mas de nos desvestirmos de nossos modos de ver a partir de uma ótica adulta e abirmos espaço para que a criança se revele e revele suas percepções a partir de si própria.

As falas das crianças, suas brincadeiras, desenhos, e muitas vezes até mesmo seu silêncio, revelam-nos muito de suas percepções em relação ao mundo que as cercam. Auxiliam-nos também a compreender como as crianças organizam seu pensamento, como estabelecem suas relações socioculturais e como vão construindo suas visões de mundo a partir da forma como se percebem inseridas neste.

Em observações e discussões realizadas durante minha trajetória profissional com crianças que frequentam turmas de alfabetização em escolas públicas e que integram, em sua maioria, famílias operárias, com diferentes realidades sociais e culturais e com cotidianos organizados de diferentes formas, pude constatar, em muitas oportunidades, tanto em falas, desenhos ou escritas dirigidas e espontâneas, como os mundos de vida das crianças se apresentavam em seus dizeres.

Exemplo disso é uma fala recolhida em uma turma de alfabetização em um momento de discussão sobre o que é trabalho e sua importância: “Tem umas pessoas que moram dentro do beco e são boas, mas elas arrumam um trabalho, depois os patrões vão lá olhar onde elas moram e não dão mais o emprego, porque elas moram no beco”. (M. 7 anos)

Apesar de não ser uma moradora do local citado em sua fala, a criança demonstra conhecer o que se processa com muitas pessoas que ali residem, as quais lutam pela sobrevivência, inclusive famílias de colegas seus. Aos destacar as pessoas boas que moram no beco, busca, através de sua linguagem infantil, desmistificar um discurso que provavelmente já ouviu bastante: que este se constitui em um local onde residam apenas pessoas envolvidas com atividades ilícitas. Como desconsiderar esta fala ou não compreendê-la como percepção social?

Se nossa intenção é a de que este “outro” revele-se para nós, faz-se necessário que realizemos o exercício da escuta da mesma forma como proposto por Larrosa e Lara (1998), na intenção de perceber o olhar do outro não a partir apenas da nossa perspectiva, da maneira como nós o vemos, mas também deste, como a imagem que nos olha e nos interpela, no intuito de que esta experiência incite a uma mudança de pensamento capaz de decorrer em outro tipo de prática social.

Estudamos em nossos cursos de formação as fases do desenvolvimento infantil propostas por Freud; os estágios de desenvolvimento do conhecimento, formulados por Piaget; e como a Pedagogia pode abordar os processos que envolvem a aprendizagem do ser humano. Contudo, deparamo-nos com uma realidade na qual a infância apresenta-se como plural. E nossos olhares e conhecimentos sobre ela parecem não mais dar conta de toda esta heterogeneidade na qual a mesma se compõe e se apresenta:

[...] nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e ao mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença radical e irremediavelmente outro, dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder (LARROSA, 1998, p. 70).

A afirmação de Larrosa abre-se para uma percepção diferente daquela que por séculos se instituiu sobre a infância e interpela-nos para outras questões que vêm ao seu par. Instiga-nos a pensar mais profundamente sobre como compreender esta infância que nos escapa, sobre como se configuram os lugares de escape e, por este motivo, designar os sujeitos que a compõe como atores sociais.

Designar às crianças o estatuto de ator social é permitir uma nova percepção a este grupo social que, durante muito tempo, teve sua visibilidade negada, sendo suas ideias, representações e práticas sociais percebidas não como distintas dos adultos, mas como ilegítimas ou incompetentes, além de serem percebidos como objetos passivos de uma socialização organizada pelos adultos em instituições. Perceber as crianças como atores sociais possibilita mudar completamente a percepção social destes sujeitos, considerando-os como agentes sociais, que possuem opinião, percepção crítica sobre o mundo em que vivem e que, na interação inter e intrageracional, constroem cultura.

AS CRIANÇAS COMO CONSTRUTORAS DE CULTURAS

A consideração da criança como um ser social alerta-nos para o fato de sua constituição enquanto sujeito processar-se não apenas de maneira individual, segundo as diferentes fases do desenvolvi-

mento humano, mas também coletiva, segundo as culturas em que as crianças estão inseridas, agindo como membros ativos destas, em interação com os demais integrantes das mesmas.

Considerar as crianças como produtoras de culturas é percebê-las em interação constante com o grupo do qual fazem parte (seja familiar, escolar, de vizinhança); com o mundo e a época em que vivem; e com diferentes gerações humanas com as quais convivem diariamente.

Segundo Sarmiento (2003b), por culturas da infância, “entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. Estes modos de significação e ação no mundo, que são especificamente infantis, não acontecem no vazio social, pelo contrário, exprimem as realidades e o momento histórico em que as crianças vivem.

A produção das culturas da infância se processa na relação intra e intergeracional, quer dizer, na relação das crianças com seus pais, enquanto grupo pertencente a uma mesma geração, e também na relação das crianças com os adultos. Nestas relações, estão em constante ação as formas culturais produzidas pelos adultos para as crianças e as formas culturais produzidas pelas crianças em interação entre si, pois, segundo Sarmiento (2003b), “é no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”.

As formas culturais produzidas pelos adultos e direcionadas para as crianças personificam-se na cultura escolar e na indústria cultural produzida com objetivo de estimular o mercado, através de filmes, brinquedos, livros, vestuário,...

As formas culturais produzidas pelas próprias crianças e transmitidas entre si são compostas principalmente pelos jogos infantis, que passam de geração a geração através da interação entre as crianças. Nesta troca, nem sempre a presença do adulto é necessária ou mesmo aceita.

Considerando que as culturas infantis são constitutivas da infância, não há como separá-las ou pensá-las à parte dos sujeitos infantis. As culturas infantis se fazem presentes em todos os lugares onde as crianças transitam, recebendo influências destes, mas ao mesmo tempo deixando suas marcas nos mesmos, processando-se com as culturas da mídia; com a cultura do local onde a criança vive; com as culturas de pais, constituídas na relação das crianças entre si, que resultam em formas específicas de representações e com a cultura escolar.

Quando a criança vai para a escola, passa a ter acesso a uma cultura organizada a partir dos conhecimentos adquiridos na história da humanidade. Esta cultura, denominada de escolar, possui regras, formas de organização de tempos e espaços, conhecimentos e exigências diferentes daquelas que as crianças vivenciavam até então. Como as culturas infantis vão se fazer presentes neste espaço dominado pelos adultos?

A ALFABETIZAÇÃO E AS CULTURAS INFANTIS

Relembrando o que afirma Jurjo Santomé (2003), ao discorrer sobre as propostas curriculares e os conteúdos desenvolvidos na maioria das instituições escolares, as culturas consideradas hegemônicas estão presentes de maneira intensa nestas instituições, enquanto que aquelas culturas consideradas minoritárias são desconsideradas. Incluem-se entre as vozes não ouvidas as culturas infantis e juvenis.

Ampliando a ideia de Santomé, podemos acrescentar que, se estas vozes têm recebido pouca atenção nos currículos da escola básica, também por um grande período de tempo não perpassaram os estudos, discussões e análises realizadas nos cursos de formação de professores. A própria concepção do que sejam culturas infantis e como elas se fazem presentes nos contextos escolares, constitui-se em uma discussão que se processa ainda de maneira tímida no interior das instituições educativas.

Porém, eis que chegam às escolas as crianças que vivenciam os tempos contemporâneos. Tempos plenos de mudanças, marcados pela rapidez da comunicação e pela profusão de imagens, tempos globalizados, mas que apesar de todas as transformações que promovem, mantém e até intensificam as desigualdades sociais desde sempre existentes. Crianças que buscam na escola ampliar seu universo social e conhecimentos sobre o mundo.

Neste sentido, a alfabetização constitui-se em importante período na vida escolar. É neste momento específico da escolarização que as crianças, que já vinham tendo experiências na Educação Infantil com a utilização de diferentes linguagens para externar suas ideias, sentimentos, opiniões, como a fala, desenhos, pinturas, jogos dramáticos, jogos simbólicos, passam a se apropriar da leitura e da escrita, as quais irão se constituir em importantes e significativas formas de representação das percepções e visões de mundo dos sujeitos.

Enquanto profissionais envolvidos e comprometidos com a educação de crianças, importa questionarmo-nos sobre como os sujeitos infantis, enquanto atores sociais veem-se inseridos neste mundo, como realizam a leitura crítica do que vivenciam (considerando, claro, que esta leitura é realizada dentro dos seus limites de compreensão e vai se modificando à medida que a criança cresce) e principalmente, como registram e externam esta compreensão.

A percepção social das crianças sobre seu tempo e sua realidade, durante muito tempo foi algo desconhecido quando se tratava de infância. Suas falas eram tratadas com desatenção e não se acreditava que as crianças pudessem ter uma visão crítica sobre situações que vivenciavam ou de que tomavam conhecimento. Nesse sentido, ao estender um olhar sensível para as falas, desenhos, escritas, brincadeiras das crianças, desmistificamos a ideia moderna de uma infância ingênua, imatura e sem opinião e passamos a perceber o quanto de compreensão do mundo estão presentes nas falas das mesmas.

Compreender como as crianças colocam em prática as culturas infantis, assim como de que forma demonstram sua percepção do mundo em que vivem é de fundamental importância para quem pretende dedicar-se à educação de crianças e torná-la relevante para estas. Ao mesmo tempo, se faz necessário considerar estas percepções como importantes contribuições para a organização do currículo da escola.

Durante os dois últimos anos (2013 e 2014) tive a oportunidade de atuar como Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa federal de formação continuada de professores que atuam com turmas de alfabetização nas redes públicas de Ensino.

Uma inovação apresentada pelo Pacto foi a de apresentar aos professores proposta de alfabetizar as crianças a partir dos Direitos de Aprendizagem em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Os Direitos de Aprendizagem trazem um novo olhar para os conceitos e conteúdos a serem desenvolvidos no Ciclo Inicial. São apresentados não mais como uma lista obrigatória e muitas vezes sem muito sentido de conteúdos, mas como conhecimentos, habilidades e capacidades básicas de cada área do conhecimento que a criança tem o DIREITO de apropriar-se neste tempo de alfabetização, de uma forma que respeite o seu tempo de construção também, pois a cada ano do Ciclo estes direitos são trabalhados de forma diferenciada e numa perspectiva sequencial, como Introdução, Ampliação e Consolidação dos mesmos.

A formação continuada dos professores foi pensada toda ela a partir da discussão e construção de possibilidades práticas de efetivação de propostas de trabalho em sala de aula a partir dos Direitos de Aprendizagem, estimulando os professores a pensar e vivenciar novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar seu fazer pedagógico. Um fazer pedagógico que amplie e valorize cada vez mais, no dia a dia da sala de aula, a ludicidade, a prática da sociabilidade, a reflexão sobre os conceitos e a construção de novos conhecimentos a partir daqueles já consolidados pelos educandos.

Dessa forma, nos encontros mensais realizados com o grupo de professores do qual atuava como Orientadora de Estudos, assim como nas conversas e socializações realizadas com as demais Orientadoras de nossa Coordenadoria, (éramos seis orientadoras, dentro da 36ª Coordenadoria Regional de Educação atuando com grupos de alfabetizadores das escolas estaduais de dez municípios da região) dividíamos experiências, sucessos e angústias, pois também nos constituímos educadoras preocupadas com as aprendizagens dos educandos.

Essa experiência de poder dividir experiências e aprendizagens realizadas em anos de atuação como alfabetizadora e pesquisadora desta etapa da escolarização, assim como a possibilidade de ouvir e conhecer in loco diferentes realidades de escolas (porque os encontros aconteciam nos espaços das escolas onde aquele grupo de professores atuava) constituiu-se em momento de aprendizado e reflexão sobre minhas próprias crenças, reforçando a certeza da importância de perceber cada vez mais a criança como ator social e sujeito de sua aprendizagem, pois como já dizia Paulo Freire, “ninguém

começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Neste sentido, tive a oportunidade de trabalhar com os professores, junto com os conceitos desenvolvidos na formação, a importância da escuta sensível às falas das crianças, considerando estas nos projetos e atividades propostos no dia a dia da sala de aula.

Atualmente, retornando ao chão da escola, trabalho com professora regente de duas turmas de Anos Iniciais, em duas escolas da rede pública, com as quais estou retomando e exercitando o olhar e a escuta sensível das vozes infantis. São turmas com idades e realidades diferenciadas, mas com percepções sobre o que acontece no mundo e nos espaços que habitam externadas com muita propriedade. Neste texto, vou ater-me a explicar mais sobre experiências vivenciadas com as crianças integrantes da turma de 1º ano, já que meu propósito é o de discutir como as culturas infantis e as visões de mundo das crianças em fase de alfabetização se fazem presentes em suas falas e registros escritos.

Na escola em que atuo com esta turma inicial do Ciclo de Alfabetização, estamos desenvolvendo, durante todo este ano, um projeto denominado “A paz na escola é a gente quem faz”, envolvendo os alunos dos Anos Iniciais, suas professoras e a coordenação pedagógica.

O projeto busca trabalhar a temática da paz como um valor agregado a outros de igual importância como a honestidade, dignidade, respeito, tolerância e a solidariedade, discutindo a paz como um processo ligado a autoconhecimento e ao direito de escolha e não como uma entidade externa e mágica. Considerando que a paz é um valor subjetivo que ganha objetividade nas práticas cotidianas, objetivamos que os alunos reflitam sobre suas atitudes em casa e na escola, assumindo-se como sujeitos sociais, comprometidos com a construção de uma cultura de paz e capazes de traçarem seus próprios projetos de vida e sociedade.

Nesse sentido, desenvolveram-se estudos em sala de aula, discussões e práticas em momentos diferenciados por turma e também coletivos, sendo estes semanais. Nestas discussões, muitas questões foram surgindo a partir de situações vivenciadas pelas crianças, ou mesmo de acontecimentos visualizados na televisão, de notícias de rádio e jornal. As percepções das crianças a partir destas situações foram sendo registradas de diferentes maneiras: desenhos, manifestações orais, produções escritas, jogos simbólicos,... A seguir, apresento algumas destas falas, relatando algumas atividades realizadas em sala de aula dentro deste projeto.

Ao discutirmos sobre o que é “paz”, as crianças registraram assim suas opiniões:



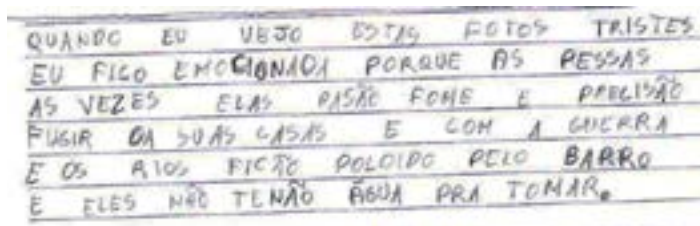
“Eu acho que paz é um mundo mais limpo, os grandes não brigando com os mais pequenos e um ajudando o outro”.
(E. 7 anos)



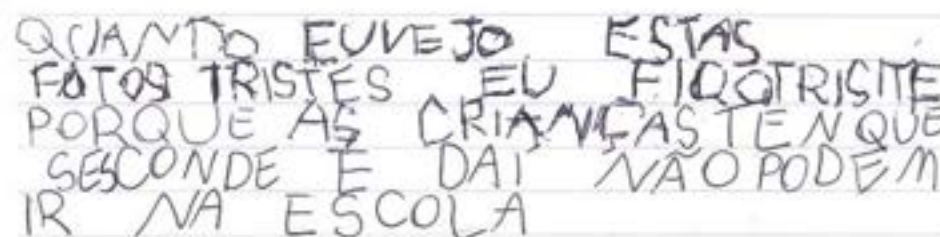
"Eu acho que a paz é não brigar, não maltratar os animais, não dizer nome feio. A paz é ser amiga, cuidar dos bichos, respeitar os mais velhos, ajudar os colegas, repartir as coisas. (V. 7 anos)

Em uma determinada aula, ao realizarem uma atividade onde necessitavam realizar pesquisa de palavras em jornal, as crianças encontraram imagens de guerra, e na esteira das discussões sobre a paz, novo debate iniciou.

Quando solicitadas para registrarem de forma escrita suas percepções sobre as imagens, assim o fizeram:



"Quando eu vejo estas fotos tristes eu fico emocionada porque as pessoas, às vezes elas passam fome e precisam fugir de suas casas e com a guerra os rios ficam poluídos pelo barro e eles não tem água para tomar." (V. 7 anos)

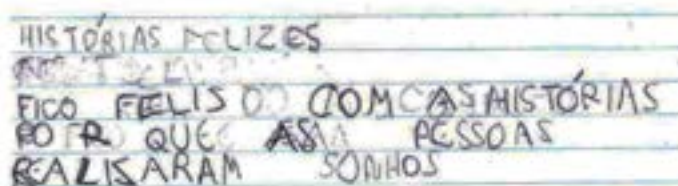


"Quando eu vejo estas fotos tristes eu fico triste porque as crianças tem que se esconder e daí não podem ir na escola." (K. 7 anos)

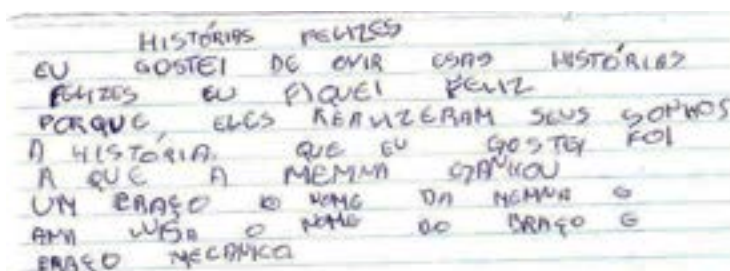
No dia seguinte, levei para a sala de aula reportagens de jornal que apresentavam histórias de

superação, frente a situações de doença, falta de moradia, de trabalho,... Li para a turma e discutimos como esses relatos poderiam mostrar situações de paz.

Ao escreverem sobre o que sentiram ao conhecerem essas histórias, registraram o seguinte:



"Fico feliz com as histórias porque as pessoas realizaram sonhos." (M. 7 anos)



"Eu gostei de ouvir essas histórias felizes. Eu fiquei feliz porque elas realizaram seus sonhos. A história que eu gostei foi a que a menina ganhou um braço. O nome da menina é Ana Luisa e o nome do braço é braço mecânico." (D. 7 anos)

Como a grande maioria das crianças em suas produções destacou a importância da realização dos sonhos das pessoas relatadas nas reportagens, conversamos sobre os sonhos de cada um. E foi aí que apareceram muitas questões retratando a vida e as dificuldades enfrentadas pelas famílias das crianças. Nas produções abaixo, as crianças deixam claro a intenção de ter um trabalho cujo salário será usado para auxiliar a família em suas necessidades:



"Meu sonho é ser pedreiro porque eu quero ajudar os meus pais." (DA. 7 anos)



“Meu sonho é ser artista porque eu quero ganhar bastante dinheiro para ajudar minha irmã a pagar luz e água”. (M. 7 anos)

Mas também são retratados outros desejos:



“Meu sonho é ser profe para criança e também trabalhar num hospital. Sabe por que eu quero trabalhar num hospital? É porque eu sonho em ajudar as pessoas e para ajudar minha mãe.” (D. 7 anos)



“Meu sonho é ser professora para ensinar as crianças e para elas se divertirem na aula e saírem da aula com um sorriso no rosto.”



"Meu sonho é ser médica e cantora de hinos. Eu vou ser médica para ajudar as pessoas e eu vou ser cantora para criar meu próprio CD. (E. 7 anos)

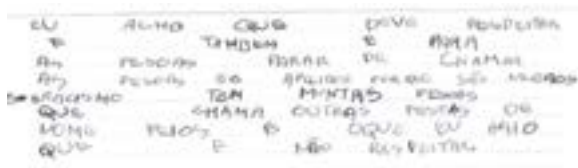


"Meu sonho é ser jogador e ser professor porque eu quero ser famoso." (H. 7 anos)

E por fim, em discussões sobre o Dia da Consciência Negra, concepções sobre o preconceito e o desrespeito às pessoas em função de sua etnia, religião ou mesmo constituição corporal ficaram marcados nas falas das crianças:

EU ACHO QUE RACISMO É UMA COISA MUITO FEIA POR ISSO NÃO DEVEMOS CHAMAR AS PESSOAS DE NOMES FEIOS NEM MALTRATÁ-LAS POR CAUSA DA COR

"Eu acho que racismo é uma coisa muito feia, por isso não devemos chamar as pessoas de nomes feios e nem maltratar por causa da cor." (E. 7 anos)

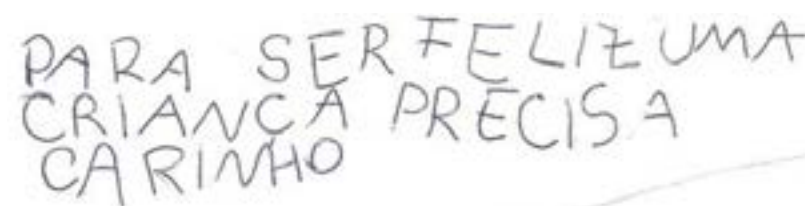


“Eu acho que deve respeitar e também é para as pessoas parar de chamar as pessoas de apelidos porque são negros. Isso é racismo. Tem muitas pessoas que chamam outras pessoas de nomes feios e o que eu acho é que isso é não respeitar.” (D. 7 anos)



“Tem um menino na escola que me chama de gordo. Eu não gosto disso.” (DA. 7 anos).

E ao discutirmos sobre as diversas realidades vivenciadas pelas crianças na contemporaneidade, de forma simples e sincera, assim retrataram do que as crianças necessitam para serem felizes:



“Para ser feliz, uma criança precisa de carinho.” (K. 7 anos)



“Para ser feliz uma criança precisa de família e de carinho e de amor e de mãe e pai.” (M. 7 anos)

Como não perceber a compreensão do mundo em que vivem pelas falas destas crianças? Como não considerá-las sujeitos sociais?

A escuta e análise das vozes infantis ainda se constitui em um exercício novo no âmbito escola, mas que já mostra sua importância, pois auxilia-nos, enquanto educadores que atuam com a infância, a compreender melhor a criança que frequenta os espaços escolares na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que nos propicia perceber como a mesma traz para dentro desses espaços suas experiências, vivências, olhares, percepções sobre o mundo e subjetivações. Este exercício isso implica em estender um olhar mais atento às expressões lúdicas, orais e escritas dos sujeitos infantis, as quais conotam a singularidade e independência das crianças ao produzirem seus próprios processos de socialização e compreensão da realidade em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-37.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). Imagens do outro. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). Imagens do outro. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 67-86.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. pp. 159-177.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância

nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. 2003a. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt/cedic/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em 05/08/2010.

_____. Imaginário e culturas de infância. 2003b. Disponível em <<http://old.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>>. Acesso em 13/08/2010.

Influências dos saberes docentes nos processos de ensino, aprendizagem e formação

**Leonardo Wottrich Bönmann¹, Marla Copetti²,
Marli Frison³ e Maria Cristina Pansera de Araújo⁴**

Neste trabalho, apresentamos a investigação sobre como o professor constitui seus saberes e práticas, como sujeito do conhecimento. O professor busca enfrentar os problemas da prática escolar, não só aplicando princípios gerais, mas se apropriando de táticas de aperfeiçoamento de ensino e conhecimentos científicos derivados de pesquisas desenvolvidas por outros profissionais. O professor tem merecido pouca atenção de pesquisadores em educação, pois estes têm se voltado para outros aspectos igualmente importantes da atividade educativa, tais como as questões relacionadas à aprendizagem, aos aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos, esquecendo-se, com isso, que o principal ator desse processo é ele próprio. Este, por sua vez, adquiriu conhecimento acerca do currículo, métodos de ensino, conteúdo disciplinar e comportamento dos jovens, juntamente com a riqueza de outras informações particulares que resultam da experiência de trabalhar com crianças em contextos diversificados e com materiais variados. Como outros profissionais, os professores confiam neste conhecimento especializado para exercer o seu trabalho diário. Nesse sentido Tardif (2001, p. 115) adverte que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator do sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nas palavras deste autor, há evidências de que o professor não adquire saberes de uma única fonte, mas sim através do convívio social no qual ele está inserido, em escolas, sindicatos, bairro onde mora, sua história pessoal, momento profissional. Os saberes de professor também mudam de acordo com o momento histórico, no qual ele está inserido. Estes saberes não são estáticos, sem movimento, visto que o professor é um profissional responsável pela formação de pensamentos, bem como pela reconstrução do saber já ensinado. Logo, este deve estar sempre atualizado, buscando uma formação contínua, repensando a sua formação acadêmica e inovando. Para Tardif (2013, p. 36),

O saber docente é um saber plural, oriundo da formação (o conjunto de saberes transmitidos pela instituição de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

A expressão utilizada por Tardif, “mobilização de saberes”, transmite uma ideia de construção, de movimento de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor.

1 Leonardo Wottrich Bönmann- Acadêmico de Ciências Biológicas-Licenciatura- UNIJUI, E-mail: leonardobonmann@uol.com.br

2 Marla Copetti- Acadêmica de Ciências Biológicas-Licenciatura- UNIJUI, E-mail: marla.fc@bol.com.br

3 Marli Frison- Corpo Docente UNIJUI- DcVida, E-mail: marlif@unijui.edu.br

4 Maria Cristina Pansera de Araújo- Corpo Docente UNIJUI- DcVida, E-mail:pansera@unijui.edu.br

Considerando o que foi tratado acima, este estudo buscou responder a seguinte questão de pesquisa: Que saberes são necessários para o desenvolvimento da prática docente e qual a influência desses saberes nos processos de ensino, de aprendizagem e de formação?

A pesquisa é de natureza qualitativa e se insere na modalidade Estudo de Caso, como Yin (2001, p.19) refere:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos “explanatórios” com dois outros tipos – estudos “exploratórios” e “descritivos”. Independentemente do tipo de estudo de caso, os pesquisadores devem ter muito cuidado ao projetar e realizar estudos de casos a fim de superar as tradicionais críticas que se faz ao método.

Como instrumentos e técnicas de pesquisa foram utilizados: a aplicação de questionário para professores que atuam na área de ciências do Ensino Fundamental e entrevista semiestruturada com professores de Ciências ambos atuam no Ensino Fundamental, em escolas públicas, sediadas no município de IJUÍ-RS e ainda um questionário voltado a alunos dos cursos de licenciatura de uma Universidade também do município de Ijuí, todos os instrumentos usados terão seus dados divulgados.

Esse estudo foi realizado no segundo semestre de 2014, por ocasião do desenvolvimento da disciplina de Pesquisa em Ensino de Ciências cursos de Ciências Biológicas e Químicas da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – Unijuí.

Para a produção e análise dos dados empíricos foi utilizada uma entrevista semiestruturada, realizada com professoras de Ciências do sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual do município de Ijuí. Para preservar a identidade das pessoas envolvidas neste processo, atribuímos nome fictício com letra inicial maiúscula. As questões orientadoras foram as seguintes: 1- Além do curso de formação, quais os meios que você usa para atualizar-se? 2- Que dificuldades você enfrentou ou enfrenta no desenvolvimento de aulas de Ciências? 3- Que fatores você considera que são responsáveis por essas dificuldades? 4- Escreva sobre sua percepção de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam na escola e a relação que essas práticas estabelecem entre si? 5- O que você considera necessário para produzir saberes docentes? 6- Que influência os saberes (sindicatos, escolas, mudança de classe, bairro, história de vida, crenças, histórico escolar) têm na prática de processos de ensino, de aprendizagem e de formação? 7- Devido esta diversidade de saberes, você acredita que existe uma hierarquização destes, em relação a sua utilidade no ensino, ou seja, quanto mais utilizado este saber, mais valor profissional parece ter? Ou alguns são colocados como secundários ou acessórios? 8- Os modelos de ensino que você teve em sua formação condizem com a prática docente? 9-Tomando como base dificuldades que você enfrentou quando começou exercer a atividade docente, qual ou quais mudanças acha necessário serem feitas na formação dos professores? 10- Qual a metodologia que você utiliza em suas aulas para que os educandos possam apresentar resultados satisfatórios quanto a aprendizagem?

Para as análises e interpretação dos resultados foram utilizadas as respostas dadas pelas professoras e, posteriormente, construído um banco de dados com aquelas que foram interpretadas de forma descritiva.

Na organização da discussão, foi utilizado: Análise textual discursiva Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2007), para identificar as categorias a priori e aquelas emergidas.

Entre os que responderam esta pesquisa, a maioria manifestou que é do professor a responsabilidade sobre a aquisição/produção de conhecimentos/saberes. Desta forma, pudemos constatar que o elemento mais importante no processo de ensino e de aprendizagem é o professor, visto que ele seleciona os conteúdos a serem trabalhados com os educandos de modo que estejam de acordo com o currículo escolar, assim como escolhe a metodologia mais adequada à realidade de seus alunos, visan-

do sempre a aprendizagem expressa na compreensão dos conceitos e conteúdos trabalhados. Quando ocorre esta interação, há uma troca mútua de conhecimentos, todos participam, interagem, dialogam e refletem sobre os conteúdos. Freire (1996, p. 96) aponta que:

[] O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Nesse sentido, podemos dizer que a interdisciplinaridade, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), contribuem para que ocorra esta integração em toda a escola, onde as disciplinas se comunicam e há um entendimento das mais variadas áreas disciplinares.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados BRASIL (1999, p. 89).

Quando questionamos os professores entrevistados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por quem atua na escola e a relação que essas práticas estabelecem entre si, a professora (C) diz “... Na Área de Ciências da Natureza, por exemplo, planejamos ações educativas para o PPDA – Plano Pedagógico Didático de Apoio, envolvendo pesquisa e elaboração de trabalho escrito para entregar; também preparamos avaliações de forma conjunta: química, física e biologia. Os resultados são muito positivos. Mas ainda não encontramos tempo e oportunidade para, semanalmente sentar e planejar as aulas conjuntamente”.

Logo, podemos dizer que muitas vezes não há falta de interesse, criatividade, comprometimento dos professores para desenvolverem suas aulas, o que ocorre é que devido à falta de reconhecimento salarial e pessoal, estes se veem obrigados a ocuparem todo seu tempo livre, lecionando em várias escolas para suprir estes baixos salários. Então, o tempo que poderiam utilizar para preparar suas aulas e descanso não existe, o que resulta em professores desmotivados, cansados e estressados.

Outro aspecto muito importante levado em consideração pelos professores entrevistados, conforme a professora (C) é que “...O profissional em educação lida com pessoas e, portanto, com humanidades distintas. Se ele não possuiu habilidade suficiente para trabalhar com a diversidade, não será um bom educador. Ademais, deve haver transferência na relação professor-aluno – troca afetiva no processo. Já existe vasta bibliografia mostrando que o aluno aprende melhor se gostar de seu professor. Como diz Mário Sergio Cortella “Só é um bom ensinante quem é um bom aprendiz”. E, Freire (2010, p. 159) contribui com a discussão ao expressar que:

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar.

Assim, pode-se dizer que o sucesso da aprendizagem depende de vários fatores, mas a arte de conduzir os educandos para este fim é dos professores que fazem a mediação entre ensino e aprendizagem, onde não basta ter domínio do conteúdo e estar atualizado, é necessário ao professor adotar uma postura de amizade, companheirismo, confiança e diálogo com seus alunos.

Os saberes docentes são adquiridos de muitas formas e em muitos lugares, mas a maioria dos entrevistados acredita que o professor se apropria/produz desses conhecimentos/saberes, primeiramente na universidade, e em segundo no exercício da docência. Com relação a experiência em sala de aula, os professores entrevistados manifestaram que muitas vezes a prática docente não foi condizente com os modelos de ensino aprendidos na universidade, a professora (C) diz “...Na época em que me formei, dominava completamente o conhecimento específico da minha área de atuação. Fiz o concurso público e fiquei feliz da vida: ia realizar o meu sonho de ser professora. Ocorre que quando chegou a hora de atuar, percebi que não sabia ao certo COMO fazê-lo. O domínio do ‘como’ veio só com o tempo e a experiência que o fazer docente proporciona”. Então, com base nas dificuldades enfrentadas, a entrevistada salientou que as Universidades deveriam proporcionar ao acadêmico de docência, a convivência com a

Escola e suas práticas durante sua formação.” ... “A Escola é o domicílio pedagógico indispensável para uma formação comprometida e eficaz”. Tardif (2002, p. 233) fala que:

Considera o professor como sujeito ativo de sua própria prática, pois aborda e organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Para ele “o pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados.

Deste modo, constata-se que a formação inicial é fundamental para desenvolver no licenciando os saberes específicos da profissão e para forma-lo como tal. Mas falta ao graduando participar mais nas escolas, interagindo em salas de aula, praticando a docência. Quanto maior for o número de experiências pedagógicas, mais competências para o seu ofício docente, já que na universidade são adquiridos os saberes necessários ao saber fazer docente, os saberes da experiência só obtemos quando vivenciamos, aprendemos a ter cautela nas dificuldades, assim como improvisar e intervir nos processos e situações inesperadas, que ocorrem dentro de uma sala de aula. De acordo com Tardif (2002, p. 64.)

Os diversos saberes dos professores estão longe de serem produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns da família do professor, da escola que a formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades, outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc); outros, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

Concordamos com o autor, admitindo a diversidade de fontes na aquisição dos saberes pedagógicos. Alguns entrevistados falaram ainda sobre a necessidade dos professores estarem buscando por atualização, como a professora (C) afirma: “... A busca de saberes inicia-se no ambiente da universidade, porém deve-se sempre buscar conhecimento por meio de pesquisa, artigos, atualizações, cursos, mestrados, enfim, estar sempre buscando conhecimentos e também em sala de aula com a prática de sua profissão”. Quando questionada sobre quais meios ela utiliza para atualizar-se, a professora relata. “...A Formação Continuada é uma excelente ferramenta pedagógica que permite o engajamento necessário às mudanças vivenciadas. Contudo, os meios de comunicação como o rádio e a TV, livros e revistas, jornais e internet constituem importantes fontes de informações. Pelo menos uma vez no ano participo de algum curso formativo extra como congressos, simpósios, etc. (2014 Formação Ambiental – AIPAN/36ª-CRE). Para Tardif (2002, p. 249):

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Sabemos que a atualização constante do professor é uma necessidade, uma competência profissional e essencial ao seu trabalho de formador de cidadãos. O professor deve atualizar seus conhecimentos pedagógicos, políticos, sociais, tecnológicos, pois existem hoje, muitas maneiras dos professores manterem-se atualizados, através da leitura de jornais e revistas, cursos de atualização pedagógica; Auto avaliação contínua, trocas de experiências, Internet. Ciclos de palestra, seminários, simpósios, cursos de pós-graduação, eventos culturais, MBA, mestrado, extensão, entre outros. A contribuição importante desses cursos é a troca de conhecimentos práticos em sala de aula, onde cada um tem a oportunidade de apresentar suas experiências vividas, de acordo com o assunto abordado.

O bom educador é aquele que se preocupa em refletir com seus alunos uma determinada matéria e não apenas ensinar ou transmitir conteúdos. Para isso ele precisa estar bem informado, conhecer práticas pedagógicas, instrumentos para um trabalho eficaz, aplicar metodologias diversificadas. Mas como vimos anteriormente, existem empecilhos na vida do professor que dificultam este preparo: o cansaço gerado pela longa jornada de trabalho, ou seja, a falta de tempo muitas vezes impede uma busca pela melhora da prática docente.

Com este estudo, percebemos que os saberes docentes são plurais e vão sendo adquiridos na trajetória da carreira profissional. Esse conhecimento traz uma nova identidade para o ser professor, o qual passa a ter o domínio de um saber e de um fazer. Sendo assim, são esses saberes que passam a dar um novo sentido e uma nova direção à prática pedagógica.

O professor, como qualquer outro profissional, vive um processo histórico, caracterizado por mudanças contínuas e pela presença de produtos sociais, por exemplo, que emergem da tecnologia da informação, para os quais nem sempre está preparado para participar e intervir. No entanto, ainda encontramos sistemas de ensino amarrados a práticas tradicionais, como se as zonas indeterminadas da prática não fossem caracterizadas pela incerteza, singularidade, conflitos de valores (GRILLO, 2002, p. 76). A ausência de espaços para a construção de conhecimentos críticos levam alguns contextos escolares a inviabilizarem a prática reflexiva sobre os saberes teóricos e práticos.

Diante da prática, os saberes são mobilizados, transformados, formulados e reconstruídos. Portanto, são fundamentais nas decisões pedagógicas em sala de aula e nas decisões da própria instituição escolar, além de trazer mudanças na esfera pessoal e profissional docente. Por isso, acreditamos que existe uma necessidade de ser acrescentado aos anos de formação do licenciando mais horários de aulas práticas nas escolas, para que estes possam formar-se cientes da realidade das escolas, que normalmente é muito diferente da pedagogia e didática que temos nos cursos de formação, ou não tem relação alguma com o ensino e nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Observamos, também, que os professores precisam ter um conhecimento amplo, não somente em sua área de formação, mas de uma forma geral, buscando sempre estarem atualizados, pois vivemos em tempos de mudanças muito aceleradas e para os professores esta atualização é essencial, visto que são profissionais formadores de opinião.

Os saberes aqui discutidos são de uma grande potencialidade para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas sobretudo, na discussão coletiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL – MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ciências naturais, 1998.
- BECKER, F. 2003. Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.), Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. São Paulo, Editora UNESP, n.7:69-81.
- GRILLO, Docência e formação pedagógica. In. Os rumos da Educação Superior. São Leopoldo: USININOS, 2002.
- FREIRE, Paulo, 1920 – Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TARDIF, Maurice, LESSARD Claude – O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. 6.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- YIN, ROBERT K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Editora Bookman: Porto Alegre 2001.

Informática educativa: Relações pedagógicas e as descobertas no ambiente tecnológico

**Adriane Schreiber Rigliski¹, Janine Capa Soares Noronha²,
Jaqueline Krüger³ e Sandra Beatriz da Silva Carvalho⁴**

No segundo semestre de 2012 foi iniciado o trabalho com informática educativa na Escola Municipal Eugênio Ernesto Storch, espaço para um recurso que até então gerava uma grande expectativa nos alunos: o computador, que passou a ser uma ferramenta de auxílio na construção do conhecimento em todas as áreas de ensino. Usado desde o primeiro até o quinto ano do ensino fundamental, o micro computador auxilia no desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, do raciocínio lógico-matemático, da capacidade de concentração, do desenvolvimento da coordenação motora, da orientação espacial, etc. A informática veio para dinamizar o processo de aprendizagem, aguçando a curiosidade dos alunos de desvendar um mundo de novidades tecnológicas, contudo o computador não substitui a presença do professor na sala de aula. O computador é uma ferramenta facilitadora do ensino, nesta escola os professores acreditam que a informática veio para dinamizar e operacionalizar o processo pedagógico.

Partindo deste pensamento surgiu o interesse em aprofundar os conhecimentos referentes ao tema, a metodologia mais adequada para realizar a pesquisa que dá base a este artigo primeiramente foi a observação durante a prática dentro da escola seguida da pesquisa bibliográfica, ação orientadora de todo o processo de investigação e de análise realizados.

A cada dia que passa a informática está mais presente na sociedade, desde as atividades profissionais até as atividades de lazer, em casa ou no trabalho, em todos os lugares deparamo-nos com o computador. Não é diferente quando se trata do processo educacional, o computador já é um instrumento presente na maioria das escolas. A informática é um importante instrumento de desenvolvimento pedagógico, portanto, não só pode como deve ser utilizado em todos os níveis de desenvolvimento da relação ensino – aprendizagem. À cerca disso, Souza e Azevedo (2008) citam que o uso da tecnologia, no caso a informática, contribui para a renovação, pode ser para os alunos a oportunidade de aperfeiçoar a conexão de informações e ampliar o leque de conhecimentos. Ainda para Souza e Azevedo (2008), há estudos que afirmam que as tecnologias influenciam as pessoas, a educação e consequentemente a sociedade, a escola quando diversifica as opções de aprendizagem ajuda a sociedade a desenvolver um ambiente cultural e científico.

A introdução dos computadores e da informática na escola pode ocupar um lugar de destaque pelo poder de processamento de informação que possui e pelo encantamento que causa nos alunos que, em sua maioria, tiveram seu primeiro contato com um computador na escola. A informática é

1 Graduação em Pedagogia – Unijuí; professora de Educação Infantil na Escola Municipal de Educação em Tempo Integral Eugênio Ernesto Storch; adririgliski@yahoo.com.br

2 Graduação em Normal Superior – Universidade Norte do Paraná; coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Educação em Tempo Integral Eugênio Ernesto Storch; janinecs@gmail.com

3 Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional – UFRJ; Supervisão Educacional e Administração Escolar – Unijuí; Vice diretora na Escola Municipal de Educação em Tempo Integral Eugênio Ernesto Storch; jaquek70@gmail.com

4 Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional – UFRJ; Orientação Educacional e Administração Escolar – Unijuí; Diretora na Escola Municipal de Educação em Tempo Integral Eugênio Ernesto Storch; sbscarvalho@hotmail.com

com certeza um instrumento de mediação que permite ao usuário, seja ele aluno ou professor, construir ideias virtuais, realizar descobertas em quase todos os campos do conhecimento, desenvolver a capacidade de concentração e possibilitar o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento. O professor, ao mediar um novo modo de representação do conteúdo ensinado, além de proporcionar ao aluno uma atividade educacional facilita o acesso a um instrumento motivador.

INFORMÁTICA EDUCATIVA E SUA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO

A tecnologia está presente em todos os lugares. Assim, negar que a informática tem intensificado a sua presença em nossas vidas seria desconhecer, por completo, a realidade atual. Gradativamente, o computador tornou-se um instrumento trivial em nosso meio. Considerando o seu uso nas mais diversas áreas, por conseguinte, mais indivíduos terão de aprender a utilizar esses equipamentos na vida pessoal, social e profissional.

Na área educacional vivenciamos o mesmo processo. Compreender e utilizar os computadores, armazenar e processar os mais diferentes dados está relacionado com a ideia de informática. Este termo, informática, vem da ligação das expressões informação - automática. Para entendermos melhor buscamos em LUFT, um significado para Informática, sendo,

conjunto de conhecimentos e técnicas ligadas ao tratamento racional e automático de informação (armazenamento, análise, organização e transmissão), o qual se encontra associado à utilização de computadores e respectivos programas (2006 p.365).

Almeida (2000, p. 79), menciona o computador como “uma máquina que possibilita testar ideias ou hipóteses, que levam à criação de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo tempo em que permite introduzir diferentes formas de atuação e interação entre as pessoas”. Desta forma, é um equipamento que admite cada vez mais empregos e como ferramenta de trabalho tornou-se imprescindível, pois contribui para grande aumento na produtividade, redução de custos e uma melhoria da qualidade dos produtos e serviços. Se pensarmos então no entretenimento, suas possibilidades são praticamente ilimitadas.

Mesmo não tendo sido criado como recurso pedagógico específico, precisamos admitir que o computador nos permite uso relevante em sala de aula. Sua capacidade de armazenar dados e seu fácil manuseio transforma-o em uma eficaz ferramenta educativa, permitindo acesso rápido ao conhecimento. É essencial utilizá-lo como procedimento a favor de uma escola mais eficaz, como um recurso metodológico para professores e alunos desenvolverem uma aprendizagem mais rica e significativa, pois, a Informática Educativa difere das aulas de computação.

Valente (1993), um entusiasta da informática educativa, nos explica que a informática, ao chegar às escolas, era empregada meramente para instruir sobre computação e para ensinar qualquer tema, educacional ou não, pela mediação do computador. Da mesma forma ainda temos algumas escolas inserindo em seu currículo escolar o ensino da informática com a máscara da modernidade, pois os alunos auxiliados por um monitor frequentam a sala específica. Assim, oposto de aprender a valer-se deste equipamento tecnológico com vistas a uma aprendizagem significativa e individualizada bem como utilizá-lo na construção do conhecimento universalizado, os alunos unicamente são instruídos para o uso de uma nova ciência, em aulas desconexas, sem ligação com as demais áreas do conhecimento e sem percepção pedagógica alguma.

Seguramente essa não é a abordagem da Informática Educativa, conseqüentemente, não é a forma como a disciplina precisa ser utilizada no meio educacional.

A Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados à sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999, p. 136).

A Informática Educativa utiliza-se do computador como um recurso pedagógico, privilegiando a construção do conhecimento. Neste processo, o computador é usado como meio e não como fim, visando o progresso das diversas áreas curriculares. Assim, o computador torna-se um importante recurso de apoio à aprendizagem, com diversas possibilidades didáticas e metodológicas.

Borges Neto (1999) ao avaliar o prodígio brasileiro de informatização nas escolas observou a falta de planejamento no processo. Segundo ele, esta acontecia de maneira fragmentada e descontextualizada, adaptando-se uma sala para os equipamentos, contratando-se um especialista normalmente sem conhecimento didático, trabalhava-se com a comunidade escolar, e, finalmente, reorganizava-se a estrutura curricular para acrescentar as aulas de informática educativa. Já o professor não acompanhava tal processo; este acontecia sem seu acompanhamento, atendendo turmas lotadas, estudantes desmotivados, sem material didático adequado, tendo como recurso apenas quadro, giz e livro didático.

De acordo com Valente, (1993, p. 13) “para a implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação são necessários quatro ingredientes básicos: o computador, o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno”, todos com igual consideração. O mesmo continua afirmando que, “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador”.

Ao descobrir as potencialidades do computador, desvendando e decidindo o que melhor o ampara em suas necessidades, o estudante torna-se sujeito ativo de sua própria aprendizagem. O computador ao ser manuseado pelo aluno permite a construção e a reconstrução dos conhecimentos, concretizando diferentes aprendizagens de maneira instigante e prazerosamente. Quando a informática é usada em benefício de uma educação libertadora, o estudante recebe em qualidade de ensino e consequente aprendizagem, efetivando este processo de forma competente.

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isso e o faz tão eficiente quanto professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1993, p. 06).

A vinda da nova ciência no meio educacional suscita uma transformação nos modelos já instituídos. A Informática Educativa nos apresenta várias possibilidades pedagógicas que, se bem empregadas, nos permitem a ampliação e a melhora nos conceitos pensados para desenvolvermos com os estudantes. O advento da nova era estabelece a imagem do educador como intermediário de avanços e novas possibilidades educativas que são administradas pelo sujeito em seu processo de apreensão e construção de novos conhecimentos. Desta forma, é necessário que o educador permita ao estudante a ousadia de buscar, se aventurar, ter iniciativa, não temendo, de forma alguma, perder o seu espaço, pois, é pelo conhecimento e intervenção do educador que o estudante desvenda e constrói o conhecimento e não simplesmente com a informação.

A assimilação das novas tecnologias e seu uso didático apresenta aos educandos muitos e novos sentidos a explorar e desta forma, a assistência do educador é essencial. É por intermédio de um educador bem preparado, consciente e capaz de ativar este processo de ensino-aprendizagem, mediado pela ferramenta pedagógica que é o computador, que garantirá ao estudante a finalidade última da Informática Educativa: transformação e implicação na própria aprendizagem.

A informática como suporte educativo na Escola Municipal de Educação em tempo integral Eugênio Ernesto Storch

O computador possui recursos que explorados de maneira adequada e orientada é, sem dúvida, um eficaz componente na construção do conhecimento. A informática educativa disponibiliza recursos que não apenas despertam o interesse e a concentração do aluno como também propiciam o desenvolvimento da criatividade e raciocínio.

A escola em questão vive um momento de adaptação/adequação como escola de turno integral, e entre vários outros componentes curriculares está a informática educativa. O uso do computador no processo educativo veio para contribuir significativamente na formação pessoal de cada um dos alunos que se sentem “importantes” quando estão em frente ao computador. Inicialmente houve um trabalho de exploração da máquina, manuseio do mouse, funções do teclado, o uso de aplicativos como editores de textos, editores de apresentações, jogos interativos e outros aplicativos semelhantes que favoreceram a aprendizagem efetiva, isto é, proporcionou o desenvolvimento do aluno a partir das suas próprias ações com o computador, colocando-se então a máquina como uma facilitadora no processo de construção do conhecimento, sendo utilizada como um meio que permite ao aluno o desenvolvimento cognitivo.

Ao mencionar a informática educativa, não se pode ignorar a Internet. A rede mundial de computadores é um ícone marcante para a evolução social, sua conectividade e acessibilidade são um coeficiente transformador da vida e os conceitos que temos da sociedade. O acesso à internet é “uma viagem pelo mundo sem sair do lugar”, descrição esta dada por uma aluna do 5º ano ao realizar uma pesquisa sobre o gênero musical samba.

A internet contribui com o trabalho do professor, pois liga a escola ao mundo através dos inúmeros sites com diversas funções que agiliza o acesso às informações, ao conhecimento, ao desconhecido, rompendo as barreiras de tempo e espaço, a informática e a internet, portanto tornaram-se mais uma possibilidade de incentivo e, sem dúvida, colaboradoras eficazes para a educação, pois a aprendizagem acontece com elas, e não a partir delas. Navegar livremente na internet é uma das sensações mais deslumbrantes para o aluno devido a faixa etária que se encontra e a realidade social em que estão inseridos.

A respeito disso, Moran afirma que:

A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Esta motivação aumenta se o professor proporcionar um clima de confiança, abertura, cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor ao estabelecer relações de confiança com seus alunos por meio do equilíbrio, competência e simpatia com que atua. O aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados (MORAN, 1998, p. 112).

Acreditamos ser de suma importância o acesso à Internet, no entanto saber aproveitar o que ela oferece é essencial no campo educacional, pois com sua capacidade de acessibilidade é fácil encontrar o conhecido “lixo eletrônico”, por isso a orientação de uma pessoa especializada é imprescindível para selecionar as informações e dados que sejam realmente importantes e que contribuam para a aprendizagem. A Internet no processo educacional passa com certeza por uma seleção no acesso aos dados e informações disponíveis. Filtrar o conteúdo que será pesquisado com certeza é um dos papéis primordiais do professor.

O trabalho com informática educativa na escola ainda pode, e deve ser aperfeiçoado, vindo ao encontro de uma aprendizagem efetiva dos alunos. Isso depende não só do profissional que atua no espaço e de seu esforço pessoal em busca de estratégias de mediação eficientes, mas também do interesse do poder público de proporcionar momentos de formação que ampliem os conhecimentos dos professores atuantes nas diversas salas de informática, dando maiores possibilidades de construção de saberes para o trabalho direto com os alunos.

O computador e as relações pedagógicas

A informação é o primeiro passo para conhecer. Conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Conhecer e aprofundar as próprias descobertas é conseguir chegar a um nível superior de integração e ressignificação.

A construção do conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno. Conseguimos compreender melhor o mundo e os outros, equilibrando os processos de interação e de interiorização.

Piaget salienta que, o conhecimento não é transmitido, mas construído por meio das ações que são trazidas para dentro de si e então se transformam. A inteligência emerge a partir do processo evolutivo, onde diversos fatores precisam de tempo para encontrar seu equilíbrio.

A partir de suas próprias ações, o educando, como ser ativo, constrói suas estruturas de conhecimento em interação com seu meio, pois o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já construídos que a ele sejam impostas. O conhecimento resulta das interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas [...] (PIAGET, 1972, p. 14).

Percebemos claramente que os meios de comunicação, inclusive o computador, nos puxam em direção ao externo. Hoje as pessoas estão voltadas muito mais para fora do que para dentro de si mesmas, são mais imitadoras do que criadoras, no entanto, se equilibrarmos as interações e as interiorizações conseguiremos avançar mais e compreender melhor o que o que somos e o mundo a nossa volta.

Os processos de construção do conhecimento dependem da socialização, do ambiente onde vivemos. O conhecimento depende significativamente de como cada um processa as suas experiências e das relações pedagógicas que ocorrem. A mediação entre o conhecimento e o aluno fica nas mãos dos professores que acreditam na essência da construção. A informática é um excelente recurso disponível à educação, porém consideramos importante ressaltar que deve ser utilizada de maneira adequada e planejada. Definir objetivos, dispor de um plano de ação coerente considerando as características e necessidades próprias do ambiente educacional, compreende atender aos interesses pedagógicos deste, assim a informática educativa efetiva-se como uma promotora da pesquisa, da experimentação, do fazer e refazer, desde a forma como se segura o mouse até as descobertas mais inimagináveis da internet.

A partir das atividades realizadas no decorrer do período, os alunos em sua maioria aos poucos compreenderam que o trabalho com o computador é uma troca de conhecimento, eles usam seus conhecimentos e habilidades para realizar as atividades para então construir novos conhecimentos e assim avançar em seu processo de aprendizagem. Parece simples, mas para uma criança na faixa etária entre 6 e 10 anos chegar a este conceito exige muito de seu intelecto.

São diversas as ações que beneficiam o desenvolvimento de competências e habilidades através deste recurso, o computador, que é muito importante para a sociedade atual. Assim, a escola deve analisar estas mudanças positivas na educação:

A utilização do computador na educação é possível ao professor e a escola dinamizarem o processo de ensino-aprendizagem, com aulas mais criativas, mais motivadoras e que despertem, nos alunos, a curiosidade e o desejo de aprender, conhecer e fazer descobertas. A dimensão da informática na educação, não está, portanto, restrita à informatização da parte administrativa da escola ou ao ensino da informática para os alunos (BRASÍLIA, 2007, p. 38).

A utilização do computador na educação como um recurso pedagógico deve estar atrelado às necessidades e interesses da escola, tendo, portanto, um enfoque pedagógico e social, utilizando o computador para complementar a aprendizagem das disciplinas regulares e também utilizá-lo no dia a dia para as descobertas sobre o próprio computador e as infinitas possibilidades e informações que a máquina e a internet proporcionam. Assim, as mudanças pedagógicas não dependem simplesmente da instalação de computadores nas escolas, a informática educativa requer uma exploração do professor e do aluno para com este recurso para que seja utilizado de forma adequada e planejada.

É importantíssimo que o professor tenha, também, competência humana, para contribuir na valorização do aluno e estimulá-lo em todos os momentos do processo ensino aprendizagem, para que haja cumplicidade durante as relações pedagógicas entre ambos. A motivação é essencial para o desenvolvimento do ser humano, pois bons resultados de aprendizagem serão reais à medida que o professor esteja atento às necessidades de cada grupo especificamente e possa propiciar um ambiente de aprendizagem que instigue o aluno a pesquisar, criar, comparar, perguntar, recriar, compreender, trocar ideias e ampliar conhecimentos.

DISCUSSÕES E IMPACTOS

É incontestável que o papel do professor vem se modificando com o passar do tempo juntamente com as mudanças que nossa sociedade está sofrendo. Seu papel hoje, bem como desafio, é reaprender a aprender. É preciso reconhecer que a muito tempo o professor não é mais a única fonte de informação, deve ser aquele que, não apenas ensina, mas que faz aprender, precisa ser um mediador entre o conhecimento e a realidade, profissional comprometido com o processo de aprendizagem, promovendo uma educação que priorize o desenvolvimento de habilidades e competências, tendo em vista a importância dos valores e atitudes, estimulando a construção do conhecimento e o compromisso com o convívio social humanizado.

A utilização das tecnologias no ambiente escolar contribui, sobretudo, para o aumento da motivação em aprender, pois as ferramentas de informática exercem um fascínio em nossos alunos. Desta forma, a tecnologia empregada de maneira adequada, nos aproximará de forma mais concreta da aprendizagem, que possivelmente será mais instigante e significativa, pois “as possibilidades de uso do computador como ferramenta educacional está crescendo e os limites dessa expansão são desconhecidos” (VALENTE, 1993, p. 01).

Depende do professor e do aluno explorarem os recursos que a tecnologia apresenta e que se amplia constantemente, buscando se apropriar cada vez mais das possibilidades oferecidas para a construção do conhecimento. É importante deixar claro que é para o aluno que se aplica o desenvolvimento das práticas educativas, e através da interatividade com o ambiente de aprendizado ele tenha a seu dispor as possibilidades necessárias para aprender.

Consolida-se como um compromisso da escola democratizar o acesso ao computador e promover a inclusão digital dos alunos. É importante discutir e compreender as possibilidades pedagógicas deste recurso promissor. No entanto, é necessário estar ciente de que não é apenas a introdução da tecnologia em sala de aula, que trará as mudanças desejadas na aprendizagem dos alunos, o computador é um auxiliador no processo de aprendizagem e não a solução para os problemas educacionais.

O uso do computador e da Internet, são recursos ricos em possibilidades que contribuem com a melhoria do nível de aprendizagem. Faz-se necessário ampliar a visão em relação a metodologia, para nos questionarmos quanto aos verdadeiros significados da aprendizagem voltada para a construção do conhecimento, concebido como relação entre o sujeito e seu conhecimento. Desta forma tal sujeito desvenda, constrói, reestrutura/modifica e internaliza de forma criativa e consistente seu próprio conhecimento.

O desafio que se enfrenta atualmente consiste em colocar em prática esta realidade dentro da sala de aula, o que com certeza causará mudanças e desconforto certamente bastante significativas tanto na escola em que se atua como no processo educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth de. Informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
BORGES NETO, H. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. Revista Educação em Debate, ano 21, v. 1, n. 27, p. 135-138, Fortaleza, 1999.
INFORMÁTICA EDUCATIVA Portal Disponível em <www.aprendebrasil.com.br> Acesso em 20 abril 2013.
LUFT, C.P Dicionário Luft. São Paulo: Ática, 2006.
NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. Informática aplicada à educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética, Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.
PIAGET, Jean. Fazer e Compreender, - São Paulo: Edições Melhoramento, 1972.
SOUZA, Mari Andrade e AZEVEDO, Hilton J. S. (2008) Informática e Educação Especial. Portal Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/418-4.pdf Acesso em 27 de outubro de 2015.
VALENTE, J. A. Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: UNICAMP. 1993.

Interdisciplinaridade e literatura na escola de ensino médio¹

Mariane Moser Bach², Rosana Souza de Vargas³ e Taise Neves Possani⁴

Este estudo é fruto de leituras realizadas junto ao projeto de pesquisa *Leituras Literárias e Vivências Interdisciplinares, que integra o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Humanidades no Ensino Médio* (GPEI), da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Este projeto reflete e problematiza sobre o lugar da literatura e da leitura literária no Ensino Médio, bem como sua relação com as demais disciplinas que compõem as áreas de Linguagens e Ciências Humanas, dentre as quais ganham destaque a língua portuguesa, as línguas estrangeiras, a arte, a história, a filosofia e a sociologia. Ao tomar a interdisciplinaridade como elemento intrínseco à leitura e produção literária, investiga-se os caminhos para a ressignificação da literatura nas práticas escolares e o seu papel na formação humana da juventude.

Tais questões têm ganhado relevância junto aos estudos literários, principalmente dentre os direcionados à literatura e ensino, pois há uma necessidade de investigar o lugar atualmente dado à literatura na escola básica, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), assim como as provas do Exame Nacional do Estudante do Ensino Médio (ENEM), têm deslocado a literatura de seu status de disciplina ou matéria escolar, ficando essa apagada nos documentos e, aparentemente, “diluída” junto ao componente curricular de Língua Portuguesa e entre as práticas da área de Linguagens.

Além disso, a escola necessita de novas propostas para o trabalho com a leitura, principalmente com a leitura literária, a qual tradicionalmente tem sido reduzida e minimizada pelo ensino da periodização. Essas questões têm implicado também em novas concepções acerca da formação de professores na área de Letras, considerando o trabalho interdisciplinar e por áreas do conhecimento. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar e investigar a construção da área de Linguagens, sua relação com as demais áreas e como propor um trabalho interdisciplinar na escola, com vistas à construção de uma nova lógica para a educação nacional, assim como a qualificação das experiências leitoras entre os estudantes.

Por entender que a formação de leitores está articulada à formação do indivíduo, do humano, é que se faz amplamente necessário marcar o lugar da leitura literária no espaço escolar, o qualificando e dando a ele momentos significativos de desenvolvimento. Relacionado a isso, temos alguns objetivos norteadores da pesquisa, os quais deram corpo a esse trabalho introdutório, mas ainda não foram plenamente atingidos, são eles: revisar e analisar os documentos oficiais, para mapear o lugar que é conferido à literatura na área de linguagens; revisar e analisar as provas do Exame Nacional do Estudante

1 O presente trabalho é resultado dos estudos iniciais acerca da literatura, do ensino e da interdisciplinaridade realizados por meio do projeto *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*, o qual é financiado pelo Fundo Institucional de Pesquisa da UNIJUÍ e coordenado pela Prof^a. Me. Taise Neves Possani.

2 Acadêmica do Curso de Graduação em Letras Português-Inglês (UNIJUÍ), bolsista de Iniciação Científica - PROAV/UNIJUÍ - junto ao projeto *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*. mariane.bach@gmail.com

3 Acadêmica do Curso de Graduação em Letras Português-Inglês (UNIJUÍ), bolsista voluntária no Projeto de *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*. rosanasdvargas@gmail.com

4 Docente do Curso de Letras Português-Inglês (UNIJUÍ), Mestre em História da Literatura (FURG 2009), coordenadora do Projeto *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*, membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Humanidades no Ensino Médio (GPEI), orientadora do trabalho. taise.possani@unijui.edu.br

do Ensino Médio (ENEM), com o intuito de observar o modo como a literatura é abordada, trabalhada e proposta nas provas, para entender, assim, como isso impacta no trabalho com o texto literário na escola e na universidade, na formação de professores; contribuir para os estudos referentes à literatura e ao ensino, bem como para qualificar as discussões acerca da interdisciplinaridade, do currículo e da formação do jovem brasileiro; contribuir para as discussões acerca da organização da área das linguagens; reforçar o papel da literatura na formação humana integral; analisar e propor metodologias integradas e integradoras para o ensino de literatura à luz da história da literatura e da literatura comparada; repensar o currículo do curso de letras, tendo em vista as novas necessidades da escola básica.

Diante de tantos objetivos, este artigo apresenta-se como uma introdução ao estudo da interdisciplinaridade, a fim de compreender como ela pode nortear práticas e pesquisas futuras com a literatura na escola básica. Logo, o que segue apresenta-se como um recorte da pesquisa em sua totalidade, tendo como objetivo e escopo introduzir o estudo acerca da literatura pelo viés da interdisciplinaridade.

INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITO E FINALIDADE

“O conhecimento é uma sinfonia.” (FERREIRA, 2011, p. 33)

Ao longo da História da humanidade, nossos saberes evoluíram e multiplicaram-se, de acordo com as necessidades e capacidades humanas. Do mesmo modo, as formas de constituir e organizar esses saberes se transformaram. Atualmente, a sociedade enfrenta o problema da fragmentação do conhecimento, que consiste na divisão das áreas do saber em partes cada vez menores e isoladas, formando profissionais que se especializam para saber quase tudo sobre quase nada. De acordo com Fazenda (1993, p.26),

a História do Saber é marcada pela expansão do trabalho científico; onde o prodigioso enriquecimento das variadas tecnologias de pesquisa têm por contrapartida a multiplicação das tarefas e o advento da especialização.

Conforme Gusdorf (1976, p. 30), essa dissociação do saber é produto de uma epistemologia positivista, que condenou o conhecimento interdisciplinar ao isolamento.

Nesse atual contexto, com vistas a um reestabelecimento da unidade do saber, são crescentes os estudos sobre *interdisciplinaridade*, termo que, segundo Apostel (1976), Berger, Michaud et al (1972) *apud* Fazenda (1993, p. 27), consiste na

interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios dos conhecimentos (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

É importante destacar a diferença entre *multidisciplinaridade* e *interdisciplinaridade*, que apresentam nomes semelhantes, porém conceitos distintos, para que se note como se dá o ensino nas escolas atualmente. De acordo com Apostel (1976), Berger, Michaud et al (1972) *apud* Fazenda (1993, p. 27), multidisciplinaridade é a “justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história”, correspondendo ao modo como está estruturado o currículo nas escolas hoje, ou seja, separado em várias disciplinas. A multidisciplinaridade pode ser exemplificada como um projeto, no qual há várias pessoas trabalhando e representando cada qual a sua área do saber, no entanto, sem nenhuma relação entre si além do fato de estarem trabalhando pelo mesmo objetivo.

Portanto, entende-se que deverá ocorrer uma mudança de um modo *multi* para *interdisciplinar*. Para tanto, deve ocorrer um rompimento com o formato tradicional do currículo escolar, pois, segundo Morin (2000, p. 14) a fragmentação das disciplinas “impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.”

Nesse sentido, a interdisciplinaridade coloca-se como uma possível solução para o que Japiassú (1976) chama de “patologia do saber”, conforme esclarece Gusdorf, no prefácio do livro “Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber” (1976):

As disciplinas científicas, cada vez mais distanciadas da existência concreta, constituíram-se como linguagens herméticas, reservadas aos iniciados, e que parecem absorver-se, ou perder-se, no ni-

lismo de suas abstrações bem comportadas. A verdade que elas procuram, e que por vezes encontram, é uma verdade em si e para si, que nada mais diz a ninguém ou, pelo menos, que renunciou a assumir a função primordial da vinculação do homem com o mundo onde ele reside (GUSDORF, 1976, p. 16).

Dessa forma, o ensino interdisciplinar visa resgatar o conhecimento científico do distanciamento que este adquiriu da existência concreta do homem, relacionando os saberes de forma que as pessoas possam enxergar o mundo de maneira completa e contextualizada, sentindo-se parte de um grande sistema. Pensa-se que assim, por meio de uma visão do todo, o indivíduo terá elevada a sua capacidade de enfrentar os problemas que se apresentam na sociedade contemporânea, bem como, poderá compreender melhor sua própria existência. Conforme Fazenda (1993, p.42)

A possibilidade de ‘situar-se’ no mundo de hoje, de compreender e criticar as inumeráveis informações que nos agridem cotidianamente só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas. A preocupação com a verdade de cada disciplina seria substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo.

Diante disso, pergunta-se, então, como fazer para que um ensino interdisciplinar se estabeleça? Para Fazenda (1993, p. 8) a interdisciplinaridade “não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se, e por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação”. Gadotti vai ainda mais longe ao afirmar que “a concepção tecnoburocrática leva os educadores a pensarem que problema da educação é saber como é preciso fazer para ensinar e não como é preciso ser para ensinar” (GADOTTI, 1986, p.86 *apud* PEÑA, 2011, p.62). Portanto, entende-se que interdisciplinaridade deve estar na própria constituição dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. É importante que os educadores tenham em mente que o ensino interdisciplinar necessita de constante absorção de conhecimento de diversas áreas, o que possibilitará a integração entre as disciplinas, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos, os quais poderão perceber que todo conteúdo está de fato interligado, desenvolvendo, assim, uma visão ampla sobre as ciências e o mundo, seu pensamento e sua forma de enxergar as coisas.

LITERATURA E VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES

“O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo”. (SILVA, 2006, p. 515). Nesse sentido, a literatura é fundamental para a formação dos alunos enquanto sujeitos e cidadãos do mundo, uma vez que proporciona não só prazer estético diante da obra de arte, mas também possui, ainda que secundariamente, uma função simbólica e social, e é imprescindível que a escola utilize essa função da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo” (SILVA, 2006, p. 517). Desse modo, o estudo da literatura justifica-se por “sua habilidade para ajudar os alunos a compreenderem a si próprios, sua comunidade e seu mundo mais profundamente” (BEACH e MARSHALL, 1991, p. 17, *apud* SILVA, 2006, p. 523).

No entanto, apesar dos benefícios que os estudos literários podem trazer aos alunos, a disciplina de literatura encontra na atual escola brasileira um lugar secundário, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm deslocado a literatura de seu espaço de disciplina escolar. Segundo François Bon:

A iniciativa individual dos professores sempre será um contra exemplo disso, mas na maioria dos casos não se ensina mais os estudantes a aventura da escrita, não se propõe mais aos jovens os maiores autores de uma civilização. O ensino da literatura encontra-se de agora em diante submetido, como algo de segunda importância, ao ensino da língua materna (BON, 2010, p.279).

Dessa forma, a literatura é apresentada apenas como uma parte secundária do ensino de Língua Portuguesa, de modo que o texto literário é tratado no mesmo nível dos demais gêneros textuais (textos informativos, propagandas, etc.), e muitas vezes fragmentado, apenas como um veículo para o estudo de algum outro conteúdo específico da língua. A presente situação da literatura na Educação Básica é contrária ao que pensa Barthes sobre a importância dessa disciplina:

*A Literatura congrega saberes polissêmicos e apresenta-se como portal de acesso a todas as outras ciências, propiciando o voo filosófico. Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1978, p.18 *apud* LUFT, 2014, p. 122).*

Quando a literatura enquanto disciplina se faz presente, por vezes, surge outro problema: apenas o espaço garantido no currículo escolar para essa matéria não assegura que ela será trabalhada de

forma adequada. Isto acontece, pois, em muitas escolas, essa disciplina tem seu propósito deturpado, ao ser vinculada ao ensino da periodização e memorização de características estéticas, fazendo com que ela caia no desgosto dos alunos. Dessa forma, como coloca Silva (2006, p. 520), o que era para ser espaço de vivência literária através da leitura da obra artística em si, associada ao ensino de literatura como objeto esteticamente organizado, torna-se algo dissociado, em que o os níveis do prazer da leitura e do ensino de literatura não se encontram, resultando, assim, não em uma aula de literatura, mas apenas, talvez nem isso, de História da Literatura.

Para mudar esse contexto, a escola precisa encontrar novas propostas para trabalhar com a leitura literária e, nesse sentido, a interdisciplinaridade se apresenta como uma abordagem fundamental para o trabalho com a literatura em sala de aula, assim como destaca Ceia (2004, p.52 *apud* LUFT, 2014, p. 263):

É necessário instituir e concretizar o ensino interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar, como se queira, e fazer incluir no estudo literário o estudo da filosofia, da história, da antropologia, da sociologia, da psicologia, da psicanálise, da política, etc., porque o professor de literatura tem que ser um pouco professor de tudo isto, porque a literatura é tudo isto. [...] Nas escolas secundárias, os professores de Português deviam fazer uma real interdisciplinaridade com os professores de Filosofia, não só com o objetivo de complementar a formação dos alunos como a dos próprios professores.

Dessa forma, coloca-se como essencial a postura do professor que mais do que fazer interdisciplinar, tem que ser interdisciplinar, porque a literatura é em sua concepção interdisciplinar, afinal, ela é criação humana, e o ser humano não é fragmentado, mas sim, uma mistura de todas as suas vivências nos mais diversos âmbitos da vida – social, cultural, histórico, econômico etc. O ser interdisciplinar implica, primeiramente, em um querer ser interdisciplinar, pois o professor/estudante precisa estar aberto a novos conhecimentos e pontos de vista. Tão importante quanto isso é ter oportunidade de uma formação interdisciplinar, isto é, o professor, desde sua formação inicial, deve ter uma visão mais generalista do conhecimento, assim como salienta Luft:

[...] Para que se efetive de fato a interdisciplinaridade, é necessária a superação da extrema superespecialização acadêmica [...], de modo que se propicie ao futuro docente uma formação mais generalista e cumulativa, capaz de garantir imersões mais amplas na tradição literária e uma maior solidez no campo das ciências sociais (LUFT, 2014, p.263).

Além disso, mostra-se necessário que o professor realize pesquisa e mantenha diálogo com os outros docentes e com as outras áreas do conhecimento, para que assim, por meio da comunicação, aconteça a troca de saberes.

Luft (2014, p. 263) destaca, ainda, que “a literatura na escola pode propiciar momentos de diálogo entre as áreas do conhecimento, e as disciplinas de humanidades podem auxiliar na leitura de textos, de maneira a contribuir para que o aluno perceba nexos entre a vida e a literatura”. Sendo assim, a literatura no Ensino Médio, quando trabalhada através de uma perspectiva interdisciplinar, pode agregar valores importantes aos conhecimentos dos alunos, pois irá permitir a contextualização dos saberes das outras disciplinas em um tipo de texto – o literário – que tem grande poder simbólico e plurissignificativo, e que, portanto, facilita a relação entre o conteúdo estudado na escola e o processo de significação dele na vida do estudante. Outros autores, como Fumaroli, têm contribuições positivas para trazer nesse sentido:

É preciso compreender que esse polo literário tem vocação para brilhar sobre o ensino de matérias vizinhas e para receber reforços dos mesmos, desde que seja tratado com o mínimo espírito de inteligência retórica e poética e não segundo uma metodologia pretensiosa e dogmática (FUMAROLI, 2010, p. 274).

E, ainda:

Nada é mais propício à compreensão da complexidade das realidades humanas do que a comparação, feita na adolescência, com os universos das línguas, das formas e das sabedorias distanciadas no tempo e que, entretanto, conservam ainda o frescor para o despertar da humanidade (FUMAROLI, 2010, 275).

Sendo assim, percebemos que a obra literária tem grande potencial para funcionar como um eixo que articula o estudo de diversas disciplinas, integrando-as entre si e contextualizando-as com o mundo, com o estudo da estética literária e com o prazer estético. Desse modo, por exemplo, a leitura de um clássico literário pode proporcionar aos alunos o sentimento de fruição estética, e, além disso,

com uma metodologia interdisciplinar, é possível estudar a partir dessa leitura os fatos históricos de uma dada época, os aspectos geográficos de uma região, a sociedade e seu modo de pensar, percebendo que esses fatos estão relacionados com as descobertas das ciências – matemática, química, astronomia etc. – com as repercussões artísticas – pintura, literatura, música etc. – e que tudo isso, por sua vez, está intrinsecamente relacionado com o modo como a contemporaneidade se apresenta e com a vida dos alunos, pois somos sujeitos histórico-culturais, frutos de toda tradição que nos humanizou. Será possível compreender, então, que o que somos é resultado de inúmeras histórias e que nós, também, podemos e devemos inovar e construir História por meio da nossa existência.

Nos dias atuais, a interdisciplinaridade mostra-se com uma atitude fundamental para a educação dos novos tempos, visto que se configura através de um “princípio de unificação e não unidade acabada” (FAZENDA, 1993, p. 45), que tem por objetivo a interação entre duas ou mais disciplinas, a fim de tornar o ensino mais significativo e contextualizado com o aluno e o mundo. Nas aulas de literatura no Ensino Médio, especificamente, a interdisciplinaridade constitui-se numa abordagem essencial para o resgate da disciplina de literatura, pois ela está na própria natureza do texto literário, dessa forma, a disciplina demonstrará aí sua importância como um meio de recuperar a leitura pelo prazer estético, de incentivar a leitura crítica dos alunos, de estudar as realidades humanas e relacionar o ensino com a pesquisa e a teoria com a vida. Trata-se, agora, de uma questão de incorporar a interdisciplinaridade ao espírito de quem ensina e aprende, tal como coloca Fumaroli (2010, p.276): “as passarelas são, portanto, muito numerosas entre o ensino literário, o ensino da história das artes, e o da história-geografia. Elas devem estar presentes no espírito dos professores e dos alunos”.

Por fim, destacamos, ainda, que de acordo com Fazenda (1993) a interdisciplinaridade tem seu valor e aplicabilidade no momento em que se constitui como um meio de conseguir uma melhor formação geral, como meio de atingir uma formação profissional, como incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas, como condição para uma educação permanente mesmo após a escola, como superação da dicotomia ensino-pesquisa (na interdisciplinaridade a pesquisa é a única forma possível de aprendizagem) e como forma de compreender e modificar o mundo. Cabe ressaltar, que a interdisciplinaridade “não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano” (FAZENDA, 1993, p. 40).

REFERÊNCIAS

- BON, François. Transmitir a literatura: reflexões a partir das práticas de escrita criativa. In.: MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p.278-282.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In.: FAZENDA, Ivani. Práticas interdisciplinares na escola. 12ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- FUMAROLI, Marc. A literatura: preparação para tornar-se pessoa. In.: MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 273-277.
- GUSDORF, Georges. Prefácio. In.: JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LUFT, Gabriela Fernanda Sé. Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tese (Doutorado). Porto Alegre: Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PEÑA, María de los Dolores J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. . In.: FAZENDA, Ivani. Práticas interdisciplinares na escola. 12ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In.: Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1). 2006. p. 514-527. Disponível em < http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf> Acesso em: 26 set 2015.

Língua estrangeira no contexto escolar e familiar infantil: presente ou ausente? Uma pesquisa com o cotidiano de crianças¹

Daiane Graciele Ribas Faoto²

ENSINO DE LE NO CONTEXTO ESCOLAR INFANTIL, UMA INTERAÇÃO SOCIAL E CULTURAL POSSÍVEL

A pesquisa aqui representada partiu da ideia de Werkeret al. (2012), quando enfatizam que as crianças no início de suas vidas são receptivas a todos os contrastes fonéticos de qualquer língua, isso indica que podem discriminar os sons da fala de acordo com a categoria fonética, sem prévia experiência em linguagem específica (sem mesmo saber uma LE) enquanto que adultos e crianças maiores, a partir dos 4 anos de idade, podem perder essa capacidade em função da idade e ou experiência linguística.

Segundo Pinker (1994), a aquisição da linguagem é garantida até a idade de seis anos e comprometida entre seis até pouco depois da puberdade, tornando-se mais difícil a cada ano que passe. Chama-se esse período ideal para a aquisição de uma língua de “período crítico”, após o qual, as mudanças maturacionais do cérebro causam a diminuição da taxa de metabolismo, do número de neurônios e de sinapses cerebrais. Lenneberg (1967, apud SCARPA, 1987, p. 221), ao tratar da aquisição de língua estrangeira na adolescência, explica:

Depois da puberdade a capacidade de auto-organização e ajuste às demandas psicológicas do comportamento verbal declinam rapidamente, então o cérebro comporta-se como se já estivesse se fixado daquela maneira e as habilidades primárias e básicas não adquiridas geralmente permanecem deficientes até o fim da vida.

A oportunidade para a aquisição de LE com uma pronúncia longe de sotaques característicos estrangeiros começa a se extinguir depois dos seis anos de idade, por isso é ideal que este ensino inicie antes desta idade. Visto tais mudanças, é possível dizer que existem dificuldades de aquisição de uma língua estrangeira depois da adolescência e que quanto mais cedo começar a aquisição, melhor, sobretudo no caso da pronúncia, conforme relatam Asher e García (1982).

1 Relato de pesquisa de dissertação realizada no ano de 2014, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Sob orientação da professora Noeli Valentina Weschenfelder, doutora em Educação pela UFRGS, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Pesquisadora e orientadora da referida pesquisa. E-mail: noeli@unijui.edu.br

2 Mestre em Educação nas Ciências, graduada em Letras Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, atualmente atua como professora de Língua Inglesa na EFA – Centro de Educação Básica Francisco de Assis- UNIJUI. E-mail: Daiane.faoto@unijui.edu.br

A criança possui uma relevante vantagem no processo de aquisição de uma língua estrangeira sobre adolescentes e adultos. Um bebê ao nascer possui 100 bilhões de neurônios que ainda não estão plenamente conectados. As conexões que os neurônios formam entre si conforme os estímulos ambientais que a criança recebe no contato social e cultural são chamadas de sinapses. Tal processo de conexão é iniciado ainda no ventre materno, intensificando-se a partir do nascimento e atingindo seu ápice aos três anos de idade.

Shore (2000) deixa claro que as conexões entre as sinapses são mantidas conforme a estimulação da criança pelo ambiente, meio social e cultural em que vive. Sendo assim, essa disponibilidade deve ser aproveitada para o aprendizado, inclusive o aprendizado de línguas, uma vez que, algo aprendido nesse período terá impacto de longo prazo.

A autora ainda ressalta ao se referir sobre o cérebro, diz que (p. 49), “os elementos químicos que promovem o desenvolvimento cerebral são liberados em ondas; como resultado, áreas diferentes do cérebro evoluem em uma sequência previsível”, em vista de existir essa sequência previsível, que há os “períodos preciosos” para tipos específicos de aprendizagem e desenvolvimento, como o da visão, audição, fala e construção de relações sociais, entretanto, (p. 79) “estes períodos não existem no cérebro como um todo, mas sim para cada um dos sistemas cerebrais”.

Newport et al. (1996), afirmam que a oportunidade para a aquisição de uma língua estrangeira, chamada de “período crítico”, começa a cessar por volta dos seis anos e não deveria ser desperdiçada. Essa ocasião é de grande valia para a proficiência em uma LE longe de sotaques característicos e outras dificuldades. A aquisição torna-se mais difícil a cada ano que passa. O ensino de uma Língua Estrangeira torna-se propício para a aprendizagem antes mesmo dos seis anos de idade, uma vez que, na infância, as estruturas neurais no cérebro ainda não estão prontas, e isso faz com que as crianças adquiram uma LE gradativamente.

Ao analisar o contexto de escolarização inicial, observa-se que a criança contemporânea está em contato com diversas línguas além da sua. Por esta razão, saliento a importância da oferta de uma LE no currículo escolar desde a Educação Infantil e se não for possível, que seja desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto público de ensino, para que as crianças possam ter a oportunidade de estar se familiarizando com uma LE. Destaco o contexto público de ensino, pelo motivo de que a LE na infância, já é uma realidade na maioria das escolas privadas do Brasil.

Na mesma perspectiva, Vigotski (2008), em relação à aquisição da linguagem prima pela interação social entre o aprendiz e o meio em que está inserido. Segundo Scarpa (1987), a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores são vistas como pré-requisito básico para o desenvolvimento linguístico, levando-se em conta os fatores históricos, sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem. Tais fatores possuem amplo valor para o processo de aquisição, uma vez que as interações sociais e culturais juntamente com a troca comunicativa da criança com seus interlocutores são as bases para o desenvolvimento linguístico, havendo uma ênfase na situação comunicativa “espontânea”, na qual, a linguagem se apresenta pela criança.

Desta forma, a interação social é de suma importância para o aprendizado humano, pois é através da interação que surge a linguagem, sendo esta característica da apreensão do conhecimento de mundo pela criança. Tal interação foi denominada por Vigotski de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que nada mais é do que a diferença entre a aprendizagem que a criança consegue atingir sozinha (nível real) e o nível que ela pode atingir com o auxílio de um adulto (professor) ou outra criança mais velha (nível desejado). Portanto, de acordo com este conceito, a aquisição da linguagem pela criança se dá pela necessidade da interação no meio social qual se insere, com situações do cotidiano facilitando também, o aprendizado de línguas estrangeiras na infância.

O autor argumenta a propósito de que as funções mentais superiores³ do ser humano surgem de processos sociais, e que estes processos podem vir até nós através de artefatos culturais, podendo também interceder à interação entre o indivíduo e seu envolvimento com o outro e o meio. Logo, os artefatos servem como via na aprendizagem juntamente com o educador para o ensino de línguas estrangeiras na escola.

3 De acordo com Rego (2001, p.39), as funções mentais superiores fornecem ao sujeito a possibilidade de “independência em relação às características do momento e espaço presentes e sua origem está nas relações entre indivíduos humanos que se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento”.

A perspectiva Histórico-Cultural (Vigotski, 2011) é esquematizada pela mediação e internalização, sendo esta a formação do sujeito, e a mediação como o movimento de individuação, a partir das experiências propiciadas pela cultura. Este desenvolvimento do sujeito envolve processos que constituem interações com a cultura e emergência da individualidade, o ser é formado na relação com o outro de acordo com Smolka (1993).

Trago a reflexão sobre o ensino de LE na infância como forma de oportunizar ao aprendiz, no caso a criança, uma habilidade adquirida na prática, estabelecida através de experiências reais, criadas e trazidas pelo professor; como por exemplo, através da representação, do lúdico, no ato de brincar.

Para o desenvolvimento da criança, a imitação e aprendizado são papéis importantes, sendo através das interações com os pares e com o educador que aprendem, podendo também, desenvolver o processo intelectual, conhecimento linguístico e cultural, trazidos pelo educador.

É importante notar o quão as crianças são receptivas e por isso, em alguns momentos são mais produtivas em um ou outro componente curricular, antes trazidas pela expressão “período crítico” em Newport et al. (1996), este período foi também denominado por Montessori de período sensível⁴, momento em que os sujeitos ficam mais receptivos a certos tipos de influências, podendo ser aproveitado também para o aprendizado de línguas.

Outro aspecto a destacar, seria a importância do olhar atento e sensível dos professores no que tangem aos processos de ensino e aprendizagem, pois cada criança possui seu tempo, espaço, potencialidades e limitações para a aprendizagem, sendo consideradas situações e metodologias que contemplem as diversidades culturais e sociais. Vigotski (2008), ainda ressalva que os anos escolares são ideais para o aprendizado que exigem consciência e controle deliberado, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O ensino de LE na infância é um dos desafios para a educação na contemporaneidade, pois apesar desta língua permear nosso universo cotidiano e práticas sociais, nos diversos contextos e atividades nas quais estamos este ainda não é formalmente incluso no contexto público escolar da infância. Destarte, de pouco adianta a criança estar exposta a estes “produtos ou artefatos culturais” ofertados pela indústria, se não houver interações cognitivas com a LE, com intencionalidades pedagógicas para ensinar e desenvolver efetivamente a LE na infância.

Sabemos que no Brasil muitas escolas ainda não se adaptaram à demanda que existe por detrás do ensino da LE na infância. A infância está cada vez mais cedo inserida em ambientes escolares. De acordo com Shore (2000), houve desde 1965 um grande aumento de mães trabalhadoras e com isso, o aumento pela procura de instituições que cuidassem de seus filhos (as), conseqüentemente, a busca por instituições infantis de qualidade.

Percebo a infância como um dos períodos mais importantes da vida humana, sendo nela que se estabelecem as primeiras relações do ser humano com o mundo social, natureza e cultural, da mesma forma que, acontecem nesta etapa o início do desenvolvimento cognitivo.

A escola na contemporaneidade poderá ser uma instituição que pense a infância e no espaço pedagógico para todos, onde envolva todas as formas de conhecimento para além das disciplinas atuais que estamos acostumados no currículo escolar destinado à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, é possível viver outra possibilidade, que poderia levar a uma mudança no currículo escolar.

São inúmeros os ensejos para que ocorra a intervenção adulta no processo do desenvolvimento infantil, um deles, é o fato de que na infância ocorre um grande aumento na produção de sinapses. Esta ocorrência biológica oferece impulso para asseverar que na infância é um bom período para se investir em recursos qualitativos, que instiguem o desenvolvimento do sujeito e suas habilidades.

MÍDIA DO CONSUMO ATRAVESSA A INFÂNCIA E COLOCA AS CRIANÇAS EM CONTATO INFORMAL COM A LÍNGUA INGLESA

[...] a nova mídia eletrônica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, como também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares, lançando-as em um contato intenso e imediato entre si, em um “presente” perpétuo, onde o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte (Du Gay, 1994 apud Hall, 1997a, p. 02).

4 A denominação de Montessori encontra-se em Vigotski (2008, p. 130)

Na conjuntura atual, o contexto globalizado hibridiza a cultura e a identidade dos indivíduos, fazendo com que não existam mais limites nem fronteiras para o contato social e cultural. A globalização de acordo com Stuart Hall (1997b, p. 71) é “um complexo de processos e forças de mudança, [...] processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

Canclini (2007) descreve a globalização como o progresso, a aceleração e o aprofundamento dos fluxos e padrões inter-regionais de interação social, unindo diferentes culturas. Portanto, contexto globalizado é fator político, capital, social e cultural, que através da linguagem nos faz conhecer ou ser conhecidos, faz-nos ver outras culturas ou ser vistos por outras.

A infância contemporânea é atravessada pelos artefatos tecnológicos e culturais produzidos pela indústria, facilitados e acessados através das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), independente do meio social e/ou cultural que a criança esteja inserida, seja em grandes centros, metrópoles, ou em zonas rurais, adentrando em comunidades indígenas ou quilombolas.

De acordo com Fino & Souza (2003), as TICs são “tecnologias típicas da pós-modernidade”, estas por sua vez, possibilitam mudanças no cotidiano das pessoas e de suas relações sociais ampliando o conhecimento de mundo dos indivíduos, fora do contexto escolar as TICs perpassam o conhecimento e a informação através da internet, televisão (a cabo/ satélite), CD-ROMs e DVDs.

A mídia e a tecnologia atravessam os povos e culturas, modificando os ritmos e modos de vida. Conectando povos e culturas tidos antes como “intocados”, já que não mantinham contato com o restante da civilização, como no caso de algumas tribos indígenas. Em vista destas novas relações que estão se estabelecendo através da mídia, tecnologias e produtos que invadem os mais diversos espaços, muitas tradições que antes eram severamente cultivadas pelos povos estão se perdendo.

Neste momento, não existe querer, aprovar ou não a globalização imergir no cotidiano, de acordo com Hall (1997b, p. 20) “as novas forças e relações postas em movimento por esse processo estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado”. É visível a quebra de barreiras, o uso de produtos como a Coca-Cola, empresa americana que se difundiu pelo mundo, adentrando nos mais diversos espaços e contextos que se possam imaginar. A mídia fez laços com grandes corporações, e a partir de seus apelos midiáticos invade ambientes sociais e culturais, reproduzindo o anseio pelo consumo de brinquedos, eletrônicos, vestuário, alimentos, etc., que hoje estão dentro das residências das pessoas nas mais diversas esferas, em grandes centros urbanos ou na comunidade mais longínqua. As tecnologias fazem parte do cotidiano dos indivíduos, inclusive é pauta de encontros com a tribo indígena dos Xingus, segundo a organização Y Ikatu Xingu (2011).

O uso da tecnologia pelos jovens indígenas também foi abordado no debate na reunião preparatória para o II Encontro de Jovens, realizada no sábado, 11/06/2011, que contou com a presença e o apoio de representante do Fundo das Nações Unidas para as Crianças (Unicef) no Brasil e da ECOAR comunicação.

O indígena da atualidade não se encontra mais isolado, sem contato com outros povos, outras culturas como antes. Com cada vez mais frequência, os Índios precisam sair de suas aldeias, tribos e se inserirem no universo profissional e acadêmico como qualquer outra pessoa, por necessidades próprias ou até mesmo pelo seu povo, como para buscar recursos, por exemplo. Em vista disto, o conhecimento nas tecnologias, nas ciências, em uma língua estrangeira e na língua do país que se insere, não somente a de sua tribo e cultura faz-se necessário.

Logo, é imprescindível dizer que esta “cultura cibernética”, este anseio, necessidade pelo consumo que a mídia e as tecnologias trazem, atravessa as diversas culturas existentes no mundo. Desta maneira, os artefatos culturais e tecnológicos cruzam a vida adulta e infantil, e, com esta ansiedade pelo consumo surge um comércio de marcas utilizadas por nós “cidadãos culturais” que legitima um padrão de consumo cidadão; consumindo identidades que se afirmam politicamente, o próprio ato de comprar torna-se político (YÚDICE, 2006).

Neste sentido, para que não se perca a transcendentalidade deslegitimando a cultura, tornando o mundo uniforme e homogêneo, se faz necessário refletir que “a cultura global necessita da “diferença”⁵ (HALL, 1997b, p.18), cada indivíduo possui suas peculiaridades, por isso, a importância dos processos formais de aprendizagem.

Portanto, a escola poderá ser um dos espaços de reflexão crítica entre os sujeitos nos processos educativos, nas instituições e locais de formação. Os fluxos globais vão sempre existir, e eles, se imbricam no movimento contínuo da vida humana. Por esta questão a importância de se pensar sempre de como e por que as TICs podem auxiliar nos processos formais de aprendizagem, naquilo que pode ser produzido e compartilhado através dela, nos prós e contras para dada comunidade, povo ou cultura, para que a tradição e transcendentalidade dos povos não se percam em meio ao consumo.

A chegada dos artefatos tecnológicos e culturais nos mais diversos espaços sociais, aumentou e continua aumentando a cada passo, o questionamento das normas torna-se impreterível. Legitimando esta ideia, Yúdice (2006, p. 64) discursa sobre a importância da “prática reflexiva do autogerenciamento frente aos modelos [...] impostos por determinada sociedade ou formação cultural”. Isso faz com que se necessite cada vez mais o entendimento do universo global, para não perdemos de vista o local e por isso, a importância da escola e da educação no processo de formação dos sujeitos.

PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste trabalho foi problematizar e refletir sobre como e porque o ensino de uma LE na infância é ausente do contexto de escolarização inicial, porém presente no cotidiano das crianças. A pesquisa foi realizada em um município do estado de Rondônia, e buscou salientar a importância do ensino de LE na infância, por meio de entrevistas com diretores (as) de escolas Estaduais e Municipais, representantes de secretarias Municipal e Estadual de Educação e Prefeita, para mapear e analisar motivos alegados por sua ausência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Utilizou-se o método da *escuta sensível e a observação participante* proposto por Barbier (2007), no universo infantil em escolas públicas, em momentos livres e brincadeiras das crianças e no cotidiano familiar de algumas destas, onde se mapeou os artefatos culturais com os quais interage.

Em seguida, foi analisado como esse contato informal com a língua inglesa tem implicações no desenvolvimento linguístico e cultural das crianças. Este estudo possibilitou entender a infância contemporânea nas suas diversas formas e esferas culturais, pois as leituras feitas e os diversos contatos da pesquisadora, de modo especial, com as crianças, famílias e profissionais da educação permitiram (re)pensar a democratização do ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil, e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de qualificar e ampliar a educação destinada à infância, de modo que todas as crianças pudessem ter da mesma forma o acesso a este ensino logo no primeiro contato com o âmbito escolar, não perdendo este período potente para o aprendizado de línguas.

A pesquisa fez refletir sobre a urgência da escola pública assumir o debate, imprescindível no mundo atual, com relação ao acesso das crianças ao ensino de LE no contexto escolar. Todas as crianças possuem o direito de aprender. A necessidade na habilidade em LE, língua inglesa, por exemplo, é um fato, se quisermos trabalhar com a informática, ou se quisermos entender alguma expressão em uma roupa ou outro utensílio que possuímos ou viermos a possuir.

A literatura da área sugeriu que se ensine uma LE o quanto antes, referindo-me ao campo empírico da pesquisa feita com entrevistas aos diretores, representantes de ensino e autoridades concordaram com a relevância deste ensino logo na infância. Porém, este ensino ainda não acontece, os motivos alegados foram à falta de professores na área, também porque a educação enfrenta várias necessidades e problemas mais urgentes a enfrentar. Bem, é aí que questiono, e as crianças? Enquanto isso, as crianças aprendem o pouco de LE que lhes é oferecido pelas mídias e tecnologias, quais têm acesso diariamente.

As mídias poderiam ser mais utilizadas pelos professores em sala de aula, não só para com o ensino de LE na infância, já que não há obrigatoriedade por enquanto. Mas sim, nos momentos que o professor sinta a necessidade de facilitar a aprendizagem dos educandos através de meios que estes possuem acesso. Não há uma receita, nem fórmula a se seguir para como utilizar a mídia, a internet, os artefatos tecnológicos e culturais. O professor quem precisa saber utilizar as tecnologias para poder inseri-las nas suas práticas pedagógicas, este precisa estar interagido das mídias que os educandos estão em contato e quais delas mais os interessam.

Por fim, que conclusões chegaram-se ao findar da pesquisa? É fato que o ensino de LE é ausente no contexto público escolar da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas por qual motivo? Os participantes deste trabalho indicaram que são conscientes no que se refere à relevância deste ensino desde o primeiro contato da criança com o universo escolar, porém, apontaram que existem muitas dificuldades para disponibilizar este na grade curricular destinada à infância, principalmente pela falta de professores de línguas estrangeiras. No entanto, foi possível destacar a partir das falas nas entrevistas, que esta discussão não é de única responsabilidade da instituição escolar, mas também, dos responsáveis pela implementação de Políticas Públicas no setor da educação (MEC). Deixo aqui minha reflexão sobre a temática, para que possamos juntos, professores, comunidade e pesquisadores, pensar sobre este tema.

DISCUSSÕES E IMPACTOS

O global se difunde através das TICs, artefatos feitos para o público adulto e infantil que trazem imbricados consigo a Língua Inglesa, tida como língua franca ou universal falada como segunda língua em 65 países e como primeira língua (nativa) em mais de 80 países, sendo aproximadamente 300 milhões de falantes de Inglês no mundo. Sendo assim, muitos dos artefatos produzidos que se difundem pelo mundo possuem esta língua como padrão, e assim, ela atravessa as mais diversas culturas, inclusive a cultura infantil.

Para elucidar mais a ideia sobre a constituição do mercado para o público infantil, utilizo as palavras de Sarmiento (2004) que reporta:

*A constituição do mercado de produtos culturais para a infância (programas de vídeo, de televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos, jogos de construção, literatura infanto-juvenil, parques temáticos, etc.). Estes produtos acompanham o incremento comercial de outros produtos de consumo para crianças (moda infantil, **fast-food**, guloseimas, brinquedos, serviços recreativos, material escolar, mobiliário infantil, etc.), a ponto de constituírem um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial, em torno do qual se estabelecem algumas das mais difundidas cadeias de **franchising**, que são mesmo, por vezes, recordes de investimento económico (por exemplo: a Eurodisney). Este facto contribui poderosamente para a globalização da infância (SARMENTO, 2004, p. 18).*

A criança que vive sua infância no período contemporâneo partilha dos gostos e gestos de muitas culturas, parecendo que há uma única cultura no espaço mundial. Crianças da América, Europa, Ásia ou demais partes do mundo brincam com brinquedos e jogos da Mattel, leem livros do Harry Potter, usam as vestimentas da Nike, Addidas, Benetton, assistem filmes da Disney, alimentam-se no Mac Donald's, etc.

Apesar disso, é possível perceber que a criança é um indivíduo com características próprias, atravessada pelas significações produzidas a partir dos artefatos tecnológicos e culturais que possuem com os quais convive e interage. As identidades são culturais e sociais, justamente por serem construídas na relação com este mundo onde as crianças, adolescentes e adultos vivem. Portanto, é fundamental que a criança seja reconhecida em suas particularidades e na interação com outras, neste processo de construção. O mesmo autor trata ainda que,

Há a considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas sociais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares. As crianças de Braga, do Rio de Janeiro, de Dili ou de Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, mas não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais que constroem a sociabilidade de forma distinta em cada uma dessas cidades e, sobretudo, no uso desses produtos, põem em acção características próprias inerentes à sua condição infantil (SARMENTO, 2004, p. 18).

A forma como cada criança utiliza os artefatos culturais em seu contexto são diferentes, justamente por haver a individualidade de cada sujeito e também, porque elas não abandonam os processos simbólicos que as constituem com os quais, constroem sua sociabilidade. O consumo de bens materiais e culturais dependem, neste caso, da maneira como cada um interpreta e utiliza, e isto, faz com que a cultura infantil seja atravessada social e culturalmente.

Para Sarmiento (2004), a geração da infância não é apenas uma fase de maturação biológica e desenvolvimento humano intermediário, mas também um objeto de investigação sociológica e uma ca-

tegoria social de extrema relevância, a qual é continuamente modificada por ações internas e externas de elementos que compõem sua realidade, incluindo os meios de comunicação.

Por isso, a importância da escola como um elemento mediador na ação educativa reflexiva, a captar o universo globalizado, para poder dialogar e desenvolver estratégias de conscientização do consumo, das demais culturas, para saber e entender o que as crianças assistem, comem, vestem, jogam, escutam, observam. E desta maneira, que as crianças consigam compreender o mundo ao seu redor, não se deixando influenciar, e sabendo discernir o que é adequado para si, sua cultura, seu contexto ou não.

É possível dizer que a língua inglesa, de alguma forma está dentro da casa das pessoas através da televisão em programas e desenhos infantis, dos canais por assinatura da TV a cabo, na música, na internet, na tecnologia, dentre outros meios, porém, hoje sua presença é bem mais intensa e atinge o público infantil. Apresentando-se nos produtos que as famílias adquirem desde alimentação até as vestimentas, fazendo parte do cotidiano infantil, já que há o mercado próprio endereçado a infância.

Outros países já estão refletindo sobre a relevância do ensino de LE, e estão criando leis apropriadas, que preveem este ensino a partir dos sete anos de idade, como em notícia extraída do site braziliannews.uk no dia 01 de agosto de 2013 em se tratando do ensino de LE no Reino Unido:

A obrigatoriedade da disciplina de língua estrangeira a partir dos sete anos de idade tem como principal objetivo beneficiar os jovens, assumindo que a habilidade bilingue proporcionaria maiores chances no mercado de trabalho globalizado. A revisão do currículo nacional do ensino primário proposta pela secretaria da educação no Reino Unido surgiu em resposta às recentes críticas feitas ao governo pela classe média britânica. Aos olhos dos pais, as escolas do estado estão decaído em qualidade e com isso prejudicando o futuro de seus filhos. Dessa forma, a meta é tornar crianças provenientes de escolas do estado fluentes em uma língua estrangeira já no início da escola secundária, por volta dos 11 anos de idade.

É necessário comentar brevemente em relação à notícia, o Reino Unido torna obrigatório o ensino de LE desde os sete anos, prevendo que, por volta dos onze anos as crianças estejam fluentes na LE. Diferentemente do Brasil, que a LE só é ofertada no currículo escolar e obrigatória somente a partir dos onze anos.

É inegável que as crianças que hoje frequentam a Educação Infantil, Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão imersas em um universo cultural cada vez mais tomado pelas tecnologias de comunicação e pelos artefatos de consumo no cotidiano, os quais introduzem expressões, instruções, recomendações, etc. em língua inglesa. Dessa forma, quer queiramos ou não, a LI torna-se uma língua universal e dominá-la, mesmo que minimamente, é condição indispensável para a inserção consciente, também, crítica na sociedade globalizada. A partir desta ideia, podemos pensar a educação no Brasil.

Já superamos o momento de resistência à imposição cultural e ideológica que herdamos da guerra fria e vivemos um momento em que é necessário pensar numa inclusão mais crítica na sociedade contemporânea e, para tal, a escola terá de pensar no domínio de códigos e das linguagens para o acesso a informações e, entre eles, ou na base deles, está o ensino de LE. É elementar que, através do processo de pesquisa, possamos juntos pensar o processo de escolarização inicial, com políticas públicas que assegurem um ensino de maior qualidade, a escola necessita rever sobre o ensino dedicado à infância contemporânea, e a partir disso, a qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ASHER, James J., GARCÍA, Ramiro. The optimal age to learn a foreign language. In: KRASHEN, Stephen D., SCARCELLA, Robin C., LONG, Michael H. (Eds.). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Dídio. Brasília, Liber Livro Editora, 2007.

CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

DU GAY, P. (1994). "Some course themes", não publicado, Milton Keynes, The Open University. Apud HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre. Vol. 22, n° 2 jul/dez 1997a.

FINO, Carlos Nogueira & SOUZA, Jesus Maria. *As TIC redesenhando as fronteiras do currículo*. Revista Galego-

Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Portugal. V. 8. p. 2051 – 2063. 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.

NEWPORT, Elissa, SAFFRAN, Jenny, ASLIN, Richard. s.t. New York: University of Rochester, 1996. U.S. News. 1998. Disponível em: <<http://www.usnews.com/usnews/issue/980615/15lang.htm>> Acesso: 10/2013.

PINKER, S. *The language instinct*. Boston: MIT, 1994.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SARMENTO, M. J. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas*

da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem oral e escrita: continuidade ou ruptura? Estudos Lingüísticos, v. XIV, 1987.

SHORE, Rima. Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Trad.: Iara Regina Brazil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1993.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A Formação social da Mente. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WERKER, J. F., YEUNG, Henny. H and YOSHIDA, Katherine A. How Do Infants Become Experts at Native-Speech Perception? In: Current Directions in Psychological Science, August 2012; vol. 21, 4; pp. 221-226.

YIKATUXINGU. A Campanha Y Ikatu Xingu surgiu em 2004 para atuar na recuperação e proteção das nascentes e cabeceiras do Rio Xingu. [site da internet]. Disponível em: <http://www.yikatuxingu.org.br/2011/06/21/culturas-em-movimento-indios-comemoram-50-anos-do-parque-indigena-do-xingu-com-dancas-musicas-e-reflexoes/>. Acesso: 11/09/2013.

YÚDICE, George. A conveniência da cultura: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

Linguagem e conhecimento na escola pública: Repensando o currículo e a docência

Rosana Silva Barros¹, Sidinei Pithan da Silva² e Rosita da Silva Santos³

Este texto tematiza o lugar e o significado da linguagem no âmbito das questões relacionadas à construção do conhecimento na escola pública. Os argumentos e conceitos desenvolvidos foram construídos a partir das ações desenvolvidas no Programa Macromissionário durante o ano de 2014. Espera-se, com a presente reflexão, contribuir no processo de ressignificação acerca do currículo e da docência na área de linguagens. A hipótese que temos é que o conhecimento, no âmbito da escola, se expressa como uma forma de linguagem, a qual se relaciona com a totalidade da vida humana em sociedade. O conteúdo do currículo escolar, portanto, é uma espécie de seleção cultural e simbólica a respeito do conhecimento produzido pelo homem ao longo da história. A partir dele criam-se as possibilidades de definição dos percursos formativo escolares, os quais, em última instância, deveriam permitir aos diferentes sujeitos sociais compreenderem e intervirem no mundo em que vivem.

Este parece o sentido de fundo que tem animado o debate sobre a radicalização da democracia e a permanente necessidade de garantir o direito de aprendizagem na escola pública. A docência, bem como o ato educativo em geral (sob esta perspectiva), consiste em permitir aos sujeitos (escolares) pela via da linguagem, uma forma de relação crítica, reflexiva e criativa com o mundo. Outrossim, a docência na escola, concebida pela ótica do trabalho como princípio educativo, pode ser realizada na interface deste reconhecimento da natureza social da linguagem, da natureza linguística do pensamento e, da natureza cultural, social, política e histórica do homem.

Neste intento, o estudo tematiza, num primeiro momento, o conceito de linguagem em Bakhtin, imaginando extrair dele um significado que nos permita pensar na dimensão social e individual da linguagem, do signo, da palavra e do conhecimento. Logo, entendemos que o conhecimento produzido na escola é uma prática social, a qual se configura sob forma de linguagem, constituindo a singularidade e a pluralidade do sujeito. A forma de mediar os objetos do mundo social e histórico vivido pelos homens ocorre por intermédio da linguagem; ela, porém, encontra-se perpassada pelo conjunto das relações sociais. Sob este aspecto, a linguagem, enquanto forma a constituir o fenômeno ideológico que estrutura uma relação social, consiste no principal objeto de estudo da escola. A linguagem, bem como o signo, não apenas se torna o médium da formação e da experiência peculiar dos sujeitos, como também o próprio objeto a ser investigado/pensado e problematizado na área de linguagens.

Num segundo momento, o texto sinaliza para uma forma de pensar o currículo e a prática pedagógica escolar a partir da reverberação sobre a linguagem. Trata-se, outrossim, de uma leitura feita a partir de Vigotski, o qual nos permite entender o lugar da linguagem na constituição do homem e do

1 Graduada em letras pela UNIJUÍ. Pós-graduada em Psicopedagogia Interinstitucional pela FACIPEL. Mestre em Letras-Estudos Literários pela UPF. Professora Estadual. Assessora Referência das Linguagens na 36ª CRE/Ijuí. Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Básica Francisco de Assis-EFA/Fidene-Unijuí.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Curso de Educação Física e do Programa de Mestrado em Educação nas Ciências da Unijuí-Rs.

3 Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Curso de Letras da Unijuí.

pensamento, aspecto que indica o caráter histórico-cultural da formação humana, o que instaura a necessidade de um currículo e de uma prática pedagógica que permita a cada ser humano inserir-se, pela linguagem (estética, lógica, expressiva, corporal, lúdica), no âmbito de todas as conquistas históricas, sociais e culturais que a espécie humana já realizou. O currículo escolar, neste caso, contempla a ideia de uma potencialização dos sujeitos escolares por intermédio de uma relação crítica com a cultura historicamente produzida (ciência, arte, filosofia) pelos homens.

Num terceiro momento, trata-se de pensar o lugar dos conhecimentos escolares na constituição dos sujeitos sociais e históricos, bem como no valor da noção de trabalho, como forma de articular o conhecimento e conceber a educação e a prática pedagógica na área de linguagens. Investiga-se, para tanto, o conceito de trabalho como princípio educativo em Gramsci, o qual permite compreender o lugar da área de linguagens no interior do papel formativo a ser desempenhado pela escola. O enfrentamento aqui consiste numa necessária valorização do conhecimento geral constitutivo das humanidades, da literatura, das artes, da educação física e da filosofia, como forma de romper com a instrumentalização e objetificação da formação humana.

LINGUAGEM, CONHECIMENTO E PRÁTICA SOCIAL

Nesta primeira parte do estudo, a partir de um enfoque epistemológico, tentamos definir o significado de linguagem e de conhecimento enquanto prática social. O percurso se faz a partir de Bakhtin e seu conceito de linguagem. Imaginamos colaborar com o debate no GT linguagens no âmbito do Programa Macromissionário a partir de uma abertura para pensar o conhecimento escolar como uma forma de linguagem que se diferencia da linguagem social em geral na medida em que se estabelece como uma espécie de reflexão sobre o mundo a partir da própria linguagem. Para tanto, tentamos entender a natureza social e ideológica do signo e da palavra e, logo do pensamento e do conhecimento.

Uma grande preocupação nos estudos de Bakhtin sobre a linguagem consiste em perceber o signo e a palavra enquanto uma prática social, ou mesmo como uma forma de relação social. O autor está preocupado em compreender as relações entre a consciência individual e a superestrutura ideológica a partir da dinâmica do signo e da palavra. O signo está relacionado às condições e formas de comunicação do homem em sociedade. Na linguagem, expressam-se as formas semióticas do signo e do papel contínuo da comunicação social. Para Bakhtin, “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo”, sendo a “palavra o modo mais puro e sensível de relação social” (1981, p.36). A palavra cumpre uma função ideológica, uma vez que sempre está implicada numa relação social. “Nela se revelam as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (1981, p.36). Enquanto o signo é criado e possui uma função ideológica específica, a palavra é um signo neutro. O conceito de palavra, portanto, compreende que ela “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (1981, p.37), enquanto o signo sempre possui uma função específica.

O reconhecimento de que a linguagem é uma construção social, ou seja, que emerge de uma relação social permite a Bakhtin discutir a constituição da consciência individual e da dimensão corporal da linguagem. Se o primeiro movimento do autor é mostrar e evidenciar a natureza social da palavra e da linguagem, como forma de ideologia, o segundo consiste em evidenciar a natureza individual e corporal da palavra e da linguagem. Está implicada nesta compreensão que a palavra/a linguagem, ou mesmo qualquer signo, emerge de uma relação social (“do consenso entre os indivíduos”), o reconhecimento de que é, “ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual” (p.37).

A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. Por isso, o problema da consciência individual como problema da palavra interior, em geral constitui um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem (1981, p.37).

Bakhtin quer evidenciar aqui a relação dialética entre indivíduo e sociedade e realiza tal empreendimento discutindo a natureza social da palavra, como forma de ideologia e, ao mesmo tempo, a natureza subjetiva da palavra, como forma de consciência interior. Em suas palavras, Bakhtin assim define as razões para produzir este conceito:

A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc). A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado

no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN, 1981, p.36).

A consciência humana, nesta concepção, não é um atributo meramente do sujeito isolado, tampouco uma mera derivação da natureza. A consciência é uma construção, marcada pela dimensão da linguagem. Esta, por sua vez, não é apenas uma criação do sujeito individual, mas de um sujeito social, que ao se relacionar, cria certas formas de comunicação, as quais se convertem em signos, os quais permitem construir a consciência individual. Pode-se compreender, a partir deste enfoque, que o conhecimento construído pelo sujeito é marcado por uma relação social (ideológica) que se expressa como forma de linguagem e pensamento. Quase poderíamos antecipar aqui a noção vigotskiana de que pensamento é linguagem internalizada. O aspecto distinto, em Bakhtin, no entanto, é a de que a noção de linguagem, numa dimensão social, se configura como ideologia, e numa dimensão individual se configura como consciência.

Enquanto vive no espaço de um dado momento histórico, o homem está à mercê das forças sociais aí atuantes. Precedem-no, modelam-no e integram-no totalidades sociais mais amplas que o inserem nos processos da vida cotidiana, da cultura, da linguagem, do trabalho. A educação, vista como ação proposital, como intervenção pedagógica, impõe-se como emancipação do ser humano em oposição a essa inserção espontânea a que está o ser humano passivamente submetido. As capacidades, que à educação compete desenvolver, consistem em transpor certas conexões e interações objetivas historicamente construídas para a atividade do sujeito, ao mesmo tempo assimiladora e criativa (MARKUS apud MARQUES, p.29, 1989).

Na dialética, portanto, entre a subjetividade e a objetividade, o sentido do mundo é mediado pela linguagem, cuja interação social permite a percepção individual no sujeito. Para além de uma expressão normativa, a linguagem tem um caráter enunciativo-discursivo, possibilitando ao aluno, na escola, transitar por diversos discursos, em modalidades distintas e, assim, ele é um sujeito agente em seu fazer educativo, da mesma forma que o professor. Há, entre estes dois, uma troca, num vis a vis constante, que possibilita a construção do conhecimento. Neste sentido, a tarefa da escola é não somente transmitir conteúdos linguísticos, mas também problematizar o universo da linguagem, criando uma relação crítica e reflexiva acerca da produção de significados e sentidos sociais e culturais. A docência, nestes termos, torna-se a forma mediadora que articula criticamente os conteúdos escolares com os conteúdos sociais e culturais⁴.

LINGUAGEM, PRÁTICA PEDAGÓGICA E PENSAMENTO

Nesta segunda parte do estudo damos ênfase à dimensão pedagógica implicada no conceito de linguagem. Para tanto, valorizamos a produção teórica desenvolvida principalmente por Vygotsky quando tematiza as relações entre pensamento e linguagem. A partir deste autor compreendemos que o desafio da escola consiste em romper com certa forma espontânea do pensamento, criando as condições para a construção do pensamento elaborado (pensar crítico, consistente e conceitual). Se o movimento para pensar a linguagem em Bakhtin nos leva a pensar a natureza social e ideológica do signo e da palavra, em Vygotsky, ela nos leva a pensar o sentido e o valor do ensino na constituição do humano do homem. Trata-se agora de não apenas pensar o sentido específico do conhecimento na área de linguagens, mas fundamentalmente, de pensar o valor cultural de seu ensino na constituição dos sujeitos aprendentes. A tese vigotskiana é a de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, logo o problema do ensino que produz a aprendizagem, deve tornar-se prioridade para pensar o pro-

4 Neste contexto compreendemos que a Área de Linguagens na Escola, a partir da problematização da própria linguagem, pode favorecer nos sujeitos escolares a capacidade de: 1) Interpretar a Realidade do Mundo e do País em que vivem; 2) Construir olhares cada vez mais integrados em diferentes áreas do conhecimento; 3) Articular a leitura científica parcelar para melhor compreender problemas complexos, de natureza econômica, social e política; 4) Tratar temas caros à democracia e necessários para o convívio em sociedade; 5) Ter capacidades de lidar com diferentes linguagens no cotidiano da vida sabendo interpretar suas interfaces com o mundo moral, estético, político e cultural; 6) Participar da história do seu país e do mundo em que vive podendo minimamente reconhecer e conhecer os produtos sociais, científicos e tecnológicos conquistados desdobrando desta conquista possibilidades de inserção crítica e criativa no mundo social e histórico existente; 7) Compreender a dinâmica do mundo do trabalho; 8) Investigar o problema da existência humana e de sua condição de ser corporal, moral e político; 9) Pensar sobre a dinâmica cultural e seus desafios para a constituição de um mundo plural e democrático; 10) Inserir-se no âmbito do problema da sustentabilidade; 11) Compreender e pensar historicamente as instituições sociais, culturais e políticas; 12) Pensar nos desafios das novas tecnologias e suas implicações à vida cultural e social; 13) Analisar relações de poder que estruturam as relações sociais e humanas; 14) Viver o universo da cultura corporal de movimento, compreendendo de forma crítica as relações entre vida, saúde, corpo, lazer, educação, esporte, cultura e política.

blema da intervenção pedagógica na área de linguagens. Trata-se agora de pensar na relação que se estabelece entre os sujeitos, as quais criam, pela linguagem, as formas mediatas de pensar, compreender, explicar e viver no mundo⁵.

A possibilidade dialética de compreender que não há ensino sem aprendizagem, tampouco aprendizagem sem ensino, logo possibilita pensar que só há sentido na prática pedagógica quando se reconhecem os sujeitos em contexto de interação. É no contexto da emergência das relações/interações entre os sujeitos que emergem as possibilidades para pensar na “construção social do conhecimento”. Há na relação pedagógica escolar uma anterioridade no saber por parte daquele que ensina e isso funda o horizonte em que se dão as relações educativas escolares. De outra parte esta anterioridade não estabelece e nem garante o processo educativo em todo o seu ciclo, porque pressupõe a capacidade de produção de sentido, que o sujeito que ensina provoca no sujeito que aprende e vice-versa⁶. Severino (2001), assim destaca a contribuição de Vygotsky para pensar a prática pedagógica na constituição do pensamento:

No contexto da cultura como elemento exterior na formação do sujeito interior, a intervenção pedagógica adquire grande relevância. Para Vygotsky, a aprendizagem é fundamental no desenvolvimento, o qual será melhor quanto mais intensa for a interação interpessoal do sujeito. Daí a grande contribuição do processo de ensino/aprendizagem na intervenção pedagógica, inclusive no desenvolvimento da atitude metacognitiva, atitude central nas funções epistêmicas superiores da mente (SEVERINO, 2001, p.28).

É no espaço escolar que se criam os mecanismos que permitem aos diferentes sujeitos aprenderem “elementos” culturais fundamentais para suas vidas. Estes “elementos” fundamentais (sistemas simbólicos) são denominados de conhecimentos. Os mesmos, ao serem interiorizados/aprendidos pelos sujeitos passam a fazer parte de sua vida. A relação com o real, na leitura de Vigotski, ocorre sempre de forma mediata, a partir dos sistemas simbólicos que o sujeito dispõe. Logo, entende-se que a linguagem com a qual os sujeitos escolares se comunicam e se entendem adquire importância essencial no construto didático/pedagógico⁷.

Mesmo que em determinado instante linguagem e pensamento tenham um ponto convergente, suas trajetórias não são paralelas. O pensamento humano passa a se tornar uma linguagem intelectual na medida em que a interação, dita superficial, de convívio de uma criança, inicia-se a mudar sua consciência, estruturando o pensamento em modelos mentais propostos, por exemplo, pelos currículos escolares (VIGOTSKI, 2001). Nesse sentido, a linguagem, não só falada, mas em todas as suas possibilidades, e a língua escrita precisam, de certa forma, convergir, a fim de que possam gerar aprendizado. Para Vigotski:

O discurso interior é uma linguagem completamente desabrochada em toda a sua dimensão, é uma linguagem mais completa do que a falada. O discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado, é sempre conhecido de quem pensa. A linguagem escrita, pelo contrário, tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. A trans-

5 Sobre este aspecto o processo de formação continuada no Programa Macromissionário valorizou a atenção e o valor do Planejamento Interdisciplinar no processo de construção do conhecimento escolar. Nele se explicitam as grandes finalidades do processo educativo, bem como os conhecimentos universais a serem ensinados e as formas metodológicas e avaliativas a serem utilizadas. Valorizou-se o processo de mediação estabelecido com os professores, os quais permitiram repensar os formatos curriculares atuais. A pesquisa participante tornou-se uma forma de pensar a articulação entre os conteúdos universais e os conteúdos cotidianos vividos. Por meio dela, criamos a possibilidade nos momentos de formação no GT Linguagens de criar um trabalho escolar que valoriza e aprofunda o campo conceitual universal sem perder de vista os desafios locais e cotidianos que enfrentam os estudantes. Com isso, o entendimento acerca da prática pedagógica valorizou o lugar da linguagem como forma de permanentemente estabelecer um diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano.

6 Isso, como nos ensinou Kant, Freud e Castoriadis, evidencia o porquê “a educação é um ato impossível”, na medida em que nos permite entender que no ato de educar o educador lida sempre com os outros e estes não se conformam e nem reproduzem o conteúdo tal qual fora ensinado. Sempre o horizonte de contexto em que o sujeito aprendente assume/interpreta uma proposição no mundo se dá a partir de suas condições de mediação. Portanto, a mediação é a forma em que nós humanos lidamos com as coisas externas a nós e as internalizamos. Se o aprendido fosse cópia fiel do ensinado poderíamos falar de transmissão de conhecimento. Mas, o aprendido, refere-se sempre a um sujeito, que em uma relação social, em um contexto interativo e comunicativo recriou ou reelaborou em perspectiva própria o conteúdo ensinado.

7 Marques (1994, p.25), em perspectiva semelhante, define a relação entre linguagem, aprendizagem e conhecimento da seguinte forma: “A aprendizagem não é um acréscimo que se faça ao ser humano, nem uma mera construção ou aquisição de conhecimentos. É a própria constituição do homem, nem a partir do nada (o homem é concebido e nasce já no seio de uma cultura), nem uma mera conformação ao que já existe. Pela aprendizagem se constitui sempre de novo a ordem simbólica do mundo dos homens e nesta se constituem os indivíduos que aprendem. [...] O homem não é simplesmente um organismo, mas é um corpo penetrado pelas significações que os outros homens lhe atribuem e ele assume, um corpo capaz da palavra interpe-lante e da ação conseqüente. O sujeito humano se constitui na ordem dos significados que o assujeitam, isto é, o fazem sujeito de significação própria e o desafiam a tomar posição. [...] Aprender não é confrontar-se com objetos em si mas com proposições acerca deles, que importa reprocessar e recombinar na ordem estrutural da linguagem” (MARQUES, 1994, p.25).

formação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, pormenorizada ao máximo, exige o que poderíamos designar por semântica deliberada — estruturação deliberada do fluir do significado (VIGOTSKI, 2001, p.234)

Bakhtin e Vigotski, como vemos, estabelecem um vínculo de interação social pela linguagem. Através dela o homem encontra o sentido da vida, do ser e estar no mundo. Vigotski compreende que o homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeito, Bakhtin, por sua vez, explica que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN 1992, p. 112). Para ambos, a linguagem é de natureza social, conferindo ao aluno todas as condições de percorrer em diferentes discursos personificações de diversas formas.

LINGUAGEM, TRABALHO E ESCOLA

A genericidade da constituição do mundo humano nos possibilita compreender o caráter assimilador e criativo que é constitutivo da espécie humana, a qual se produz de forma tridimensional pela ótica do trabalho: a ação humana está sempre circunscrita ao espaço e ao tempo produzindo a natureza, a sociedade e o indivíduo. O princípio educativo do trabalho possibilita, pois, compreender o homem como um ser natural, social e individual. Sobretudo, este princípio possibilita entender que o processo de produção da vida material do homem (economia), encontra-se relacionado (de forma dialética e complexa) com o processo de produção de sua vida social (ciência, tecnologia, cultura, valores, normas, instituições, leis, política) e de produção de sua vida individual (significados, linguagem, identidades, conceitos) (MARX, 2005; 2009).

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontológico, como ser que cria a realidade (humano social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 2002, p.222).

Esta forma de entender nos permite compreender (o ser) do homem como algo sempre em aberto, em permanente construção no tempo e no espaço. De outra parte, permite-nos entender o homem enquanto um ser histórico, que produz e faz a história, não como quer, mas sob as circunstâncias possíveis (MARX, 2011). Logo, o homem, concebido pela lógica do princípio educativo do trabalho é um ser de práxis; não sendo apenas um ser teórico que produz uma consciência (espírito) sobre o mundo, tampouco um ser prático que vive sobre o mundo sem consciência.

O animal é um ser imediato, 'o homem é o ser da mediação': é pela atividade do trabalho que o homem estabelece a relação recíproca entre si e a natureza, e, por essa razão, para Marx, o trabalho é condição de existência do homem, necessariamente presente em qualquer forma de sociedade. Assim, é tarefa do homem tornar humano tanto a si mesmo como aos objetos que o reproduzem materialmente. Para Marx, nem a natureza objetiva nem a natureza subjetiva são imediatamente adequadas ao homem. Elas só se tornam tais pela mediação de sua práxis: a práxis do próprio homem é a fonte de sua humanização (OLIVEIRA, 1996).

Com Gramsci (1979), aprendemos que numa sociedade marcada pela exploração do trabalho e pela alienação do homem, torna-se tarefa da escola produzir uma cultura superior que rompa com a massificação e instrumentalização no cotidiano da vida, o que leva a pensar a prática pedagógica como forma mediadora de outras formas de existência possível. Sob este aspecto, torna-se tarefa da escola aspirar a uma formação omnilateral do homem, a qual possibilite ampliar, pela via do entendimento e da compreensão, a relação do homem com seu corpo, com a vida e com o mundo. O grande desafio é proporcionar um *lócus* educacional que venha ao encontro do pensamento democrático, abrindo portas a todos os cidadãos de maneira igualitária. Discute-se, aqui, a necessária atenção aos conceitos ensinados, às capacidades potencializadas e aos valores construídos no processo formativo escolar: condição que possibilita o exercício da cidadania, bem como a compreensão dos fundamentos científicos e técnicos que balizam o mundo do trabalho.

Se o desafio da área de linguagens é criar uma nova relação com o mundo a partir da problematização da própria linguagem (Bakhtin), cumpre pensar que seu ensino não deve descolar dos valores dos conhecimentos historicamente produzidos pelas humanidades (Vygotsky), tampouco do valor deles na construção da autonomia e emancipação dos sujeitos (Gramsci). Trata-se da necessidade de afirmar outros sentidos para o conhecimento e as práticas pedagógicas, que passam a valorizar a construção de uma cultura escolar que problematize o mundo social e histórico existente, tendo como pano de fundo os conteúdos públicos (científicos, filosóficos, artísticos), bem como o protagonismo e a autonomia dos sujeitos estudantes.

Por outro lado, a especificidade de lidar com o conhecimento, com os significados, com a linguagem, implica aos educadores um estado de vigília em relação aos critérios de validade dos seus saberes, dos seus limites, de suas dimensões e possibilidades reais. O estatuto da docência, em seus vínculos identitários mais íntimos, pressupõe que só pode ensinar algo a alguém quem sabe mais. Saber, pois, é condição específica para ensinar. A autoridade e legitimidade da docência estariam, pois, concentradas no poder do seu saber. Não há como pressupor escola sem saberes específicos a ela. Não há como pressupor docência, pedagogia e educação sem saberes, nem saberes sem docência, história, cultura, filosofia e ciência. Não há como pressupor docência, sem teorias que a sustentem e sem capacidade para repensar estas teorias à luz das necessidades históricas e contextuais.

O trabalho do educador não é, portanto, somente o de garantir que crianças, jovens e adultos tenham acesso ao conhecimento científico acumulado, mas que possam apropriar-se desse conhecimento, a fim de compreender e alterar a sua realidade. O conhecimento científico precisa ser, nesta perspectiva, uma das ferramentas de mudança. Quando um professor, explícita ou implicitamente, nega aos alunos a compreensão das condições de produção do conhecimento, está, de certa forma, reforçando alguns mitos, tal como o de que o aluno não consegue aprender por apresentar incapacidade cognitiva.

O papel do professor da área de linguagens, neste sentido, é o de investigar as práticas sociais (que se objetivam sob forma de linguagem) que fazem parte do cotidiano do aluno, problematizando-as no âmbito da prática pedagógica em sala de aula. Outrossim, o papel da escola e dos educadores é contemplar no currículo os conceitos universais (sistemas simbólicos) que permitem aos alunos pensar a vida cotidiana sob outro patamar e horizonte. Este outro tematizar (marcado pela presença do conhecimento público historicamente produzido) permite outros ângulos para compreender e avaliar os mecanismos contraditórios da vida social (exclusão social, injustiça, etc).

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Clóvis de. REIS, Jonas Tarcísio. (org.) Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: 3. ed. Civilização Brasileira, 1979.
- MARQUES, Mario Osório. Educação e Conhecimento. Revista Contexto e Educação. Ijuí: Editora Unijuí-RS, ano 4, n.14, Abril/Junho. 1989.
- _____, Mario Osório. Linguagem e Aprendizagem. Revista Contexto e Educação. Ijuí: Editora Unijuí-RS, ano 9, n.35, Outubro/Dezembro. 1994.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Ética e Sociabilidade. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014. Seduc-RS: Porto Alegre, 2011.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. A Construção do Pensamento e da Linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. (www.jahr.org) Versão para eBook .©2001 — Ridendo Castigat More.

Música para aprender e se divertir

Fabiana Dinarelli dos Reis¹ e Elisiane de Jesus Amaral²

A música é um importante meio para o desenvolvimento da criança, pois contribui para a ampliação dos seus conhecimentos dentro do seu contexto, de forma lúdica e prazerosa.

Gainza (1988, p. 22) ressalta que: “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau.”

A música pode contribuir, tornando o ambiente escolar mais agradável e alegre, ajudando na socialização, podendo ainda ser usada para relaxar os alunos depois de atividades físicas, acalmando-os diante da agitação, além de ser um poderoso recurso didático.

Conforme Mársico (1982, p. 148), “[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha”.

O desenvolvimento físico-motor através do movimento, danças e dramatizações é essencial para a aprendizagem e a interpretação musical. A vivência e a reação da criança a diferentes estilos e culturas musicais por meio do movimento contribuem para a aquisição de conceitos, a assimilação de padrões e estruturas e o desenvolvimento da memória musical, a consciencialização da pulsação, do ritmo e do caráter das peças musicais. Enfim, a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003).

RECURSOS METODOLÓGICOS

O projeto começou a partir da nossa participação no curso de música oferecido pela Secretaria Municipal de Educação que proporciona vivências com diferentes músicas. Procuramos embasamento teórico que viesse a atender aos objetivos do projeto, pois a educação musical é um trabalho de desenvolvimento global que possibilita à criança usar sua capacidade para uma aprendizagem de acordo com seu ritmo.

Para Bréscia (2003, p. 81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desenvolvimento escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Primeiramente, como somos professoras da escola e a maioria das crianças nos conhecem, confeccionamos um jaleco branco, enfeitado com notas musicais. Quando entramos na sala de aula, as crianças já sabem que está na hora da aula de música.

1 Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil Anos Iniciais – Pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar, Professora em Escola da Rede Pública Municipal - Educação Infantil; UNIJUÍ - UNINTER Ijuí/RS. E-mail: fabianadinarelli@hotmail.com

2 Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil Anos Iniciais – Pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar, Professora em Escola da Rede Pública Municipal - Educação Infantil; UNIJUÍ - UNINTER Ijuí/RS. E-mail: zianedejesus@hotmail.com

Organizamos um calendário e uma vez por semana, no turno da manhã, outra no turno da tarde, desenvolvemos a aula de música nas turmas de Berçário 1 e 2, Maternal 1 e 2, em torno de 30 minutos em cada sala.

Procuramos sempre trabalhar diferentes ritmos de músicas, começamos sempre com a de cumprimentar, depois trabalhamos com músicas de roda e também utilizamos os instrumentos musicais.

Como veio da Secretaria Municipal de Educação do município de Ijuí – RS vários instrumentos, apresentamos a eles, ensinamos os nomes de cada um, conhecemos os sons que cada um tem e, hoje, trabalhamos semanalmente com as crianças em todas as aulas de música.



Aprendemos algumas notas musicais e a cantar algumas músicas utilizando o violão, como o “Meu Chapéu Tem 3 Pontas”, “indiozinhos”. É um momento único que eles gostam muito.

Também confeccionamos chocalhos de sucata com garrafas descartáveis pet, proporcionando atividades que aprimoram a coordenação, desenvolvendo a sensibilidade na audição.

Realizamos bastante atividades com brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda, brincadeiras com música de imitação, trabalhamos com os movimentos, ritmos, pulso. No começo, as crianças demonstravam-se envergonhadas para participar das atividades, mas, no decorrer das aulas, foram participando e realizando as atividades com muita dedicação e concentração.

Trabalhamos com brincadeiras de danças circulares, como: “Ciranda, cirandinha”, favorecendo o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos inerentes à dança. Brincadeiras tradicionais como “A linda rosa juvenil”, na qual cada verso corresponde a um gesto, proporcionam também a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções. O desenvolvimento físico-motor, através do movimento, danças e dramatizações é essencial para a aprendizagem e a interpretação musical. A vivência e a reação da criança a diferentes estilos e culturas musicais através do movimento contribuem para a aquisição de conceitos, a assimilação de padrões e estruturas e o desenvolvimento da memória musical, a conscientização da pulsação, do ritmo e do caráter das peças musicais.

Já fizemos uma apresentação para os pais, onde cada turma apresentou duas músicas trabalhadas nas aulas de música. Os pais adoraram.



O projeto “Musica para Aprender e se Divertir” está mostrando como a música é para todas as crianças. Por isso, é importante que nós, professores, ofereçamos essa oportunidade as nossas crianças. Assim, a música torna-se um elemento próprio à educação, já que é vivida por todos, indistintamente. A música pode ser o fio condutor de diversas áreas curriculares, dando às aulas um caráter mais alegre, descontraído e próprio à aprendizagem.

A inclusão do nome da criança nas cantigas leva-a a natural aceitação de si mesma e dos outros, na construção de sua autoestima. Pela prática, observamos que o cantarolar a fala melódica conduz à assimilação de um conteúdo de forma mais acessível à criança situações que pode ser explorada didaticamente.

A presença da música na Educação Infantil auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Além disso, a música também vem sendo utilizada como fator de bem-estar no trabalho e em diversas atividades terapêuticas como elemento auxiliar na manutenção e recuperação da saúde.

Ainda não encerramos o projeto, mas temos a certeza que já alcançamos nossos objetivos, pois conseguimos envolver todas as crianças nas aulas de música e as professoras das turmas também e quando nos encontramos pela escola perguntam quando vai ter aula de música.

Observamos o crescimento das crianças em relação a conhecer a letra das músicas, a conseguir acompanhar o ritmo, tanto quando é cantada com movimentos com o próprio corpo e com um colega, como nas encenações das rodas cantadas.

Em geral, as crianças já estão conseguindo acompanhar a música com os instrumentos musicais, desenvolvendo o ritmo, a percepção do tempo e a coordenação.

Também ouvimos muitos comentários dos pais sobre a realização das crianças em ter aula de música, onde eles cantam e dançam bastante. Vários pais pedem a letra das músicas, pois os filhos querem cantar em casa.

Acreditamos que esse projeto esteja contribuindo muito para o desenvolvimento dos alunos e também dos professores em geral da escola, incentivando a repensar suas práticas pedagógicas.

Segundo Martins (1985, p. 47),

Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimento e convivência orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca.

Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no vôo dos pássaros, nos pingos de chuva, nas batidas do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas.

Quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia-a-dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança. Isso ocorre pela intensa relação da música com o brincar, que, em todas as culturas, persiste como forma de preservação social e histórica. Por isso, é importante que a escola seja uma condutora desse processo, oferecendo à criança todos os subsídios necessários para que potencialize seus conhecimentos e veja sentido na sua aprendizagem.

DISCUSSÕES E IMPACTOS

O nosso objetivo com esse projeto foi analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e incentivar o uso da música pelos educadores que atuam nesta faixa etária e como objetivos específicos: verificar a importância do aprendizado de música na socialização e aprendizagem, perceber as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho nesta fase da escolarização e analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
GAINZA, Violeta Hemsyde. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da

criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
MARTINS, R. Educação musical: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE- Instituto Nacional de Música, 1985.

O cravo e a rosa: Identidades generificadas na educação infantil

**Jussara Pietczak Appelt¹ e
Noeli Valentina Weschensfelder²**

Neste estudo, voltei meu olhar para as questões de gênero na infância, escolhendo uma escola pública para realizar a pesquisa de campo por meio de observações e entrevistas. Necessariamente, por tratar-se de pesquisa sobre gênero, busquei compreender e escrever sobre as identidades culturais, partindo da história da infância, com a intenção de compreendê-la a partir da sua historicização.

É essencial considerar as vozes infantis para captar um pouco de seu mundo e perceber representações de gênero nas suas vivências, nas canções e nas brincadeiras. Para Sarmiento e Pinto (1997), os estudos a partir do olhar da criança proporcionam a compreensão da realidade da infância, pois o esboço dessa categoria social como objeto de pesquisa possibilita a aproximação com o contexto e o campo de ação, uma vez que as opções metodológicas devem ter como foco a escuta e a recolha das vozes infantis. Eles afirmam que “o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25).

Sendo assim, descrever como proceder e analisar pesquisas neste campo, especialmente em se tratando de abordagens mais recentes, não são tarefas fáceis, considerando que não existe somente um único instrumento de coleta para pesquisa e suas metodologias podem ser múltiplas, ou cada pesquisador escolhe e relata o seu trabalho de acordo com o que pressupõe ser significativo para o desenvolvimento de outros trabalhos que poderão vir a se constituir como pesquisa.

O objetivo dessa pesquisa é buscar compreender como são veiculadas as representações de gênero – ser menino e ser menina na Educação Infantil em uma escola pública de período integral. Busco, nas falas dos sujeitos, na visão das crianças, mapear diferentes significações do que representam as identidades culturais, num espaço constituído pelo trabalho feminino, sem deixar de considerar que a constituição dessas identidades se dá no atravessamento de diferentes discursos.

Os sujeitos da pesquisa são crianças de quatro a cinco anos de idade que frequentam a turma do Jardim II em uma Escola Municipal Infantil deste município. Tanto o nome da escola, como das crianças e das professoras são fictícios, para a preservação de suas identidades e, conforme a proposta do Termo de Consentimento. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observações, análise documental e entrevista semi-estruturada, registrada em fita cassete e Diário de Campo. Foram realizadas observações de atividades livres e dirigidas, entrevistas e brincadeiras de rodas cantadas.

1 Formação em Pedagogia, Mestrado em Educação nas Ciências/UNIJUI, professora da Rede Municipal de Ijuí e Centro de Educação Básica Francisco de Assis - EFA, jussara.appelt@unijui.edu.br

2 Professora Dra. do Curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Unijui, Doutora em Educação pela UFRGS, noeli@unijui.com.br.

As crianças da Escola Estrela, são crianças urbanas que permanecem na escola de período integral enquanto suas famílias trabalham. Observo e entrevisto 17 crianças, 10 meninas e 7 meninos, que participam da rotina e atividades da escola, estas em diferentes momentos do seu cotidiano escolar, principalmente no brincar livre, deixam aparecer muitos marcadores de identidades. Durante as entrevistas, as crianças relatavam sobre ser menino e ser menina e as suas preferências quanto ao brincar. Para uma das crianças, menina gosta de brincar de boneca. Esta afirmação surgiu após relatar que cuida dos irmãos menores. Outra criança relata que menino gosta de jogar bola, brincar de carrinho, de pintar, de escrever e de letes com a irmã.

Identidade

Proponho, nesse momento, realizar um exercício de análise e aprofundar meu objeto de pesquisa. Reconheço identidade, gênero e representação como o coração desta pesquisa por ser este o eixo central da mesma.

Nessa perspectiva, proponho-me a problematizar o processo de construção de identidades infantis femininas ou masculinas, pressupondo que as crianças constituem-se nas relações sociais, no modo de falar, de agir, de questionar, de brincar e de cantar. Da mesma forma são produzidas identidades considerando o modo como as crianças são designadas e adjetivadas pelos adultos e por todas as formas de expressão e representação presentes na instituição escolar.

Sobre esta questão, tenho buscado caminhos investigativos para observar e refletir sobre representações veiculadas acerca das identidades infantis. Não podemos deixar de considerar que as escolas infantis são instituições educativas nas quais as crianças estão aprendendo um jeito de ser. Elas convivem com os conceitos e definições presentes nos vários discursos, estes são representações da cultura, de modo a marcar identidades femininas e/ou masculinas, em pequenos atos cotidianos. Hall (1997, p. 26) afirma que “a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo [...], de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos [...]. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente”. Desta forma o autor auxilia a compreender a emergência de tal identidade.

Na cultura escolar, é possível observar como em atos cotidianos as crianças constroem identidades. Hall (1997, 2000) afasta-se da perspectiva essencialista que a entende como fixada ao nascimento, naturalizada. Para o autor, a identidade é algo em construção, nunca está completa para que se possa ganhar ou perder parte da mesma. As identidades, mais do que nunca, vêm sendo atravessadas por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que acontecem cotidianamente, desafiando e desestabilizando os sujeitos na constituição de suas identidades pessoais, “[...] elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2000, p. 109).

Nesse aspecto, Hall (2000) chama a atenção para o fato de que as identidades são construídas por meio de diferentes posições de sujeitos, embora essa identidade seja apenas uma representação, a representação do outro. Nesse sentido, na pesquisa realizada, a atenção está em observar como os sujeitos são posicionados nas canções infantis, uma posição relativa a identidades geracionais e de gênero, entre outras.

Sobre as identidades, Moreira (2005, p. 127), ao referendar Hall, afirma que “vive-se um momento em que ocorrem vários deslocamentos, constituindo-se uma pluralidade de distintos centros, dos quais podem emergir inúmeras identidades”. Ambos referem-se a diferentes identidades como étnicas, geracionais, gênero, de classe, de sexualidade, de religiosidade etc. Para Moreira demais estudiosos citados por ele, no mundo contemporâneo, as identidades estão se diversificando e passando a ser compreendidas como históricas e discursivamente construídas, fragmentadas, descentradas e relacionais.

Sendo a produção das identidades marcadas pela cultura, faz-se necessário assinalar a concepção de cultura com a qual esta pesquisa está trabalhando. Segundo Hall (1997), existem várias definições para a noção de cultura que interferem no que somos. Tal abordagem possibilita poder pensar nas diferentes identidades do sujeito infantil. Para Dermatini (2002), a construção das identidades se dá no processo de socialização da criança, com quem ela convive e suas relações sociais na escola, na família, na igreja e com vizinhos. Esse processo influencia consideravelmente a construção de identidades infantis, um jeito de ser criança, de ser menino ou de ser menina.

Sobre isso, Louro (1998, p. 87) enfatiza que:

A produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se, é claro, em muitas instâncias e espaços. São múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades. A escola é uma dessas importantes instituições.

A escola, sem dúvida, é o espaço que proporciona vivências através das diferentes linguagens – oral, literária, escrita, corporal, musical, plástica, veiculando representações que contribuem para construir as identidades atravessadas por marcadores identitários como um modo de ver e perceber o branco/negro, pobre/rico, além do ser masculino ou feminino. Desta forma, Silva (2001, p. 25-26) aponta que:

Identidade não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significações, em que os significados são contestados, negociados, transformados, [...] o processo de formação da identidade está sempre referido a um “outro”. Sou o que o outro não é; não sou o que outro é.

Conforme Silva (2001), o mundo social exige que adotemos ao mesmo tempo diferentes identidades. Nessas diferentes identidades, segundo tal concepção, estão envolvidos os processos de representações dos sujeitos, que dão origem a novas identidades, através da significação social e cultural. Nesta pesquisa, o que proponho é a análise de uma dessas identidades – gênero – pelo viés da representação, mais especificamente. Minha atenção está voltada para a identidade de gênero representado pela música infantil.

Identidade de Gênero

Em relação à identidade de gênero, o Referencial Curricular Nacional – RCN (BRASIL, 1998, p. 41-42, v. 2) fundamenta:

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga.

Essa concepção de gênero vem sendo proposta a partir de estudos realizados na perspectiva de compreender o conceito de gênero. Alguns estudiosos/as preferem denominar o estudo de gênero como estudo do sujeito/objeto – a mulher. Entretanto, estudiosas como Scott³, Louro⁴, Felipe⁵, Meyer⁶, que são os referências teóricos que me auxiliam a desenvolver esta pesquisa, utilizam o conceito de gênero e o caracterizam como uma “construção social e histórica dos sexos”, pois enfatizam o caráter social e relacional dos dois sexos, conseqüentemente, o estudo da construção da feminilidade e da masculinidade. Sendo assim, gênero, como construção social e cultural é utilizado para designar relações sociais entre homens e mulheres, desnaturalizando as afirmadas “inferioridades biológicas e intelectuais femininas” que por um longo período estiveram baseadas na diferença “natural” entre os sexos.

A compreensão de gênero produzida pela cultura faz-se a partir da construção de práticas sociais masculinas e femininas, segundo as concepções de cada sociedade. De acordo com Scott (1995), a categoria gênero é utilizada não só para se referir a mulheres, numa perspectiva feminista, mas, fundamentalmente, para trazer informações sobre homens e mulheres, considerando que um implica o outro, na perspectiva de que o mundo de um faz parte do mundo do outro.

3 Joan Scott (1995) é historiadora feminista, defende que gênero é a primeira forma de dar significado às relações de poder. Ela conceitua gênero priorizando os processos históricos e sociais presentes na construção do feminino e do masculino, rejeitando quaisquer explicações essencialista e naturalizante, pautada pelo determinismo biológico.

4 Guacira Lopes Louro (1992, 1995, 1998, 2005) pesquisa as questões de gênero articuladas com o campo educacional. Para ela, o gênero está ligado a construções sociais dos sujeitos masculinos e femininos, expressando as representações sobre mulheres e homens.

5 Jane Felipe (1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005) é integrante do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE), coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN) na UFRGS e Coordenadora do Fórum de Educação Infantil/RS

6 Dagmar Meyer (2005) pesquisa as políticas de corpo e saúde, o foco de suas análises possibilitam que a biologia do corpo passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais.

Louro (1992, p. 54) vale-se do que referenda Scott (1995): “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”. Essa categoria é entendida como construção social que abrange a formação de homens e mulheres, em suas mais diversas possibilidades expressas no estabelecimento de subjetividades. Portanto, há necessidade de entendê-las como categoria relacional constituída por diferentes atravessamentos como classe, etnia, sexualidade, religiosidade, nacionalidade e de geração. “Homens e mulheres são, ao mesmo tempo, muitas coisas” (LOURO, 1998, p. 86).

No conceito de gênero, encontramos duas dimensões indissolúveis para a sua compreensão, a concepção histórica e a biológica dos dois sexos. A histórica refere-se a cada sujeito que nasce masculino ou feminino, que nasce num mundo construído por seus antecessores e já fazem parte dessa história, determinando os atributos na sociedade em que vivem. A biológica refere-se à distinção das características físicas e anatômicas, que de certa forma estão imbricadas no contexto social histórico. Assim sendo,

O processo de educação de homens e mulheres supõe, portanto, uma construção social – e corporal – dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos, habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas, comportamentos, disposições “apropriados” a cada sexo (LOURO, 1992, p. 62).

Para a autora, esse processo de educação se deve à “virada” teórica – passagem da história das mulheres para a passagem da história das relações de gênero – a partir do movimento feminista na Europa pela classe média no final da década de 60 e início da década de 70 do século XX. Posteriormente, esse movimento no Brasil foi gestado por mulheres camponesas e classes trabalhadoras das cidades que desempenhavam atividades nas oficinas manufatureiras e no processo de industrialização, numa demonstração, portanto, de que não são as características anatômicas e fisiológicas que definem as desigualdades.

A interpretação do conceito gênero entendida como construção histórica, social e cultural na distinção entre os sexos no sentido relacional é que acabou descrevendo sobre homens e mulheres de um modo distinto, conseqüentemente o estudo da construção da feminilidade e da masculinidade nas relações sociais.

Durante as várias observações realizadas na turma, foi possível constatar que as crianças manifestam sua compreensão acerca das identidades, principalmente em relação à identidade de gênero, a partir de suas vivências culturais, familiares, midiáticas etc. Esse conceito está presente no cotidiano das crianças em diferentes situações de aprendizagens, através das músicas infantis⁷. Essa linguagem veicula posições de sujeito quando apresentam tarefas ditas como femininas, organizam o tempo em rituais, especialmente do corpo, posturas e jeitos de ser, que parecem estar na “ordem das coisas”, naturalizado. Essas posições e posturas identificadas a partir desta linguagem não só demonstram modos de ser, mas principalmente, instiga formas de reconhecimento e legitimidade do sexismo, marcando o que está direcionado para cada identidade pela divisão socialmente construída.

Tanto nas brincadeiras livres, como nos momentos de atividades dirigidas, as crianças expressam vivências do cotidiano familiar, escolar e também da mídia por meio das representações. Nesses momentos, identificamos o quanto as brincadeiras e as canções, assim como os espaços sociais, convocam-nas a essas culturas.

Representações de Gênero nas Músicas Infantis

O cravo brigou com a rosa.

Embaixo de uma sacada.

O cravo saiu ferido e a rosa despedaçada.

O cravo ficou doente e a rosa foi visitá-lo.

O cravo teve um desmaio e a rosa pôs-se a chorar.

A possibilidade de utilizar essa canção folclórica como metáfora para o tema de pesquisa surgiu ao passar por um *outdoor* que mostrava um “lindo e perfeito casal”⁸, ele oferecia um ramalhete de flores do campo à moça, e usas a seguinte afirmação: o cravo jamais vai brigar com a rosa.

7 Terezinha de Jesus; A Linda Rosa Juvenil; Viuvinha, por que Chora; entre muitas outras.

8 *Outdoor* divulgando uma marca de jeans para o Dia dos Namorados, em 2005, referindo-se à idéia de que se ela estivesse usando o jeans dessa marca, ele jamais brigaria com ela.

É uma canção utilizada durante o trabalho com as crianças da Educação Infantil, não tenho a intenção de utilizá-la como marcador de gênero. Utilizo-me dela agora para problematizar o meu tema de pesquisa, pressupondo que é por meio das canções e brincadeiras, dentre outros artefatos culturais que são oferecidos às crianças, que são veiculadas as representações de gênero. Seria interessante observarmos a maneira como são posicionados o masculino (cravo) e o feminino (rosa) no conflito narrado pela canção.

Numa rápida análise do conteúdo destes versos, percebe-se que o feminino é frágil e está posicionado num determinado lugar, dizendo que “o cravo saiu ferido e a rosa despedaçada”. É a rosa quem procura o cravo para resolver a situação. No entanto, em análise mais profunda, é possível identificar a rosa como uma força assumindo o lugar de controle da situação, pois vai em busca da solução, realizando o pedido de trégua.

Os marcadores identitários de gênero são encontrados em diferentes artefatos da cultura infantil, como vimos nas músicas. Steinberg (2004, p. 26) e outros autores ligados aos Estudos Culturais contemporâneos vêm apontando para uma poderosa política cultural que,

conhecendo seu poder de mergulhar fundo seus tentáculos na vida privada das crianças, os produtores corporativos da cultura infantil constantemente desestabilizam-lhes a identidade. Ao mesmo tempo, contudo, novos produtos – brinquedos, filmes, TV, videogames, moda, literatura – esforçam-se em restabelecer novas identidades...

Ao produzir novas identidades, principalmente pela interação com diferentes artefatos culturais, as crianças estão sendo atravessadas por um novo jeito de ser, ver e agir demarcando a construção⁹ de suas subjetividades. Em função disso, as crianças são frequentemente interpeladas por diferentes representações, as quais também desenvolvem função educadora e são significadas de acordo com a produção de sentido.

A música é uma das linguagens que na Educação Infantil tem uma forte ligação com o brincar. É através dela que as crianças expressam-se, envolvendo gestos, movimentos, canto, dança e o faz-de-conta em jogos e brincadeiras. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCN (BRASIL, 1998, p. 59, v. 3), “Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem”.

Nesse sentido, é importante apresentar às crianças músicas e canções dos mais variados repertórios e ritmos musicais. Faz-se necessário “o professor observar o quê e como cantam as crianças, tentando aproximar-se ao máximo de sua intenção musical” (BRASIL, 1998, p. 62, v. 3). Ao desenvolver essa linguagem, a Escola Estrela trabalha na perspectiva de que “a música é capaz de sensibilizar todas as gerações e, no caso da criança, quando vem acompanhada de uma brincadeira, pode tornar-se um excelente veículo de aprendizagem. A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A linguagem musical é uma das formas mais importantes de expressão humana, que por si só justifica a presença no contexto da educação, principalmente na educação infantil” (PPP, 2005, p. 20).

A música consiste em uma linguagem que propicia, em algumas situações, a manifestação das crianças quanto a sua percepção de representação de gênero, e na Escola Estrela ela é contemplada nos Planos de Estudos. A partir da importância atribuída à música, questiono-me sobre como as crianças cantam, se elas utilizam o sentido feminino ou masculino no final das palavras que produzem o significado do gênero.

Geralmente, as músicas cantadas pelas crianças na Escola de Educação Infantil incluem cantigas de ninar¹⁰, parlendas¹¹, rodas cantadas¹². Essa forma de manifestação popular denominada como Folclore – cultura de um povo foi pesquisada por Florestan Fernandes, em 1941. Muito dessas manifestações continuam presentes no cotidiano escolar infantil. Segundo ele, “são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo”

9 Eles vão subjetivando, produzindo e fixando as diferentes e novas identidades e subjetividades dos sujeitos.

10 Cantigas de ninar definidas como acalanto por Fernandes (2004), como: *Boi da cara preta; Dorme nenê; Bicho-papão.*

11 Parlendas como: *Amanhã é domingo pé de cachimbo; Dedo mindinho, seu vizinho; Cadê o toicinho que estava aqui?; Bão-ba-la-lão, senhor capitão* (FERNANDES, 2004).

12 Rodas cantadas como: *Ciranda cirandinha; A canoa virou; Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não vem; Boca de forno* (FERNANDES, 2004).

(FERNANDES, 2004, p. 215). Para Fernandes “a criança é modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com valores da sociedade” (p. 219). Sendo assim, saliento que as cantigas de ninar, parlendas, rodas cantadas, enfim, as músicas infantis, são fortes investimentos que atribuem sentidos para a veiculação das representações, independente de qual for a identidade a ser constituída – sexual, étnica, religiosa, geracional...

Inspirada em tais afirmações, observei que durante o momento de expressarem verbalmente as palavras da música cantada, tanto meninas como meninos cantam no mesmo gênero, não distinguem gênero, pois estão expressando-se de acordo com a oralidade da professora. São algumas rodas cantadas que escolho para mostrar o quanto marcadores de gênero estão presentes em seu texto e em sua dramática.

A música Viuvinha, por que choras?

Viuvinha, por que choras?

Seu marido já morreu!

Se, é por falta de carinho,

Se levante e abrace eu.

Esta música é cantada na brincadeira de roda, na qual uma criança fica com os olhos fechados no meio da roda para levantar e abraçar outra criança que irá trocar de lugar (entrar no meio da roda). Nas observações, percebi que todas as crianças cantam a *Viuvinha*. Somente depois de algum tempo entenderam, após a explicação da professora, que para as meninas deveriam cantar *viuvinha* e para os meninos *viuvinho*. Ao que as crianças alteraram as palavras, mas nos dias seguintes, elas tornaram a cantar como haviam internalizado essa canção.

A partir de estudos realizados, percebe-se que a música não é tão espontânea, mas uma linguagem marcada e constituída pela sociedade, ou seja, traz as marcas da cultura do seu tempo. Além disso, a maneira como as professoras organizam suas práticas e suas ofertas musicais determinam o acesso ou não a uma diversidade de materiais e atividades para as crianças experimentarem e conhecerem. Importante seria proporcionar no cotidiano destas crianças situações em que pudessem vir a falar sobre o conteúdo das canções, sobre distinções de gênero, através das diferentes linguagens e vivências.

A música *O cravo brigou com a rosa* também está presente no cotidiano da Educação Infantil. Ao observar como cantam e ao discutir sobre os protagonistas e as ações do cravo e da rosa, sem o auxílio da literatura infantil¹³, as crianças interpretam estes como flores em uma ação lúdica, sem fazer muita distinção do masculino e do feminino. Quando passamos para a dramatização da mesma, os meninos agem de acordo com a representação do cravo, assim como as meninas procuram ser a rosa.

A música A linda rosa juvenil,

A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil,

A linda rosa juvenil, juvenil.

Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar

Vivia alegre no seu lar, no seu lar.

Mas uma feiticeira má, muito má, muito má,

Mas uma feiticeira má, muito má.

Adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim,

Adormeceu a rosa assim, bem assim.

Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais,

Não há de acordar jamais, nunca mais.

O tempo passou a correr, a correr, a correr,

O tempo passou a correr, a correr.

E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor,

E o mato cresceu ao redor, ao redor.

Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei,

13 *O cravo brigou com a rosa*, registrada como literatura por Luiz Duarte e publicada pela Editora Kuarup, em 1987.

*Um dia veio um belo rei, belo rei.
Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim,
Que despertou a rosa assim, bem assim.*

Percebo que ao ser dramatizada pelas crianças desta faixa etária, a letra da música determina a escolha de papéis que seguem uma lógica sexista, embora em muitas situações as crianças sugiram a possibilidade de troca de posições, ou seja, trocam feiticeira por feiticeiro, rei por rainha, mostrando como as posições de sujeito não são fixas naquele momento. Fica a impressão de que por ouvirem por diversas vezes a música, esta fica registrada pela linguagem oral como algo marcado que não deve ser alterado, mas que durante a escolha dos papéis, estes podem ser alterados.

Na música *Terezinha de Jesus*

*Terezinha de Jesus,
De uma queda, foi ao chão,
Acudiram três cavaleiros,
Todos os três de chapéu na mão.
O primeiro, foi seu pai,
O segundo, seu irmão,
O terceiro, foi aquele
Que a Tereza deu a mão.*

As crianças dramatizam na mesma perspectiva da música *A linda rosa juvenil*. Esse momento de dramatização através da roda cantada mostrou, como afirma Silva (2001), que os signos não se limitam a servir de marcadores para objetos, eles criam sentidos. Esses sentidos têm efeitos de “verdades”, na perspectiva pós-estruturalista. Sendo assim, cantar e dramatizar nessa perspectiva significa inscrever estes artefatos culturais para a constituição das identidades. Ao conversar com a professora Larissa na entrevistada sobre gênero, ela afirma “que ainda não havia pensado nem discutido sobre a questão de gênero, e que muitas vezes passa despercebida, pois não ficamos construindo um conceito sobre isso, a gente nunca leu sobre nada, nem na faculdade, nem no magistério, não teve nenhuma matéria que levasse a pensar nisso. Então acho que as vezes passa despercebido por não ter esse contato, pois esse conhecimento ninguém ainda não havia nos desafiado a buscar”.

Como diz a professora, a discussão sobre gênero ou outras identidades não está no debate. Assim, não parece importante problematizar tais questões ao apresentar brinquedos, brincadeiras, literaturas e músicas que marcam os significados masculinos e femininos, subordinação e submissão para as crianças. Considero importante esse debate, pois canções, brincadeiras e histórias podem ser formas de distinguir e constituir meninos e meninas pela lógica do sexismo. Ao planejar é preciso atenção para normas instituídas pela sociedade por meio do binarismo marcado também nos artefatos culturais oferecidos e na maneira como as crianças brincam. Uma preocupação que poderá nos acompanhar em nossas práticas pedagógicas é que o conteúdo daquilo que oferecemos às crianças é tão importante quanto a forma que contamos histórias e cantamos.

Muitos pesquisadores afirmam que uma pesquisa não pode se dar por encerrada porque ela nunca tem fim, mas seu autor precisa determinar esse momento mesmo que muitas ideias possam ficar pendentes, talvez para um olhar futuro. Assim sendo, considero ter chegado esse momento.

Posso dizer que fui embalada pela metáfora: *O cravo e a rosa*, canção do folclore infantil utilizada durante o trabalho com as crianças desta Escola. Essa canção ajudou a problematizar o meu tema de pesquisa, uma vez que se apresenta como um par homem/ mulher de um modo um tanto fixo. Os referenciais teóricos, outros modos de olhar descortinaram o meu olhar já tão acostumado à concepção polarizada de gênero. As leituras sobre os Estudos Feministas e os Estudos Culturais Contemporâneos, autores e autoras desse campo de estudo, contribuíram para que eu percebesse que homens e mulheres, meninos e meninas não se constituem apenas em identidades masculinas e/ou femininas, mas por outras identidades como classe social, etnias, religiosidade, sexualidade e idade – questão geracional –, por exemplo.

Minha intenção em estranhar algumas das representações presentes no cotidiano da Educação Infantil e que, conforme dizem pesquisadoras filiadas aos Estudos Feministas, constroem mentes e corpos feminilizados e masculinizados dos sujeitos infantis, serviu para que possamos discutir se ainda é preciso aceitar “naturalmente” a escolha dos brinquedos, das cores, das atividades diferenciadas de acordo com cada gênero, pois as próprias crianças não o fazem. Enfim, talvez possamos nos perguntar, o que aprendemos e como ensinamos sobre as brincadeiras que meninos e meninas praticam? Será que devemos ver como natural o fato de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados?

O ponto de chegada de uma dissertação não é o fim, mas a forma encontrada de expressar uma caminhada que se constitui na busca de referenciais, análise de narrativas, a partir de reflexões associadas a experiências pedagógicas enquanto educadora atuando na Educação Infantil e também como pessoa. Esperamos que a discussão, os estudos e a reflexão sobre esse tema levem as pessoas a renovarem suas ideias suas atitudes assim como a água que passa embaixo da ponte, que nunca é a mesma.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: formação pessoal e social. Brasília: Ministério da Educação, 1998. v. 2.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: formação pessoal e social. Brasília: Ministério da Educação, 1998. v. 3.
- DERMATINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Educação Contemporânea).
- FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar. Saúde e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 1998 (Cadernos Educação Básica, 4).
- _____. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do séc. XX. Porto Alegre: Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, 2000 (Tese de Doutorado).
- _____. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, jul./dez. 1997. v. 22. n. 2.
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LOURO, Guacira. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. Teoria & Educação. São Paulo, 1992. n. 6.
- _____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa (org). Currículo na contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- MEYER, Dagmar Esterman. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas, RS: Ulbra, 2005.
- Proposta Político-Pedagógica e Planos de Estudos das Escolas de Educação Infantil do município de Ijuí para o ano de 2005. Ijuí: Secretaria Municipal de Educação, 2005.
- SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças, contexto e identidades. Portugal: Universidade de Minho, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STEINBERG, Sirlei R. & KINCHELOE, Joe (org.). Cultura Infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

O direito de brincar na escola¹

**Lídia Inês Allebrandt², Carla Cimone Corrêa
Pereira Leal³ e Ângela Dallafávero da Rosa⁴**

Estas reflexões nasceram de nossa inserção no PIBID UNIJUI⁵ numa escola pública municipal, cuja ação se pautou na realização de estudos referentes ao brincar na infância e no desenvolvimento de atividades de recreação realizadas com crianças que frequentam o segundo ano, turma A⁶. A escolha desta temática justifica-se por se tratar de um assunto que nos desafia a pensá-lo no contexto do currículo praticado na escola, o qual se articula com a proposta pedagógica da instância governamental municipal⁷ e defende que os conceitos e conteúdos sejam

definidos a partir do princípio de que o espaço e o tempo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ser vivenciados e organizados de acordo com as demandas dos aprendizes e suas práticas cotidianas, tendo a sequência e continuidade garantidas pela equidade de direitos escolares, com vistas a uma formação integral do aprendiz.

Igualmente, enfatiza a importância que a brincadeira tem na vida da criança no sentido de gerar aprendizagens e o desenvolvimento infantil. Discute, ainda, a importância do brincar no espaço e tempo escolar, como forma de autoconhecimento, conhecimento do outro, das regras sociais, da participação e, também, de aprendizagem de conceitos, neste caso, de noções desenvolvidas por meio da recreação que contempla jogos e brincadeiras orientadas envolvendo o corpo e elementos da cultura.

Nesse momento, trazemos reflexão de Vigotski em relação ao tema por ser relevante distinguir a função da brincadeira na vida da criança. Ele pondera que

Parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar⁸ (VIGOTSKI, 2008, p.2).

1 Artigo produzido tendo como referência experiências pedagógicas desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos em escolas públicas, com destaque para as práticas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Anita Garibaldi, localizada no município de Ijuí/RS, em 2015, na qual foi desenvolvido o subprojeto Docência: formação acadêmica e experiência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental, pelo PIBID/UNIJUI (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mantido pelo Ministério da Educação- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), com apoio financeiro da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, edital N° 061/2013.

2 Lídia Inês Allebrandt, graduação e especialização em Letras/UNIJUI, mestrado em Educação/UFSC, docente do Curso de Pedagogia da UNIJUI, coordenadora PIBID/UNIJUI do subprojeto Pedagogia, lidia@unijui.edu.br

3 Carla Cimone Corrêa Pereira Leal, graduanda de Pedagogia UNIJUI, bolsista PIBID/UNIJUI do subprojeto Pedagogia, carlasenacinfo2014@gmail.com

4 Ângela Dallafávero da Rosa, Curso Normal na Escola Estadual de 1° e 2° grau 26 de agosto, Campo Grande, graduada em Pedagogia UNIJUI, professora da Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi, supervisora PIBID/UNIJUI do subprojeto Pedagogia, angela_ijui@hotmail.com

5 Artigo produzido considerando a inserção do PIBID/UNIJUI (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), subprojeto Pedagogia denominado: Docência: formação acadêmica e experiência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental, mantido pelo Ministério da Educação, com apoio financeiro da CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, edital N° 061/2013, na Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi, no ano de 2015.

6 A realização do planejamento e o desenvolvimento das ações teve a supervisão da professora Ivone T. C. Kriszum, responsável pela turma; bem como com orientações da supervisora e da coordenadora do subprojeto de Pedagogia, que também orientaram a leitura do Projeto Pedagógico e Regimento da Escola e cadernos do PNAIC- Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa.

7 IJUI, SMED- Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. A Proposta Curricular da Rede Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ano 2011.

8 Vigotski refere-se ao longo do texto a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos (N. da T.)

Mais adiante, as brincadeiras se transformam, por isso acreditamos que o brincar por meio de atividades recreativas orientadas se constitua necessário na perspectiva de novas aprendizagens que provocam outras formas de desenvolvimento. Parece-nos que a brincadeira contribui na formação humana, quer nos aspectos de sua individualidade, quer no âmbito de seus relacionamentos coletivos e sociais, proporcionando a compreensão de regras, envolver-se em jogos de papéis, participar de modo individual e/ou grupal, praticar a cooperação, a solidariedade. Em termos de sua corporeidade, contribuiu no desenvolvimento da atenção, domínio corporal, resistência, persistência, uso da imaginação e da criatividade, dentre outras demandadas conforme a proposição da atividade orientada ou criada pelas crianças.

Neste estudo, percebemos que a brincadeira na escola é um momento significativo para cada sujeito, pois quando as crianças brincam seus olhos brilham e seu corpo se mexe alegremente. E, por isso, necessita ser incentivada e levada a sério, porque interfere na constituição individual e grupal, além de ser um direito garantido em âmbito internacional e nacional⁹. Também porque para as crianças, a brincadeira é um momento de ação, realização de desejos irrealizáveis naquele momento, de busca, de entusiasmo, de conflitos e, igualmente, de frustrações e insatisfações.

É importante compreendermos a brincadeira não somente pelo viés da satisfação, pois sobre a definição de brincadeira, quanto ao aspecto da satisfação que propicia à criança em diferentes momentos de sua vida, Vigotski (2008, p. 3) evidencia que a mesma não é correta, por dois motivos:

Primeiramente, porque há uma série de atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira.

O princípio da satisfação é relacionado igualmente, por exemplo, ao processo de sucção, pois chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional, mesmo quando ela não se sacia.

Por outro lado, conhecemos brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são relacionados a resultados, premiações). Muito frequentemente, eles são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança.

Como destaca o autor, os jogos esportivos praticados nas escolas geram insatisfação. Lidar com elas é fator de desenvolvimento e aceitação de limites e podem ser trabalhados no coletivo.

No entanto, Vigotski (2008, p. 3) alerta que

[...] significaria intelectualizá-la extremamente recusar-se a admitir o modo como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos. A dificuldade de uma série de teorias sobre a brincadeira é, de certa maneira, a intelectualização desse problema.

Constatamos que no brincar, as crianças criam, recriam e imaginam novos mundos, novos objetos, novas possibilidades de ser e estar no mundo e com as pessoas. Um mundo de imaginação e criatividade que a faz sorrir, entrar em conflito e/ou sentir frustrações, mas que quando superadas geram prazer.

Sobre a origem das brincadeiras, Vigotski (2008, p. 3) diz que: “Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva”. E que “Do ponto de vista da esfera afetiva, [...] a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis”. E,

[...] numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos.

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o

⁹ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, estabelece em seu art. 227, os Direitos da Criança Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, Lei N° 8.069, de 13 de Julho de 1990, regulamentou o art. 227 da Constituição, em grande parte inspirado nos Instrumentos Internacionais de Direitos Humanos da ONU, e em especial na Declaração dos Direitos da Criança, nos “Princípios das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil”, nas “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil” e “Regras das Nações Unidas para proteção de menores privados de liberdade”.

novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação (VIGOTSKI, 2008, p. 3).

Se nos “escolares a imaginação é a brincadeira sem ação”, isso nos leva a pensar: o que a escola ao longo de sua existência oportunizou e oportuniza às crianças neste estágio de sua vida? Mais adiante veremos como isso aconteceu na Escola Anita.

Piaget defende que tanto o jogo como a brincadeira são essenciais no processo de aprendizagem, tornando-se indispensáveis nas práticas educativas, pois enriquecem e potencializam o desenvolvimento intelectual.

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo [...] o alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente a fim de que jogando, elas cheguem a assimilar às realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil (PIAGET, 1973, p. 160, apud APAZ et al).

O filósofo francês Gilles Brougère (2009), que se debruça sobre esse tema desde os anos 70, em entrevista à uma revista brasileira¹⁰, aborda o tema e explicita as características da brincadeira: faz de conta, decisão, conhecer as regras e outras formas de organização do jogo, brincar tem um caráter frívolo e o aspecto da incerteza.

A primeira característica é a que se refere ao faz de conta. É o que eu chamo de segundo grau. Toda brincadeira começa com uma referência a algo que existe de verdade. Depois, essa realidade é transformada para ganhar outro significado. A criança assume um papel num mundo alternativo, onde as coisas não são de verdade, pois existe um acordo que diz “não estamos brigando, mas fazendo de conta que estamos lutando”. A segunda característica é a decisão. Como tudo se dá num universo que não existe ou com o qual só os jogadores estão de acordo que exista, no momento em que eles param de decidir, tudo para. É a combinação entre o segundo grau e a decisão que forma o núcleo essencial da brincadeira. A esses dois elementos, podemos acrescentar outros três. Para começar, é preciso conhecer as regras e outras formas de organização do jogo. Além disso, o brincar tem um caráter frívolo, ou seja, é uma ação sem consequências ou com consequências minimizadas, justamente porque é “de brincadeira”. Por fim, há o aspecto da incerteza, pois o brincar tem de se desenvolver em aberto, com possibilidades variadas. Quando todos sabem quem vai ganhar, deixa de ser um jogo (e, nesse ponto, é o contrário de uma peça de teatro, que também é “de brincadeira”, mas que sabemos como acaba).

Com as mudanças nas concepções de criança, muitas transformações acontecem no âmbito da sociedade, da escola e da família. O jogo sempre fez parte da vida e, atualmente, está sendo cada vez mais valorizado como mediador de aprendizagens. O brincar passa a ser um direito e ganha novos significados na sociedade e produz sentidos distintos na vida de cada criança. E, embora, cada criança apresente singularidades, em uma coisa todas são unânimes: gostam de brincar e o fazem de maneiras distintas e também conforme a tradição cultural.

Com esta virada, a criança passa a ser considerada também como sujeito de direitos, os quais devem ser assegurados pelo estado. Assim, após muitas lutas aqui no Brasil, em 1988, por meio da Constituição Federal do Brasil, os direitos ficam explícitos no seu Art. 208 e garantem o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, para todos. Além de o estado ter suas obrigações e assegurar que estas sejam cumpridas, a Constituição determina, em seu Artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL. Constituição Federal, 1988).

Fica evidente que todos somos responsáveis por nossas crianças e a escola, imbricada na rede de proteção à criança, é responsável pelo seu cuidado e educação, principalmente por meio da elabora-

10 No final de 2009, Brougère esteve no Brasil e conversou com NOVA ESCOLA, inclusive sobre a relação do brincar com a violência. (Nota da Revista). A entrevista encontra-se disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml>

ção e desenvolvimento de um currículo que garanta que seus direitos sejam respeitados. O lazer é um deles, o que garante o recreio e o brincar na escola, que pode acontecer por meio de atividades lúdicas de leitura prazerosa, brincadeiras livres, recreação e outras formas.

Trazemos aqui uma reflexão de Pollard sobre a participação das crianças que nos faz pensar acerca dos discursos que proferimos na escola em relação às concepções de criança e infância:

[...] espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas pelas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a independência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais aos problemas (POLLARD, 1985 apud TOMÁS, 2011, p. 15).

Educar também para que exerçam seu papel como cidadãos por meio da participação, da autenticidade, da criticidade e da criatividade nos tempos e espaços sociais. E, para que se alcance este objetivo, a criança necessita aprimorar seus conhecimentos, exercer papéis interativos na escola, participar, tomar decisões, assumir suas decisões, desenvolver múltiplas aprendizagens que impulsionem seu desenvolvimento responsável e colaborativo. A escola, por meio do currículo praticado, oportuniza experiências significativas que envolvem: o ser, o fazer e o pensar.

Para tanto, cabe a cada professor conhecer a história de vida de cada criança, suas experiências, a comunidade na qual cada uma está inserida, sua cultura, seus valores e crenças e, então projetar ações pedagógicas nelas alicerçadas e com a intencionalidade de desafiar os aprendizes para que reconfigurem e avancem na construção de conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento e no desenvolvimento subjetivo.

No âmbito da escola Anita, os sujeitos são crianças de 6 a 9 anos do ensino fundamental nos anos iniciais e nela o respeito à infância, seus modos de aprender, suas expectativas e o brincar, dentre outros aspectos, são respeitados e pautam seus debates. Em seu Projeto Pedagógico, quando se refere à Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 9 anos, constam perguntas que a escola se faz para dar conta da inclusão de crianças a partir dos 6 anos, em termos de sua aprendizagem e seu tempo de ser criança, senão vejamos:

Quem é essa criança? Que fase ou estágio de desenvolvimento ela se encontra? Qual a metodologia adequada? Com que recursos vamos dispor para trabalhar com esses educandos? Com que interesses, expectativas ou desejos estas crianças estão entrando no primeiro ano? E os pais o que esperam? Cadernos cheios ou preocupados com respeito ao tempo de infância dos filhos? (JUÍ/SME, 2015).

Nesse perguntar, também aparecem algumas concepções que orientam o currículo e nelas a brincadeira como elemento fundante:

Para muitas crianças esse primeiro 1º ano do ensino fundamental será a primeira experiência escolar e, por isso, precisa ser acolhida com afetividade favorecendo a socialização e a descoberta por brincadeiras valorizando o tempo da infância em que estão vivendo. Abordagens educativas da educação infantil e do ensino fundamental no desenvolvimento integral da criança que envolvam construção e reconstrução de conhecimentos, relações afetuosas, saberes, valores, cuidado, atenção, zelo, olhar, seriedade, riso, brincadeira, aspectos que asseguram a aquisição da leitura e escrita a partir de um ambiente motivador com atividades lúdicas são o eixo condutor da proposta para os primeiros anos dessa nova organização do ensino fundamental (JUÍ/SME, 2015).

São expressas proposições acerca do acolher e do estimular considerando práticas significativas e afetivas que proporcionem o desenvolvimento humano.

A escola deve proporcionar o espaço (ambiente) que acolha e estimule a criança nesse processo de adaptação, pois aos poucos a criança vai fazer amizades, entrar na rotina e se sentir mais segura e acolhida. Ela criará vínculos de afeto com a professora e os colegas e sentirá, confiança para participar, brincar, jogar e aprender. As práticas pedagógicas, devem ser carregadas de significados e afetividade, pois a aprendizagem e o desenvolvimento humano necessitam do concreto para serem significativos.

Como vimos, nessa escola as brincadeiras têm papel importantíssimo, pois as crianças precisam muito da ajuda para se constituírem sujeitos que saibam viver em grupo, respeitar as regras instituídas, respeitar as diferenças, limites e potencialidades de cada um para poder avançar em suas aprendizagens e desenvolvimento humano. E, para aprofundar este estudo, conversamos com algumas professoras da escola. Em seu depoimento sobre o brincar, a professora Simara (2015), do primeiro ano, afirma

que “ele é uma ferramenta que auxilia no cotidiano escolar e possibilita a aquisição de regras, limites, além de potencializar seu intelecto”.

O brincar contribui para o desenvolvimento humano do sujeito e, como pontua a professora Angela, do terceiro ano,

O brincar é um instrumento valioso para o educador, porque com ele podemos ajudar a criança a se apropriar de conhecimentos, valores, atitudes, posicionamentos que, com certeza, no momento do exercício de sua cidadania fazem a diferença para estes sujeitos (ROSA, 2015).

Na escola Anita, a recreação ocorre por meio de brincadeiras que envolvem do primeiro ao terceiro ano e acontecem para além do espaço das salas de aula para propiciar a exploração de vários espaços, como: a quadra, a pracinha e a área coberta. Às vezes, as atividades são propostas pelas crianças e, noutras, planejadas pela professora. Algumas delas procuram resgatar brincadeiras antigas para trazê-las de volta ao contexto atual para que não caiam no esquecimento. Isso reforça o sentimento de pertença a uma cultura da qual participaram nossos antepassados e contam um pouco da nossa história.

Algumas brincadeiras proporcionam à criança momentos de jogo, ocasião em que ela não sabe se vai ganhar ou perder, e, como enfatiza, Brougère (2009), a incerteza.

Observamos que quando perde um jogo ela procura saber os motivos e se prepara para na próxima vez superar o obstáculo; também cria hipóteses, monta estratégias mentais e se prepara para o novo jogo que tem resultado incerto. Nesse sentido, as atividades recreativas ajudam na construção e na ampliação de conhecimentos e novas interações com o outro em contexto.

O brincar proporciona à criança oportunidade de participar de várias situações de interação social, nas quais podem expressar seus sentimentos e agir com mais autonomia em suas decisões. E foi com essa perspectiva que aceitamos o convite da escola Anita Garibaldi para desenvolver brincadeiras com crianças de 7 a 8 anos e que estão no segundo ano. Antes de iniciar o trabalho com a turma realizamos uma primeira observação para conhecer as crianças no espaço e tempo de brincar. Presenciamos algumas crianças brincando livremente no pátio e outras que estavam nos brinquedos da pracinha.

Posteriormente, em conversa com a professora, perguntamos se neste tempo destinado à recreação, poderíamos desenvolver brincadeiras orientadas. A professora concordou, então a acadêmica bolsista passou a realizar pesquisa de atividades e elaborar o planejamento com a professora, porque a proposta do Pibid é que o planejamento e desenvolvimento das atividades sejam por meio da docência compartilhada para que o conhecimento de ambas possa mediar as ações, enriquecer o trabalho e oportunizar a socialização de conhecimentos. Também, no âmbito da universidade a acadêmica é orientada e acompanhada em seus estudos, pesquisas e práticas e buscar a participação das crianças.

Durante os planejamentos a professora possibilitou que a acadêmica se sentisse à vontade em relatar suas impressões sobre as aulas e expor sugestões de atividades. Tal fato gerou autonomia e ela pode elaborar os planejamentos considerando os sujeitos, suas expectativas e interesses. E, ao mesmo tempo que planejava, aprendia sobre esta área do conhecimento e sua função na vida das crianças.

Ao desenvolver as brincadeiras com as crianças suas propostas enfatizavam a compreensão e a construção de valores sociais e culturais, ampliando maneiras de socializar-se uns com os outros, respeitar as diferenças, atender regras estabelecidas, ampliar a cordialidade entre colegas e professores e, assim, estabelecer vínculos afetivos de amor, compreensão e companheirismo durante os momentos das brincadeiras e de convívio na escola e na comunidade.

A acadêmica destacou que se sentiu acolhida pelas crianças, sendo bem recebida por todas que sempre se dirigiram a ela como professora e a tratavam com muito respeito e carinho. Muitas foram as brincadeiras realizadas com as crianças, cada uma com uma intencionalidade e grau de dificuldade: precisão, concentração, equilíbrio, agilidade, noção de lateralidade, dentre tantas outras propostas. Quando aconteciam em forma de jogos, havia ganhadores e perdedores.

Em termos de aprendizagem, na brincadeira Desatar o nó as crianças tiveram que estar atentas para executar corretamente o solicitado. Evidenciamos que quando percebiam que alguém não conseguiria fazer o que havia sido pedido no jogo, lembravam as ordens e, nesse momento ocorria a integração de todos para uma finalização correta do jogo e obtenção de resultado positivo: ou seja: desatar o nó feito com seus corpos e todos ganhariam. Caso contrário todos perderiam. Na brincadeira

denominada Ar, terra e mar, as crianças que não acertaram o solicitado pagaram prendas estipuladas pelos próprios colegas. Tal brincadeira exigiu atenção. Já a brincadeira Corrida sobre jornais¹¹ exigiu agilidade, imaginação, proporcionando o desenvolvimento de percepções espaciais. Oportunizamos que ao realizar as brincadeiras as crianças pudesse criar outras regras, inovando o jogo ou criando outro a partir de sua imaginação e criatividade.

Constatou que as crianças sentiram muito prazer em todas as atividades propostas, ajudando-se nas execuções. No decorrer das aulas e no desenvolvimento das brincadeiras percebeu que as crianças demonstravam-se interessadas, participativas, colaborando em tudo quanto lhe eram solicitado, expressavam curiosidades, emoções e sentimentos de cordialidade uns com os outros, participando sempre com interesse e entusiasmo. Em termos corporais, evidenciaram bom domínio de noções de lateralidade (direita e esquerda), equilíbrio, força e velocidade. Nas atividades com os cones e bambolês mostraram agilidade e destreza em suas manipulações. Em suas falas as crianças comentavam que as brincadeiras eram legais e que deveriam ser desenvolvidas mais vezes.

Em nosso entendimento, a opinião das crianças é importante porque revela suas percepções e possibilita a participação também no momento da avaliação das ações. Ao longo das conversas percebemos que os alunos se mostravam um pouco tímidos para falar, mas depois responderam com muita alegria. Kenney (8 anos), Brenda (7 anos) e Maria Vitória (7 anos), afirmaram que gostam muito das aulas de recreação; porque “é legal brincamos com coisas diferentes: cordas, jornal...” “não brincamos muito desse tipo de brincadeiras”; e “porque é legal”; e dentre as brincadeiras preferidas estão: terra, mar e ar; corrida com os jornais; pular corda. Em suas falas todos expressaram gostar muito das atividades desenvolvidas pela acadêmica bolsista do PIBID, inclusive citando alguns dos nomes das brincadeiras que realizaram nas aulas.

Ao final de cada brincadeira, as crianças refletiam e relatavam sobre as experiências e ajustes necessários para o desenvolvê-las; comentavam sobre o valor de ter amigos para auxiliá-los quando necessário; sobre a necessidade de prestar atenção para realizar corretamente as brincadeiras; e a respeito de que no jogo todos têm a oportunidade de ganhar ou perder e que isso acontece em situações tanto na escola como em outros lugares. Esta comparação entre a experiência vivida no jogo e as situações reais que acontecem em outros espaços, revela que no brincar a criança, num movimento lúdico, compreende regras e valores do mundo real.

Novamente recorremos ao pensamento de Vigotski (2008, p. 3) que alerta que quando se teoriza acerca da brincadeira

Não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. Particularmente, parece-me que se deve começar a análise da brincadeira exatamente pelo esclarecimento desses momentos.

Portanto, afirmamos que as brincadeiras são vitais para as crianças e, precisamos observá-las, escutá-las, levá-las a sério nas suas necessidades, impulsos e motivações, porque são reveladoras de desejos de afetos generalizados com os quais ela brinca sem ter consciência dos motivos que a movem. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 4):

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.)

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. Em geral, deve-se dizer que a esfera de motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição. Somente o adolescente consegue responder por que ele faz isso ou aquilo.

Também afirmar que a brincadeira propicia o estar junto a alguém, ensinar e aprender com o outro, compartilhar elementos da cultura, desenvolver a afetividade, a criatividade, a imaginação, o movimento corporal e sentimentos de pertencer à comunidade onde vive.

¹¹ Cada participante recebeu duas folhas de jornal e passo na corrida deveria ser sobre uma folha de jornal. Desta maneira, deve por uma folha no chão, pisar sobre ela; depois por a outra no chão e pisar em cima; então pegar a primeira folha que ficou para trás, trazendo-a novamente à frente, e assim sucessivamente até percorrer o trajeto estipulado e alcançar o alvo.

Para Vigotski (2008, p. 4), “Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança”. Para ele (idem, p. 5), “A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência”.

Analisando as práticas desenvolvidas nos anos iniciais, propomos que também se dê ênfase à brincadeira com situações imaginárias, por meio do jogo dramático, porque, para o autor (ibidem, p. 6), “se criarmos uma brincadeira sem uma situação imaginária, então, o que resta? Resta a regra. A criança começa a se comportar conforme o que dita a situação”.

Logo, o professor que incentiva e proporciona à criança situações imaginárias, leva-a ao encontro de si mesma, provoca relacionamentos, ativa sua curiosidade, evidencia afetividade, respeito e lhe oportuniza aprender a lidar com inúmeras situações que a vida lhe apresenta. Brincando a criança gera outros entendimentos e possibilidades de ser e estar no mundo, por isso é um dos fatores determinantes na formação e desenvolvimento humano e imprescindível na vida e na escola. Por isso, propomos pensar a recreação considerando os sujeitos que por meio da atividade lúdica jogam, brincam, imaginam, criam suas regras e têm experiências que articulam o real e o imaginário. E, também, pensar o brincar para além do ensinar algum conteúdo, pois se o foco é o ensino há descaracterização do brincar.

Na escola em questão, há um tempo para o brincar para além do recreio, o que revela que a proposta pedagógica tende a valorizar e garantir atividades que geram prazer e fazem sentido para as crianças e, assim, garantem um dos seus direitos: brincar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 68/2011 e pelas emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.
- BROUGÈRE, Gilles. Entrevista. In: NOVA ESCOLA, 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml>.
- APAZ, Mirtes França; SENA, Clério Cezar Batista; IJUI/SMED- Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. A Proposta Curricular da Rede Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ano 2011.
- IJUI/SME/ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANITA GARIBALDI. Projeto Político Pedagógico. Ijuí, 2015.
- ROSA, Angela Dallafávero da. Entrevista oral realizada em Ijuí no dia 21 de agosto de 2015.
- SEHFELD, Simara. Entrevista oral realizada em Ijuí no dia 21 de agosto de 2015.
- TOMÁS, Catarina. Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto, Edições Afrontamentos, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. de Zoia Prestes. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>, 2008. Acesso em 10 de Agosto de 2015.

O ensino médio politécnico e a relação com a teoria da complexidade: Necessidade de reconstrução dos saberes docentes

Ângela Balz¹

Na escola, a relação professor/aluno/conhecimento ganha importância na medida em que um não existe sem o outro. Eles são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicos. Um necessita do outro para manter-se, contudo, cada parte carrega suas responsabilidades e características. Não há escola sem aluno ou sem professor ou sem conhecimento. Por conseguinte, a proposta do Ensino Médio Politécnico, para atingir a interdisciplinaridade e a re ligação das áreas do conhecimento, torna importante o envolvimento dos professores de forma atuante e presente.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir a proposta de conhecimento do Ensino Médio Politécnico com relação à teoria da complexidade, com destaque a necessidade da reconstrução dos saberes docentes dos professores. Parte-se da hipótese de que os professores sentem a necessidade de reconstruir seus saberes ao longo da profissão, uma vez que as mudanças paradigmáticas são constantes e plurais. Desta forma, a proposta do Ensino Médio Politécnico conduz a escola pública a um novo paradigma que se aproxima com a teoria da complexidade, exigindo dos professores uma nova concepção de conhecimento e, conseqüentemente, reconstrução dos saberes.

A metodologia utilizada neste artigo é de cunho bibliográfico e qualitativo, com enfoque teórico, realizado a partir da leitura, fichamento e análise de diversas obras, para construção de projeto de pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação nas Ciências.

A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

A busca por uma escola de qualidade e para todos tem sido o principal desafio que professores, pesquisadores e políticos da área da educação enfrentam. A educação básica de qualidade é direito de todos, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, fazendo parte desde o nível da Educação Infantil até o Ensino Médio. Até esta data, o Ensino Médio não ganhava tamanha importância por não ser obrigatório; contudo, a partir desta lei, ele passa a ser visto sob outras perspectivas, levando a uma reflexão e ação com relação a sua organização e objetivo na vida dos jovens. Porém, passou-se quase uma década para que as mudanças começassem a ser pensadas.

Partindo do censo de 2010, o governo do Rio Grande do Sul organizou um estudo sobre a situação do Ensino Médio, apresentando dados preocupantes para a qualidade e o acesso da educação para todos, conforme garantido na LDB:

1 Professora de Língua Inglesa na E.E.E.M. Castelo Branco e na Sociedade Educacional SETREM. Graduada em Letras – habilitação em Língua Inglesa pela UNIJUÍ. Especialista em Educação Interdisciplinar pela FAÍSA. Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na UNIJUÍ. E-mail: angela_balz@yahoo.com.br

O Ensino Médio no Rio Grande do Sul apresenta índices preocupantes, ao considerar o compromisso com a aprendizagem para todos. A escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental (INEP/MEC– Educação –Censo Escolar da Educação Básica 2010). Ao mesmo tempo, constatam-se altos índices de abandono (13%) especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça a necessidade de priorizar o trabalho pedagógico no Ensino Médio (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RS, 2011, p. 05).

Além do problema do acesso, também ficou perceptível que o currículo de ensino não condizia com a realidade do aluno; descontextualizado, fragmentado em disciplinas que não conversavam entre si. Observa-se esta preocupação no documento de reestruturação do Ensino Médio do Estado o qual constata que a educação de nível médio “[...] se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RS, 2011, p. 05).

Sobre um currículo desfragmentado, Azevedo e Reis (2013, p. 29) dissertam ainda que:

O modelo curricular e didático que é base dessa escola de Ensino Médio, por se pautar fundamentalmente na fragmentação, na repetição de conteúdos, de conceitos e saberes, negligencia a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem.

É com base nestes dados que foi implantado nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, em 2011, o Ensino Médio Politécnico. Esta nova estrutura do currículo da escola vem ao encontro dos preceitos da Lei 9394/96, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Esta proposta está baseada na politecnia, que, segundo Saviani (1989, p. 17) “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” Assim, esta reestruturação está embasada na interdisciplinaridade, que leva em consideração a Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho. Para que estas quatro áreas estejam articuladas, o currículo da escola está dividido em quatro grandes áreas, que devem conversar entre si, articulando-se com a pesquisa científica, que engloba conhecimentos e saberes de todas as áreas. Esta pesquisa é voltada para o princípio do trabalho, o qual é interpretado, não como um meio apenas de sobrevivência, mas como meio de inserção social e dignificação do homem. Quanto à avaliação, esta nova reorganização busca uma avaliação emancipatória, que deve acontecer ao longo do processo de aprendizagem, e não somente ao final, com o objetivo de classificar os alunos. Assim, Azevedo e Reis (2013) esclarecem um pouco sobre a nova organização do Ensino Médio Politécnico:

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; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia 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).

Destaca-se, aqui, o caráter interdisciplinar desta reestruturação do currículo do Ensino Médio implantado em 2012 no Rio Grande do Sul. A interdisciplinaridade traz aspectos positivos para a aprendizagem, quando consegue desfragmentar o ensino, integrando duas ou mais disciplinas na busca da solução de problemas em comum, que são abordados nas diferentes áreas do conhecimento, transformando este assunto em objeto de estudo integrado ao pré-determinado anteriormente. Uma aprendizagem interdisciplinar consegue contextualizar as situações de aprendizagem assim como é a realidade hoje, uma realidade global e não mais apenas local.

A importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno e do professor (FORTES, 2009, p. 08).

O ensino interdisciplinar nas escolas de educação básica está garantido dentro da lei, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que defendem uma aprendizagem contextualizada e integrada entre as diversas disciplinas. O próprio PCN define a interdisciplinaridade e expõe sua função na escola:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p. 21).

Ao se fazer uma análise da proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, é perceptível que a mudança do currículo busca um ensino interdisciplinar, no qual as áreas conversam entre si e são ligadas à pesquisa, que acontece dentro do Seminário Integrado. As aulas de seminário integrado são a ligação com os conteúdos teóricos e com a prática. Contudo, na prática do dia a dia das escolas, ainda não está acontecendo esta ligação. Existe uma grande dificuldade para que o diálogo entre as matérias e os conteúdos aconteça, além da pouca relação da pesquisa-ação de seminário integrado com os conteúdos teóricos das outras áreas.

Deste modo, faz-se importante destacar o caráter interdisciplinar e a tentativa de religar as diferentes áreas do conhecimento nesta proposta. Logo, é possível estabelecer fortes relações entre esta proposta com a concepção de ensino do paradigma da complexidade que busca a valorização do conhecimento pertinente, a religação dos saberes e a transdisciplinaridade.

O CONHECIMENTO NO PARADIGMA COMPLEXO

A educação tem estreita relação com o conhecimento; contudo, não basta que a educação transmita o conhecimento construído pela humanidade de maneira isolada do contexto de vida dos estudantes. Demo (2014, p. 19) escreve que o “[...] conhecimento só é conhecimento no processo de construção. Conhecimento repassado é apenas informação e aí pode ser armazenado, processado, reproduzido”. Faz-se relevante um conhecimento de qualidade, em que o sujeito tenha aptidão para percebê-lo no mundo, bem como suas inter-relações locais e globais, atingido a capacidade, não apenas de saber, mas de saber pensar. Morin (2014, p. 15) atenta para o desenvolvimento do conhecimento pertinente, o qual deve ser “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”, de modo a desenvolver a “capacidade de contextualizar e englobar”. Este conhecimento pertinente, capaz de conduzir o aluno a saber pensar é o desejo da escola contemporânea.

A concepção e o modo de transmissão do conhecimento têm sofrido modificações ao longo da história. Para a escola atual², não basta mais apenas transmitir o conhecimento, mas é necessário que este seja reconstruído no contexto social e histórico.

A educação escolar, em sua tarefa histórica de introduzir as novas gerações na cultura, de permitir a universalização do conhecimento, a fim de assegurar um desenvolvimento humano e uma formação que favoreça a uma crescente autonomia do espírito, incumbe-se do desafio de ensinar os aspectos mais essenciais e complexos estabelecidos em todo processo de construção do conhecimento. Ou seja, cumpre à educação escolar não apenas transmitir pacotes de conhecimentos, ou mesmo de conhecer as coisas e os conteúdos do mundo, mas ensinar uma forma de se relacionar com o conhecimento e com o mundo (SILVA, 2015, p. 381).

Assim, a necessidade de uma mudança paradigmática está presente nos debates atuais da educação, na defesa de um ensino complexo, capaz de unir parte e todo, de contextualizar, de valorizar a transdisciplinaridade na busca do conhecimento pertinente.

O pensamento complexo busca unir aquilo que foi separado, fragmentado e reduzido. Anseia a valorização das diferentes áreas que constituem o homem e o mundo, sem usar de hierarquia ou sobreposição de uma ou outra. Martinazzo (2002, p. 21) reflete sobre a complexidade afirmando que:

Morin propõe uma revisão do paradigma da simplificação, do princípio das abordagens disciplinares dos diferentes saberes e das especializações do conhecimento que retalham, cortam, reduzem, disjuntam e fragmentam o objeto complexo. O objeto de conhecimento não pode cair prisioneiro de uma disciplina especializada ou de uma área enclausurada do saber, uma vez que tudo é complexo.

A complexidade exige uma mudança na organização do pensamento, que tende a separar e dissociar os saberes. Morin propõe uma reforma do pensamento, que faz necessário “reaprender a pensar

² “[...] ela [a escola] visa ao desenvolvimento da pessoa, à constituição do sujeito, sua autorização (capacidade conquistada para tornar-se co-autor de si mesmo), mas, por outro lado, ela prossegue nos objetivos que lhe são atribuídos devido à sua função social, a adaptação ao que existe, a iniciação e submissão de regras, o que permite a entrada na sociedade” (ARDOINO, 2002, p. 556).

para pensar a complexidade” (BARBOSA, 1997, p. 61). Esta reforma do pensamento passa pelas diversas áreas do saber, com o intuito de ligar e contextualizar os saberes. Assim, Morin (2014, p. 88-89) aponta as diretrizes da reforma do pensamento:

- que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
- que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar; de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
- que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
- que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo **complexus**: o que é tecido junto.

A reforma do pensamento levará a:

Um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e da cidadania. A reforma de pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas (MORIN, 2014, p. 97).

E este passa a ser o objetivo da escola no paradigma da complexidade: realizar uma reforma do pensamento, capaz de reconhecer as ligações dos saberes nas mais diferentes áreas e seus contextos no mundo, de modo a desenvolver o conhecimento pertinente e o saber pensar.

Em relação à religação dos saberes, não se pretende ignorar a disciplina; mas, reconhecer aquilo que a transpassa. “Isso convida a pensar as disciplinas como algo que integra dinamicamente dois importantes movimentos que acompanham as inúmeras investidas pelos saberes: distinguir e associar” (MARTINAZZO e DRESCH, 2014, p. 291). É conduzir o sujeito a perceber a parte e o todo que cada conhecimento traz consigo. Logo, a religação dos saberes caminha em direção da transdisciplinaridade, a qual procura uma visão de contextualização, que interpasse os saberes das disciplinas (MARTINAZZO, 2002). É levar o aluno a reconhecer o além da disciplina, valorizando os mais variados campos do saber: matemático, físico, químico, biológico, psicológico, imaginário, poético, social, religioso, mitológico, cultural e histórico.

Todavia, não é possível afirmar que esta concepção de ligação dos saberes do Ensino Médio Politécnico seja capaz de atingir a transdisciplinaridade proposta por Morin no ensino complexo. Martinazzo (2002, p. 95) faz a distinção entre os dois conceitos ao elucidar o caminho a ser percorrido:

[...] a interdisciplinaridade, embora signifique um avanço em relação às demais práticas epistemológicas, ainda é insuficiente para a compreensão da complexidade do real. A interdisciplinaridade se caracteriza por uma comunicação e, até mesmo, colaboração entre as diferentes disciplinas, mantendo-se, porém, cada uma com e em sua especificidade. Já na transdisciplinaridade realiza-se um verdadeiro intercâmbio e uma transrelação nos diferentes níveis de conhecimento. Ela rompe e supera as barreiras e as fronteiras que delimitaram os conhecimentos em territórios fechados.

Pode-se apontar um caminho interdisciplinar, com muita estrada a percorrer para alcançar a transdisciplinaridade.

NECESSIDADE DE RECONSTRUIR SABERES DOCENTES

Estas mudanças na concepção do conhecimento implicam desafios aos docentes. “Em síntese, o ato pedagógico contribui, decisivamente, no desenvolvimento humano dos sujeitos, abrangendo suas múltiplas dimensões” (MARTINAZZO e DRESCH, 2014, p. 290). É o educador que precisa primeiramente assumir este desafio. Morin (2014) afirma que a reforma do pensamento precisa iniciar nas instituições. É o educador um dos grandes responsáveis no desafio epistemológico. Martinazzo e Dresch (2014, p. 297) afirmam que:

Organizar e realizar uma educação inspirada nos princípios da complexidade exige muito de todos os educadores. Afinal, é necessário aprender a lidar com saberes que são mais que saberes; a investigar problemas que não dizem apenas a respeito do professor; a conhecer e ministrar disciplinas

*que vão além das disciplinas isoladas; a pensar questões que são de ordem planetária; a buscar certezas acompanhadas de incertezas, bem como mergulhar nas incertezas sem abrir mão da busca de certezas; enfim, a visar o **complexus** sem deixar de simplificar quando se fizer necessário.*

Logo, o docente se vê dentro de um paradigma diferente daquele em que realizou sua formação inicial, carecendo de reconstruções de seus saberes para atingir a interdisciplinaridade proposta pelo Ensino Médio Politécnico.

O professor é responsável pela transmissão dos saberes e da construção de significados destes saberes na vida dos sujeitos aprendizes³. Marques (2000, p. 58) define que o professor é o sujeito especialista na educação, desta forma “capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar, dispensando-se os chamados “especialistas” enviados de fora: supervisores, inspetores, fiscais, etc”. Uma vez explicitado o papel do professor, não é possível separar a ação pedagógica da formação dos saberes que os constituem e modificam suas práticas ao longo da vida profissional.

Faz-se mister determinar o que esta pesquisa entende por saber docente. O saber docente é o conhecimento que o professor utiliza em todos os momentos de sua profissão, indo além do conhecimento científico. Tardif (2014, p. 255) define que o saber “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Logo, o saber docente é fundamentado na racionalidade do professor. É a razão que o professor utiliza para fundamentar seus saberes. Gauthier (2013, p. 336-337) esclarece que:

De fato, essa ideia restringe a noção de saber aos discursos e às ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificação racional. Quando falamos de saber, englobamos assim os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a existência de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam. Essa definição do saber distingue-se das concepções que encontramos frequentemente na literatura recente da área de educação. [...] ela não faz do professor um cientista (especialista) [...], ela não transforma tudo em saber – nem toda prática social é obrigatoriamente um saber, pois não estamos sempre prontos a fornecer argumentos para justificar nossas ações.

Além da argumentação racional, o meio social em que o professor está inserido interfere na constituição dos seus saberes, os quais são modificados ao longo do tempo e da experiência profissional.

A ação educativa, bem como os saberes dos professores numa perspectiva argumentativa, com base em argumentos racionais, vincula-se, muito fortemente, a um contexto social, sendo os saberes dos professores um saber social que sempre está em reconstrução (SILVA, 2012, p. 508).

Tardif (2014) elenca diversos saberes que constituem a formação do professor. Para ele, o docente precisa do saber disciplinar, que é aquele que é transmitido na academia, na formação inicial. É o saber específico e científico de cada área do conhecimento. É o saber transmitido e reconstruído para e pelo aluno. Outros são os saberes curriculares e pedagógicos que se relacionam com a elaboração e aplicação do currículo da escola, a organização das disciplinas e as metodologias utilizadas no processo de aprendizagem. Os saberes experienciais são aqueles que se desenvolvem ao longo da carreira docente, nas diversas experiências com os alunos e com o conhecimento. É o saber próprio do professor. O autor define o professor ideal como aquele que “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 39).

Gauthier (2013, p. 302) escreve sobre o repertório de conhecimentos necessários à prática educativa. “[...] nossa concepção de um repertório de conhecimentos faz do professor um profissional racional que deve tomar decisões em situações de urgência e não um simples agente que resolve problemas técnicos”. Para ele, existe um conjunto de saberes teóricos que o professor deve conhecer para que sua prática educativa tenha sucesso. Este repertório de conhecimentos pode ser comparado aos saberes curriculares e pedagógicos de Tardif. Gauthier (2013) também defende que o repertório de conhecimentos não é suficiente. A aprendizagem coloca o professor em um trabalho complexo, que exige dele conhecimentos e saberes para lidar com a incerteza que pode surgir na sala de aula. Ele precisa ser capaz de agir ética e moralmente em situações inesperadas do cotidiano. São os saberes experienciais que ajudam o professor nestas situações.

3 “Quando se fala de *aprender e ensinar*, não se trata mais somente de aprender e ensinar o que foi passado. Compreende-se, por isso, a descoberta do futuro” (ARDOINO, 2002, p. 557), assim Morin (2014, p. 47) afirma que a finalidade da educação é “mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência [sabedoria e ciência] e da incorporação dessa sapiência para toda vida”.

Ao refletir sobre os diversos saberes do professor, percebe-se a necessidade e a valorização das práticas cotidianas, que precisam ser refletidas e reconstruídas, com base na argumentação racional fundamentada nas teorias pedagógicas que o professor utiliza para justificar suas ações. Logo, “os saberes, na atividade pedagógica, são não somente utilizados, mas também transformados” (GAUTHIER, 2013, p. 296), alicerçado nos saberes experienciais e pedagógicos ou repertório de conhecimentos. Consequentemente, evidencia-se a necessidade da formação inicial e continuada, que encaminha o professor à reflexão teórica de suas práticas, para que este tenha clareza e suporte nas decisões que toma com relação ao conhecimento e o aluno.

O professor precisa, ele próprio, apropriar-se dos conhecimentos teóricos e práticos para pensar e refletir sobre suas ações, a fim de reconstruir os seus saberes docentes e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. A tarefa do professor passa a ser complexa e plural, com a valorização dos diferentes saberes.

A ação pedagógica do professor reflete sua formação, sua concepção e organização do conhecimento. Os professores, na sua grande maioria, que estão nas escolas hoje, tiveram suas formações iniciais baseadas no paradigma da simplificação⁴. Tardif (2014, p. 271) aponta uma das limitações da formação na lógica disciplinar: “ela [a formação] é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas não tem relação entre elas; elas constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos”. Nesta concepção, cada professor vive em sua área, sem troca de experiências, de práticas e de saberes; o conhecimento não é relacionado com as demais áreas do conhecimento. Surge, então, um grande desafio aos professores: a necessidade de refletir sobre as práticas na busca da superação da fragmentação e divisão do conhecimento.

Faz-se mister, ao final deste artigo, destacar o papel do professor no âmbito das reformas curriculares da educação. Ao propor uma mudança no Ensino Médio do Rio Grande do Sul, foram os docentes os propulsores desta virada paradigmática. Desta forma, reconstruir saberes, através da formação e reflexão sobre as práticas parece ser de extrema valia.

O Ensino Médio Politécnico foi introduzido no Rio Grande do Sul como uma tentativa de ensino mais contextualizado, relacionando teoria e prática, parte e totalidade, trabalho e ciência, superando as dualidades presentes no ensino. Deste modo, busca-se abranger uma visão complexa do mundo e do ser, com diálogo entre as áreas do conhecimento e as diferentes esferas da vida humana. Contudo, é relevante destacar que para que estes propósitos sejam alcançados, os professores têm extrema importância.

A necessidade de reconstruir os saberes docentes que foram sendo adquiridos e construídos ao longo da vida profissional é um dos pontos chave para que um ensino voltado ao reconhecimento de um mundo contemporâneo cada vez mais complexo seja possível. São os professores, os primeiros, a entender e inserir-se nesta proposta e, então, dialogar e construir esta compreensão de mundo interligado com os sujeitos da escola.

4 “[...]é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, um princípio. A simplicidade vê o uno, ou múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplificação separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (MORIN, 2011, p. 59).

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Idealizações dirigidas por Edgar Morin. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- AZEVEDO, Jose Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio. Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática/organização. São Paulo. Fundação Santillana, 2013.
- BARBOSA, Manuel. Antropologia complexa do processo educativo. 1 ed. Braga: Serviço de Publicações da Universidade do Minho, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- DEMO, Pedro. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- FORTES, Clarissa Corrêa. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. Revista acadêmica Senac on-line. 6 ed. setembro-novembro 2009. Disponível em http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf Acessado em 15/09/2015.
- GAUTHIER, Clermont (et al). Por uma teoria da pedagogia: pesquisa sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- MARQUES, Mario Osorio. Formação do profissional da educação. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MARTINAZZO, Celso José. A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária. Ijuí: Unijuí, 2002.
- MARTINAZZO, Celso José. DRESCH, Óberson Isac. O desafio escolar do ensino por disciplina e a necessidade da religação dos saberes. In: Revista Educação. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2014.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- _____. Introdução ao pensamento complexo. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ensino médio. 2011-2014.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a concepção de politecnicidade. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989
- SILVA, Sidinei Pithan da. Os educadores em face da educação escolarizada: dos vínculos constitutivos do ofício à natureza multidimensional de seu exercício no com texto contemporâneo. In: Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ. Chapecó, ano 16, n. 29, vol. 02, p. 505-526, jul./dez. 2012.
- _____. Complexidade, conhecimento e educação: a emergência de um novo paradigma epistemológico no contexto contemporâneo. In: Revista Educação. Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 375-388, maio/ago. 2015.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O olhar da gestora escolar sobre os desafios da diversidade na escola

Taciana de Souza¹ e Hedi Maria Luft²

A escola é um espaço onde encontramos diferentes culturas. Dentro da escola convivem pessoas com diferentes modos de se relacionar, de pensar, de viver, de famílias com hábitos diversos. As relações humanas são marcadas pela complexidade, pois somos todos *singulares*. Como se não bastassem essas questões, há escolas que, por vezes, são desafiadas a dar conta de demandas que não planejaram, mas que são resultantes do seu próprio processo de constituição (no interior de uma sociedade plural, globalizada, marcada por conflitos e problemas diversos). Entre tais demandas, podemos citar uma que, no momento atual, é de particular relevância, qual seja: a integração de alunos estrangeiros que chegam ao Brasil por ocasião do aumento dos fluxos migratórios decorrentes de conflitos internos em seus países de origem. Frente a esta situação peculiar, os professores e as equipes diretivas das escolas têm sido, constantemente, desafiados a pensar diferentes formas de aperfeiçoar a integração de alunos, nesse caso específico, os haitianos.

Nesse sentido, não se trata de apenas encontrar alternativas para superar dificuldades de aprendizagem, mas de considerar que são crianças que provêm de outro país. Portanto, são oriundos de uma sociedade onde se encontram com uma cultura diferente, modos de pensar, de viver, agir, um idioma desconhecido... Nesse caso, o papel da escola em acolher estes alunos, respeitá-los como sujeitos que trazem uma bagagem cultural, é desafiador para além do que comumente se faz. É preciso reconhecê-los como pessoas que vêm para acrescentar concepções culturais distintas.

A presente investigação em termos mais abrangentes, concentra-se sobre a dimensão da diversidade. Em termos pontuais, procura refletir sobre aspectos concernentes ao trabalho do gestor, na escola, no que tange ao processo de acolhida e integração de alunos estrangeiros. Nesse sentido, o estudo foi realizado, ano de 2014, em uma escola pública municipal de Santa Rosa, a qual foi desafiada a receber alunos haitianos, em função de seus familiares passaram a residir nas proximidades da escola. O estudo foi desenvolvido através de observações e análises das atividades da gestora escolar, através do seu acompanhamento do planejamento escolar, preocupando-se com os alunos que já estavam matriculados na escola e com os alunos estrangeiros que acabavam de chegar. Investigamos também, a história dos alunos, sem *invadir* a privacidade deles, até porque ainda estão em processo de *adaptação*.

A referida escola tem, historicamente, requerida a presença da família, aderindo a uma conduta que incentiva pais e/ou responsáveis a participarem da caminhada do aluno. Acreditamos que é preciso reconhecer e aceitar a diversidade humana, pois ela é construtiva da natureza do homem, o reconhecimento da sua própria diversidade é uma das condições para reconhecer a diversidade do outro. Assim aparentemente, a escola parecia preparada para receber alunos com suas diversidades. Isso porque o grupo da escola apresentava uma diversidade humana e cultural, no entanto, a língua diferente, na chegada dos alunos haitianos, impactou o espaço escolar.

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia da UNIJUI - Câmpus Santa Rosa – RS. E-mail: tacinha_tds@hotmail.com

2 Professora do Departamento Humanidades e Educação da UNIJUI – Câmpus Santa Rosa-RS, Doutora em Educação – UNISINOS. Email: hedim@terra.com.br

A inclusão traz consigo a maneira que faz com que o sujeito mude seu modo de pensar, reconhecendo que aquele que vem de outra cultura pode acrescentar em nossa vida, fazendo com que tenha acesso a diversidade, garantindo o acesso igualitário a todos, em qualquer que sejam suas peculiaridades tanto como sujeito, quanto como grupo social.

A ideia de inclusão é permeada por valores que são configurados pelo caminho da igualdade, é um eixo que fundamenta a sociedade justa e democrática: a diversidade requer a especialidade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social. Inclusão social enquanto paradigma entendido como o conjunto de “conceitos, valores, percepções e práticas” (KUHN, 1999, CORRER, 2000) compartilhados por grupos sociais, enfim por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos.

A chegada dos haitianos marcou a vida da escola e a gestora envolvida com o acolhimento dos alunos, revelou que foi muito importante repensar, juntamente, com a professora o currículo escolar, para que pudessem atender a diversidade, nunca advindo à escola. Como deveria ser organizado o espaço da escola? Quem atenderia os novos alunos? E era preciso também pensar uma pedagogia de acolhimento para que os alunos já matriculados na escola ampliassem suas possibilidades de aprendizagem com o fato novo da presença de alunos de outro país. Assim, a escola buscou a participação da comunidade para que garantissem a construção coletiva de uma educação de qualidade, onde a ação mediadora do corpo docente contribuiria na busca de uma comunidade e, posteriormente também, de uma sociedade mais igualitária.

DESENVOLVIMENTO

A gestão escolar é desafiadora. Assim, a principal fonte de investigação se baseia na realização de observações do dia a dia da gestora escolar, identificando suas contribuições escolares, as possibilidades construídas junto com o coletivo de professores e funcionários da escola favorecendo a socialização e a realização de práticas educativas com os alunos haitianos.

A imigração haitiana para o Brasil se intensifica a partir do início de 2010, por vários fatores, inclusive após o convite de autoridades brasileiras no país (COTINGUIBA, 2014) e, também, em parte pelo agravamento da situação do país, após o terremoto de 2010. Assim, uma gama de fatores colocou o Brasil numa das rotas migratórias deste povo que há muito, possui o hábito de migrar para diversas localidades do mundo.

O Haiti é um país caribenho, com 27.750 quilômetros quadrados e uma população de 10,1 milhões de pessoas³. Por estar numa área de falhas geológicas, e por ter um solo erosivo oriundo basicamente de desmatamento, sofre com as mudanças climáticas e os riscos de furacões e terremotos provenientes do encontro das placas tectônicas do Caribe e da placa norte-americana. Porém, não se tem registro de um terremoto tão devastador quanto o que atingiu o país em 12 de janeiro de 2010, que provocou a morte de mais de 200 mil pessoas em menos de um minuto.

São vários os motivos que fazem com que os haitianos migrem para o Brasil, no entanto todos os imigrantes focam o Brasil como um país de melhoria de vida, um lugar onde possam criar seus filhos com dignidade e qualidade de vida, e melhores oportunidades de trabalho, de acordo com Sayad (1998, p. 55),

O que faz “nascer” o imigrante, em busca também de melhores condições, onde ele possa se estabelecer socialmente. A criança, acompanhada por seus pais ou por outros membros da família, geralmente, chega ao Brasil por um desejo que não parte exclusivamente dela, mas um desejo, sobretudo de seus responsáveis que trazem seus filhos na espera de encontrar um lugar com melhores condições para criá-los, pensando, principalmente em uma melhor educação.

De acordo com Cotinguiba (2014, p.98) “Migrar é uma prática que faz parte do imaginário coletivo haitiano”, portanto é desde muito cedo que a criança haitiana tem em sua convicção que o melhor para ela é migrar para outro país, pensando numa melhoria de vida, mas não são alertados pelas dificuldades que vão afrontar.

Aprender a língua foi um dos desafios que os alunos haitianos tiveram que enfrentar e para a gestora escolar a chegada dos dois alunos haitianos em 2014, exigiu uma preparação para que todo o meio escolar pudesse fazer uma recepção calorosa a esses alunos, desde professores, funcionários

3 Dados retirados do site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Haiti>, em 12 de agosto de 2015.

e alunos. Antes dos alunos frequentarem a escola, a diretora preferiu que os responsáveis dos alunos conversassem com ela, para que através deles ela pudesse entender a realidade dos alunos e sua cultura. Segunda a diretora, durante toda a conversa só o pai falava, e quando a mãe tinha algo a falar ela repassava ao pai e, então, ele falava por ela (acredita a diretora que seja da cultura).

Os alunos estavam matriculados ambos no 4º ano do Ensino Fundamental de 9 anos em 2014, e por terem entrado na metade do ano, em 2015 permaneceram na mesma série. A gestora juntamente com a professora titular teve que adaptar as aulas antes e depois da chegada dos alunos. Em um primeiro momento a gestora juntamente com a professora titular constatou que seria de grande valor fazer um estudo sobre diferentes culturas, incluindo assim a cultura dos imigrantes haitianos, levando em consideração a importância de valorizar a pluralidade de cada aluno no processo do desenvolvimento dos planejamentos.

O processo de ensino aprendizagem desenvolvido pela gestora juntamente com a professora foi de realizar seu trabalho pensando na diversidade cultural existente na sociedade, para que houvesse uma aprendizagem mais ampla, a qual deveria integrar-se com as necessidades constatadas, realizando atividades pedagógicas com os alunos haitianos. Nesse sentido:

Planejar é analisar uma dada realizada, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. Portanto, o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão. Nesse sentido, planejar é uma atividade tipicamente humana, e deve estar presente na vida de todo os indivíduos, nos mais variados momentos (HAYDAT, 1995, p.94)

A formação que a escola estava disponibilizando aos alunos fora do horário escolar, era de um ambiente marcado por outra maneira de estarem juntos, porém extremamente pedagógicos, percebi que os alunos estavam contentes com a dedicação que a equipe estava tendo com eles. Mesmo tendo chegado à escola no ano de 2014, os alunos ainda enfrentam dificuldades com a língua portuguesa e receberam atividades específicas conforme o conteúdo trabalhado em sala de aula. Embora não entendam o significado de todas as palavras ditas em aula, a diretora considera importante participarem das mesmas atividades ainda que já adaptadas.

A partir das dificuldades encontradas referentes à comunicação, especialmente com a escrita do português, a gestora escolar decidiu disponibilizar *aulas de reforço* para esses alunos, em turno oposto às aulas, a fim de favorecer a interação com o meio escolar, superando a timidez ao relacionar-se com os colegas, em função da dificuldade de se comunicar. Além disso, a preocupação da diretora com a aprendizagem e a adaptação dos alunos haitianos fez com que ela disponibilizasse a eles atendimento diferenciado, trabalho com jogos e com atividades lúdicas. “Eles já estão fazendo a relação sonora, é muito compensador ver a evolução deles. A gente percebe que são participativos. Seus pais vêm à escola quando a gente chama”, relata a diretora.

Dessa forma, fica evidenciado que à chegada dos alunos haitianos na escola, exigiu momentos de adequação tanto do espaço, quanto da discussão da proposta de trabalho da escola. No começo, encontraram dificuldades, no entanto, num processo coletivo, as atividades foram sendo encaminhadas de forma estratégica, viabilizando assim, momentos de muitas aprendizagens.

Os alunos em seus primeiros meses no Brasil se fechavam, ou melhor, se isolavam por medo, vergonha, timidez, o que acaba impossibilitando um bom desenvolvimento escolar. Aqueles que já estão há mais tempo, por mais que ainda sintam dificuldades se mostram mais desinibidas, participam das atividades escolares e ajudam os demais, uma vez que podem se comunicar linguisticamente com mais facilidade, há mais interação, mais segurança com o outro.

A comunidade escolar precisou se empenhar para que os alunos pudessem acompanhar a turma e a própria turma, que já estava constituída entendesse a necessidade de contribuir para facilitar a interação dos haitianos. O processo do trabalho do grupo da escola foi significativo, pois houve muitos avanços e, no momento atual, os alunos haitianos já se comunicam facilmente com os colegas e professores. A diretora mostra-se muito empenhada, mesmo depois dos alunos já adaptados, o que a deixa feliz é saber que agora os alunos ensinam a língua portuguesa aos seus pais.

Ao ingressar no novo país a criança haitiana, assim como qualquer outro imigrante, se não souber a língua deste novo local necessitará imediatamente aprendê-la para que assim ela possa se comunicar com as pessoas. Os primeiros meses são sempre difíceis, pois a língua, a cultura e o sistema em que está organizado o país é diferente do país de origem. Inserir-se em uma nova sociedade requer

tempo, o impacto causado por essa nova realidade faz com que o imigrante de um modo geral, principalmente as crianças, se sentem inseguros.

Quanto às diferenças culturais, a diretora relata que alunos e professores têm encarado tudo de uma forma muito tranquila. “Nossos alunos são bastante receptivos. Não notamos qualquer tipo de preconceito dentro da escola. Os pais são muito educados e dão muito valor a escola e aos professores”, relatou.

Entende-se por educação inclusiva uma ação política, social, pedagógica, cultural, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Ao reconhecer as dificuldades que são encontradas no cotidiano do ensino escolar, repensou a necessidade de criar novas alternativas para superá-las, a educação inclusiva acolhe a escola como uma forma de superar a lógica da exclusão.

A educação inclusiva tem por início a identificação e valorização das diferenças de cada ser humano, o que requer do ensino das escolas ambientes com condições que possam garantir aos alunos que necessitam da educação inclusiva acesso, participação, interação e autonomia para todos. Nesse sentido, fazer com as diferenças sejam acolhidas num espaço escolar onde nenhum aluno se sinta excluído.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34)

A escola sempre deu valor à família, tornando ela parte integrante da formação dos seus filhos na escola. Esses valores fizeram com que a adaptação dos alunos haitianos fosse tranquila, incentivou os pais e/ou responsáveis a participarem da caminhada do aluno. Acredita-se que reconhecimento da sua própria diversidade é uma das condições para reconhecer a diversidade do outro. Se a escola trabalhar a inclusão como forma de aprendizado com o outro, estará favorecendo o desenvolvimento dos seus alunos recebendo as diversidades humanas e culturais.

Em uma breve conversa que tive com um dos alunos haitianos, a chegada a escola aconteceu em meio a um complexo momento de mudanças, um novo país, idioma estrangeiro, regras estranhas, e um currículo ainda desconhecido. Nos primeiros momentos de conversa, ele se mostra tímido. Quando perguntado sobre a vida antes do Brasil, ele abaixa o rosto, esboça um sorriso para desconversar. Leva algum tempo para que se sinta confortável e discorra sobre esse assunto. Até que embarca em uma narrativa animada com toques de saudosismo, mesmo quando revela uma condição de vida precária. “Eu ia com a minha mãe comprar água. A gente pegava dois galões e seis baldes”, narra o aluno com sotaque ainda enrolado e dá um sorriso com um ar de ter certeza que está sendo plenamente entendido.

A partir dos depoimentos, podemos perceber que a realidade que os alunos vivem atualmente, seja com moradia e escola é bem diferente daquela que viveram em seu país de origem, e hoje declaram que vivem melhor.

A vantagem da diversidade cultural prende-se com a possibilidade de aprendermos mais sobre outras culturas e sobre outras formas de trabalhar e de ver as coisas, o que enriquece a própria organização da sociedade. Da diversidade cultural também nascem às novas ideias, diferentes formas de entender os problemas, a questão da tolerância, o perceber como o outro se organiza para compreendê-lo e não gerar atritos. A compreensão do outro requer um comprometimento com a vida e como seres humanos diversos essa é uma condição fundamental para que sejamos melhores como pessoas.

O gestor escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento das ações pedagógicas na escola, pois ele é a peça principal na transformação de novos caminhos no cotidiano escolar. Para que haja eficiência em seu trabalho ele necessita ter flexibilidade na diversidade de opiniões de todo o grupo escolar.

Constatou-se após essa experiência, que o papel do gestor escolar é de grande valor, e que se feito com responsabilidade o resultado é significativo. A gestão escolar se constitui em uma dimensão e um aspecto de atuação dos seus sujeitos (diretores, supervisores, coordenadores, professores, pais,

alunos, comunidade, etc.), que objetiva promover a organização, a estrutura, o planejamento, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o desenvolvimento e avanço das questões sociais e educacionais das escolas.

A palavra gestão ganha um significado que enriquece o termo gestão escolar e confirma o que está descrito na experiência relatada. Para Cury (2002, p.165), gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que traduz pela comunicação, pelo desenvolvimento coletivo e pelo diálogo”. Isso só confirma que na gestão escolar a participação ativa dos agentes escolares é o que faz do processo de desenvolvimento importante para o avanço da escola.

Diante disso, comprova-se que a gestora escolar e a professora ao realizarem o trabalho de planejamento em conjunto, tendem a garantir um processo de formação mais adequado, diante dos desafios encontrados para desenvolver melhor o trabalho pedagógico. Quando o gestor mostra-se envolvido com o trabalho de todo o meio escolar, a aprendizagem se viabiliza de modo mais favorável.

Bem sabemos que os processos de gestão de escola e de sala de aula requerem muito comprometimento dos envolvidos, porém, muitas vezes não presenciamos o que nesta escola ficou evidenciado, ou seja, o trabalho coletivo entre professores mobilizado pela diretora que assumiu para si a responsabilidade de favorecer os meios de uma educação que possa contribuir com todos da escola, conseqüentemente, com a sociedade. É desafiador, mas possível.

REFERÊNCIAS

CORRER, R. Efeitos da Introdução de Suportes para a Inclusão Social de Sujeito com Deficiência Mental: um Estudo Piloto. Marília: Programa de Pós Graduação em Educação. 2000.

COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre trabalho e processos migratórios. Dissertação de mestrado. Porto Velho/RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia/ UNIR, 2014.

CURY, C.R.J. “Gestão democrática” da educação: exigências e desafios. Revista brasileira de política e administração da educação. São Bernardo do Capo, julho/dezembro, 2002.

HAYDAT, Régina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. 2ª ed. São Paulo. Ática, 1995.

SAYAD, Abdelmalek. A Imigração. Ou os Paradoxos da Alteridade. São Paulo: EDUSP, 1998.

O papel das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Uma pesquisa bibliográfica a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski

Fabiana Diniz Kurtz¹, Maria Fernanda Quevedo² e Rosana Souza de Vargas³

A partir da segunda metade do século XX, o processo mundial de produção e popularização das tecnologias de informação e comunicação acentua-se de forma significativa. Vê-se um uso mais abrangente das tecnologias onde a sua utilização nas mais diversas áreas vai desde o uso para as artes, para o lazer e se estende ao contexto social, político e econômico das pessoas. Esse processo de utilização das TIC vem impactando profundamente o cotidiano das pessoas, transformando suas relações sociais, comportamentos e conhecimentos.

Atualmente, é irremediável o uso de tecnologias, em especial, das tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC), na vida das pessoas, em que a rede de computadores, cada vez mais, possui grandes números de usuários. Com isso se percebe uma certa preocupação com a maneira com que são utilizadas no meio acadêmico e como são formados os professores nesse processo. Com tantos avanços tecnológicos, é necessária a preocupação e reflexão acerca do papel atribuído às TIC, já que, segundo Geraldini (2003, p. 46 apud Tavares 2007), ainda há “grande carência de pesquisas sobre a prática docente reflexiva no ambiente digital”.

Mesmo com essa prática exigida em documentos (de forma não efetiva), ou com o crescente uso e criação de novas tecnologias, parece que não há uma utilização que traga retorno de uma forma que não seja superficial. Portanto “o uso das tecnologias no campo educacional só vem agregar mais um elemento de peso à necessária revisão dos princípios e práticas educacionais, que requerem reformulações e aperfeiçoamento” (Geraldini, 2015 p. 31).

Diversas pesquisas têm se debruçado sobre esse tema, porém, desconsiderando as tecnologias como instrumentos culturais criados pelo homem, a partir de suas necessidades. Nesse aparente nicho de pesquisa, consideramos a abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007, 2008) bastante adequada. Segundo essa perspectiva, as TIC inserem-se no contexto educacional não como instrumentos que devem apenas ser utilizados, mas sim concebidos em função das mudanças trazidas pelo cenário social a partir da cultura humana acumulada e que alteram significativamente as competências e habilidades até então existentes (Wertsch, 2007).

1 Professora do Departamento de Humanidades e Educação – Curso de Letras – Português e Inglês. Líder do Grupo de Pesquisa “Mongaba”: educação, linguagens e tecnologia. E-mail: fabiana.k@unijui.edu.br

2 Graduada em Letras – Português e Inglês e Bolsista PIBIC pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: fernandaquevedo127@gmail.com

3 Graduada em Letras – Português e Inglês e Bolsista PIBIC-CNPq pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: rosanasdvargas@gmail.com

Sob essa perspectiva, dois conceitos surgem como fundamentais à formação docente, por serem, como Kurtz (2015) destaca, duas principais mudanças trazidas por esses instrumentos culturais quanto ao processo de ensino e aprendizagem, adotando os conceitos de atividade mediada e mediação cultural por instrumentos e ferramentas como centrais à explicação da natureza dessas mudanças.

Assim, os conceitos de letramento digital e hipertextualidade surgem como dois elementos fundamentais em termos de mudanças provocadas a partir da presença das TIC, seja no ensino de línguas (área das autoras deste artigo), seja nas demais áreas do conhecimento e de formação docente, pois, associados à noção de multimodalidade, esses conceitos evidenciam as alterações verificadas nas formas de ler, escrever e comunicar-se com o auxílio ou mediação das TIC.

Em meio a diferentes entendimentos presentes na literatura, Eshet (2012) propôs eliminar a dualidade com letramento impresso, pois, considerando o contexto histórico-social com o qual os indivíduos interagem, não seria mais considerado letrado um sujeito que não disponha das competências e habilidades destacadas por esse autor, e discutidas por tantos outros, como Lobo-Sousa et al (2009) e Pinheiro & Araújo (2012), que se referem a letramento hipertextual, e Aragão (2009), sobre multiletramentos (Kurtz, 2015).

Seguindo Lobo-Sousa et al (2009), hipertextualidade é uma categoria mais ampla do que o hipertexto e do que o próprio conceito de letramento digital, pois todo letramento hipertextual é digital, mas não o contrário. Em meio a diferentes perspectivas, concebemos, neste texto, hipertextualidade como uma grande mudança na relação entre autor e leitor, como Xavier (2005) sugere, potencializando a emancipação do leitor, fazendo com que a significação do – e no – hipertexto careça de maior entendimento, especialmente no ensino de línguas, conforme sistematiza Kurtz (2015).

É com base nessas questões que aprofundamos os conceitos de letramento digital e hipertextualidade nesse texto, com foco na formação docente e de que forma as TIC podem ser articuladas a esse processo formativo, sob uma perspectiva teórica e metodológica.

LETRAMENTO, LETRAMENTO DIGITAL E HIPERTEXTUALIDADE

É fundamental definir o conceito de letramento para entender como ocorreu a transição de “letramento” para “letramento digital”. Segundo, Silva (2011) a palavra letramento foi primeiramente impregnada por Mary Kato em sua obra *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolingüística*, em que ela afirma que é necessário

Introduzir a criança no mundo da escrita, tornando ela um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO 2003, p. 3-4).

Ainda para a autora Magda Soares (2009, p. 17) a palavra “literacy” surge do latim “littera (letra)”, com sufixo - cy, que designa “qualidade, condição, estado, fato de ser”, ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Ser letrado é tornar próprio, apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Tfouni (1995, p. 20), ao passo que “a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-histórico” da obtenção de um complexo escrito por uma sociedade, ou seja, é um resultado de uma prática social.

É nesse sentido que Soares (2002 apud LÉVY, 199 p. 17) já observava que letramento digital seria um conjunto de técnicas, tanto materiais quanto intelectuais, de práticas, atitudes, pensamentos etc. Mais recentemente, Araújo (2014) bem articula esses entendimentos, destacando que:

Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas pelos sistemas computacionais (ARAÚJO 2014 apud Aquino 2003, p.1-2).

Sendo assim, um ser letrado digitalmente deve aprender a lidar com as formas de tecnologias e ainda aprender de forma efetiva a lidar com os símbolos e tipos de textos que esse percurso exige.

Kurtz (2015) reitera Araújo (2015) quando diz que uma pessoa letrada digitalmente identifica e faz uso de linguagem verbal e não-verbal, ambas dividindo o espaço da tela de cristal líquido.

Na formação docente, isso se torna crucial, não apenas no sentido de “saber utilizar” um programa x ou y, mas de comunicar-se em um nível multimodal a ponto de ter plenas condições de interagir com seus pares e com seus estudantes, futuros professores, orientando-os em um processo de construção de autonomia e emancipação. Aspectos como ler, analisar, comparar, discutir e opinar com a presença das TIC parecem ter outra configuração, outro entendimento, e é na formação docente que esses aspectos podem ser, efetivamente, constituídos.

Se a aprendizagem de uma nova forma de ler e escrever na sociedade da informação passa pela mediação do hipertexto, é fundamental que o futuro professor – de linguagem ou de outras áreas – disponha dessas novas formas de abordá-los e entendê-los, pois não basta afirmar que a escrita e leitura tornaram-se hipertextuais sem, no entanto, aprofundar entendimentos do que representam, efetivamente, a não-linearidade do texto e a interatividade, como observa Kurtz (2015).

Mas como essas questões podem ser concebidas na formação docente, sob uma perspectiva teórico-metodológica? Pretendemos traçar alguns panoramas na seção 2.

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

As TIC compõem nossa cultura e nosso desenvolvimento enquanto indivíduos, ao considerarmos a abordagem histórico-cultural de Vigotski (Wertsch, 1985, Vigotski, 2007, 2008). Autores como Oliveira (1955) já destacavam isso, pelo fato de que os sujeitos possuem dois níveis de conhecimento, um real e um potencial. O real é quando conseguimos fazer algo sem a ajuda do outro. O potencial seria quando o indivíduo adquire informações através do outro, através de uma mediação e por meio dessa consegue mais conhecimento.

Mediação, em termos genéricos é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 2001, p. 26), ou seja, é quando essa relação deixa de ser efetuada pelos indivíduos nela envolvidos e passa a ser mediada por um terceiro elemento. Segundo Oliveira (2001 p. 27), Vigotski trabalha com a noção de que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.” A partir disso, possuímos dois processos de mediação: o de mediação por signos e por instrumentos.

A intervenção do signo pode ser considerada análoga à intervenção de instrumentos, porém, o signo fará intervenção no plano psicológico do indivíduo. Ele ajuda o ser humano com “problemas psicológicos (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.)” (OLIVEIRA, 2001 p. 30). Assim sendo, podemos entender os signos como elementos que servem para representar objetos.

Já o processo de mediação por meio de instrumentos se dá por fatores externos ao ser humano, não envolve o pensamento psicológico visto que

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água (OLIVEIRA, 2001, p. 29).

As TIC são, portanto, ferramentas mediadoras dos processos dos seres humanos que aumentam o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo do aluno uma vez que a definição para instrumento é “um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA 2001, p. 29).

Estudos como o de Fett & Nébias (2005), Giordan (2008) e Wertsch (2007) sugerem precisamente essa possibilidade de que, sob a perspectiva histórico-cultural, as TIC são, de fato, ferramentas e instrumentos de mediação. Ferramentas, porque possibilitam a construção de objetos virtuais, e instrumento de mediação, pois possibilitam a criação de novas relações para a construção de conhecimento. É precisamente a necessidade e habilidade de mediar suas ações por meio de artefatos o que torna os humanos únicos quanto à sua qualidade mental (Kurtz, 2015).

Portanto, o “acesso e uso instrumental fazem-se importantes, mas não podem constituir o objetivo do processo pedagógico, e também não é isso que se espera dos professores” (FREITAS 2009, p. 340). Não é apenas fornecendo cursos aos professores de como saber usar um computador, nem criando

infraestruturas nas escolas que se vai fazer com que o uso traga um bom retorno. O investimento em inclusão digital, passando pela fase de equipamentos é fundamental, mas não é o fim, e sim o meio. Os docentes devem ter em mente que é preciso mais que isso para que, efetivamente o uso de tecnologias se integre à sua prática profissional, para que se possa, de fato, trazê-la para o contexto histórico-cultural do indivíduo.

É importante a integração de tecnologias desde quando o professor está sendo formado, para que ele perceba qual o verdadeiro significado das TIC e o modo como elas devem ser empregadas no ensino. Portanto, professores e alunos precisam ser letrados digitais, ou “professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-las passivamente” (FREITAS, 2010 p. 340), e que enxerguem as TIC como instrumentos capacitadores do ser humano.

Então, quando se fala em incluir o uso da tecnologia em práticas pedagógicas, não quer dizer simplesmente pôr alunos na frente de um computador e fazê-los copiar e colar textos ou que vejam vídeos formulados pelo professor com imagens. Não é só de apenas isso que eles precisam. Para que haja efetivamente um processo de potencialização do sujeito, a partir de entendimentos de letramento digital, hipertextualidade, multimodalidade, desenvolvimento e constituição do sujeito, é fundamental que a formação inicial seja seriamente repensada. E isso não é papel de uma outra disciplina, um ou outro professor. É algo coletivo e perpassa as instituições como um todo.

Somente assim será abandonada a visão de ensino – seja na educação básica, seja na formação docente – puramente instrumental e técnica no que diz respeito à utilização de TIC no processo de ensinar e aprender, ou seja, a visão de que as tecnologias estão apenas a serviço do professor, com foco apenas na comunicação e transmissão do saber. Precisamos assumir a postura que coloca as TIC a serviço do aluno, como elemento organizador e potencializador da aprendizagem, ou seja, como uma ferramenta cognitiva, como defende Jonassen (2000), numa perspectiva de se aprender “com” as tecnologias, e não unicamente “sobre” elas. Como Kurtz (2015) destaca,

Os educadores, assim, devem empoderar seus alunos a partir dessa perspectiva de forma conjunta à utilização desses recursos, em que diversos programas e aplicativos disponíveis podem ser empregados, como sugere Jonassen (2000), especialmente quanto às ferramentas de busca, linguagens de programação, e quanto à própria noção de hipermídia e hipertexto, a partir do momento em que os estudantes criam suas próprias bases de dados multimídia segundo suas perspectivas e ideias. Assim, defendo que as mudanças necessárias devem iniciar pelos cursos de formação de professores, em diálogo com a escola, já que esta é pautada por estruturas criadas em outro contexto histórico, visível nos meios que utiliza e nos objetivos que visa, como Costa (2007a) destaca, o que impossibilita propostas que extrapolem o que está estabelecido, como Maldaner (2014) também verifica (KURTZ, 2015, p.236).

Essas questões podem ser concebidas como resultantes da pesquisa bibliográfica feita pela docente e pelas estudantes autoras deste texto e, para concluir, apresentamos um elemento em fase de estudo e aprofundamento teórico e empírico, parte de pesquisa atual (bolsa PIBIC/CNPq e PIBIC/UNIJUI), no que tange às possibilidades de articulação das TIC na formação docente em Letras.

Dentre as mudanças necessárias para que as TIC sejam efetivamente elementos potencializadores da aprendizagem, está a constituição de uma competência pedagógica e outra técnica junto aos docentes formadores de professores. Para tanto, Kurtz (2015) sugere que o TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge - Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo), modelo proposto por Mishra & Koehler (2006) representa uma metodologia, ou um “esquema teórico” para o conhecimento pedagógico do professor juntamente com o uso de tecnologias. Essa articulação vem sendo mundialmente difundida como ilustra a figura 1.

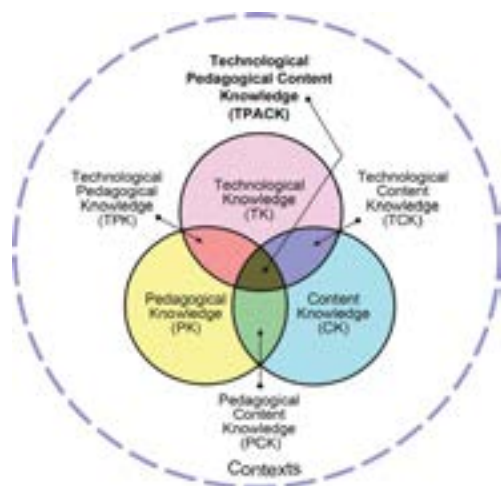


Figura 1: Modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006)

Brevemente, é possível verificar que a relação entre saberes resulta em um elemento central, o TPACK. No entanto, todos os demais são fundamentais para que o processo seja desencadeado na formação inicial, como é o caso de:

- *Conhecimento de Conteúdo (CK - Content Knowledge)*, ou o que será ensinado e o que será aprendido, a estrutura, a organização de cada disciplina e as diversas formas que podem ser evidenciados em determinadas disciplinas;

- *Conhecimento Pedagógico (PK - Pedagogical Knowledge)*, ou estratégias de (novos) meios para o conhecimento, habilidades necessárias para proporcionar o ensino de um dado conteúdo através de práticas diversas que levem o aluno a aprender/compreender (Lang & González, 2014);

- *Conhecimento Tecnológico (TK - Technological Knowledge)*, ou o conhecimento sobre as tecnologias “padrão” (livro, quadro-negro) e mais avançadas, exigindo determinadas habilidades.

- *Conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK - Technological Content Knowledge)*: Segundo Vespasiano e Prata-Linhas (2012, p. 10) “refere-se ao conhecimento da aplicação da tecnologia ligando sujeito e conteúdo específico ensinado, o que, conseqüentemente, muda a natureza da aprendizagem”.

- *Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK - Pedagogical Content Knowledge)*: “É a denominação dada à interseção e interação da pedagogia com o conhecimento do conteúdo” (OLIVEIRA E CIBOTTO 2013, p. 5). Ou seja, um conhecimento em que a pedagogia é aplicável no ensino e vai além de um componente curricular, pois “inclui o saber sobre as abordagens de ensino e ainda a organização do conteúdo para melhoria do ensino” (VESPASIANO E PRATA-LINHARES 2012, p. 10).

- *Conhecimento Pedagógico Tecnológico (TPK - Technological Pedagogical Knowledge)*: É o conhecimento que usa das diversas tecnologias que existem, de uma forma crítica no processo de ensino e aprendizagem. Esse conhecimento é importante, pois “possibilita o uso estratégico das tecnologias na melhoria do ensino” (VESPASIANO E PRATA-LINHARES 2012, p. 10).

- *Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo (TPACK - Technological Pedagogical Content Knowledge)*: Esse conhecimento é diferente dos outros, que separadamente envolvem específicas questões, pois envolve reconhecer diferentes formas de ensinar e aprender com as TIC, sendo a base do ensino efetivo com tecnologias e requer grande conhecimento conceitual do uso dessas ferramentas, bem como do conhecimento prévio dos alunos sobre tecnologias (KURTZ, 2015).

Esse modelo se configura como boa “aposta” em termos de referencial para um processo formativo que atenda necessidades de alunos e professores, integrando saberes e conhecimentos demandados na atualidade. Isso se relaciona com a abordagem vigotskiana em termos de mediação, concebendo as TIC como instrumentos que aumentam a capacidade dos alunos e (re)direcionam seu desenvolvimento cognitivo.

Conforme os criadores do modelo TPACK, Mishra & Koehler (2006), a formação de professores poderia empregar essa proposta iniciando a formação por tecnologias mais simples, que os docentes estão mais familiarizados, seguida de aplicações mais elaboradas. Os conteúdos não são definidos pelas TIC, mas sim associados a um conhecimento pedagógico que deve ser parâmetro para a escolha de uma determinada tecnologia a ser trabalhada.

Não é a criação de uma disciplina que vai viabilizar esse entendimento, essa construção. Quanto mais professores se engajarem, via ensino, pesquisa, extensão e mesmo gestão, nas instituições de ensino, maior a possibilidade de difundir as potencialidades das TIC no processo de formação de professores. No âmbito de Letras, o fundamental é que os estudantes, futuros professores, vivenciem espaços comunicativos e autênticos de uso da língua, bem como aprofundem conhecimentos no âmbito pedagógico acerca das potencialidades e limitações desses recursos, sob a perspectiva histórico-cultural e da mediação por ferramentas e instrumentos culturais, vislumbrando ainda o papel discursivo e ideológico das TIC na sociedade. Obviamente, isso pode – e deve – ser articulado às demais áreas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O letramento digital como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. 2014. <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0054.html> Acesso Setembro de 2015.
- ESHET, Y. Thinking in the digital era: a revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 2012, vol. 9, p. 267-276. Disponível em <http://iisit.org/Vol9/IIITv9p267-276Eshet021.pdf>. Acesso em setembro de 2015.
- FETT, A. M. M.; NEBIAS, C. M. As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Educação Temática Digital*, Campinas, vol. 7, n. 1, p. 112-141, 2005.
- FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17> Acesso em setembro 2015.
- GERALDINI, A. F. S. Docência no Ambiente Digital. 2003. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem> Acesso em setembro de 2015.
- _____. A Formação de Professores de Línguas na Sociedade do Conhecimento: A Necessário Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação. In: LOBATO, M. C. A.; GERALDINI, A. F. S.; CUNHA, A. L. A. *Educação a Distância: Particularidades e Desafios*. 2015. pp. 22-42. Disponível em <http://www.aedi.ufpa.br/editora/arquivos/leonel.pdf> Acesso em setembro de 2015.
- GIORDAN, M. *Computadores e linguagens nas aulas de ciências*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2008.
- JONASSEN, D. H. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora, 2000.
- KATO, M. A. No mundo da escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? 2007. Disponível em <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article1.cfm> Acesso Setembro de 2015.
- KURTZ, F. D. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores de Letras à Luz da Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski. 2015. 279 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS.
- LANG, A. M. R.; GONZÁLEZ, F. J. A proposta teórica do conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo e a (sub)utilização das TIC na educação básica. Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, Buenos Aires, Argentina, 2014.
- LOBO-SOUSA, A. C.; ARAÚJO, J. C.; PINHEIRO, R. C. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2009.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. *Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge*. TeachersCollegeReport, 1017-1054, 2006.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, Um Processo Sócio-histórico*. 2001. Scipione. 4ª Ed. São Paulo.
- OLIVEIRA, R. M. M. A.; CIBOTTO, R. A. G. O conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK) na Formação Inicial do Professor. 2013. Disponível em http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CET/MATEMATICA/ragcibottotrabalhocompleto.pdf Acesso em Setembro de 2015.
- PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, vol. 12, n.4, p. 811834, 2012.
- SILVA, F. M.; LIMA, J. P. E.; ARAÚJO, J. C. Links entre mediação pedagógica, letramento digital e hipertextualidade. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2009.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura*. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200200810008 Acesso em Setembro de 2015.
- SILVA, V. S. *Letramento e Ensino de Gêneros*. 2011. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoc/files/2012/08/Texto-011.pdf> Acesso em Setembro de 2015.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- VESPASIANO, L. M.; PRATA-LINHARES, M. M. O Professor Uniersitário na Era Digital: Desafios e Competência Para o Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação. 2012. Disponível em www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1426355106.docx Acesso em Setembro de 2015.
- VIGOTSKI, L. S. (1896-1934). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (4ª edição), 2008.
- XAVIER, A. C. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (2ª ed).
- WERTSCH, J. V. *Mediation*. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (orgs.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Disponível em http://d2rjw05cl7y4il.cloudfront.net/lin6ji_the-cambridge-companion-to-vygotsky.pdf Último acesso em 18 de abril de 2014.
- _____. *Vygotsky and the social formation of mind*. President and Fellows of Harvard College, 1985.

O protagonismo infantil na pesquisa: Aprendendo a ver, ouvir e a dialogar com a infância¹

Luciléia Belter² e
Noeli Valentina Weschenfelder³

O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado já concluída a qual buscou aprofundar saberes a respeito das crianças de uma turma da Educação Infantil de uma escola municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Ao dar visibilidade ao universo simbólico das crianças para além do espaço escolar, considerou-se a possibilidade da escola tornar-se um espaço de relações educativas na qual a cultura da infância e cultura escolar pudesse dialogar.

O exercício da pesquisa interrogou conceitos construídos a respeito das crianças e dos modos como aprendem e se relacionam. O cotidiano da docência mostrou que para conhecer as crianças mais de perto e visibilizar seus interesses e o que para elas produz sentido faz-se necessário um *olhar* mais sensível para suas ações, e uma *escuta*, sincera diante de suas falas, com atenção e respeito pelo que elas têm a nos dizer. Desta forma, foi possível fazer uma analogia com uma das histórias preferida das crianças (Chapeuzinho Vermelho), pois ao adulto educador, são imprescindíveis olhos grandes para enxergar melhor, orelhas grandes para melhor ouvir, e o difícil exercício de calar-se para poder também escutar, contrariando o lobo da história com uma *boca enorme* para tudo devorar ao seu redor. O esforço foi manter a *boca pequena*, para deixar que as crianças também falassem de seu mundo infantil, com cuidado para não “devorar” a cultura da infância que se manifesta na escola.

“A ESTRADA É LONGA E O CAMINHO É DESERTO...”- O EXERCÍCIO DA PARTICIPAÇÃO

Promover a participação das crianças no cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente na pesquisa, não foi tarefa fácil por ser uma prática discursiva e, não discursiva, recente no campo acadêmico com poucas referências e discussões a respeito. Outra dificuldade foi o fato de fazermos parte de uma geração que em seu processo formativo pouco discutiu a respeito da possibilidade de considerar a participação das crianças na organização escolar.

No entanto, apesar das dificuldades, um esforço reflexivo acompanhou todo o período da pesquisa e, certamente, foi a questão que mais influenciou nas aproximações do universo infantil, por elas consentidas.

Defensora dos direitos das crianças, a socióloga portuguesa Catarina Tomás é uma das importantes referências no tema que discute a participação infantil nos processos de decisões que envolvem assuntos de seus interesses, que, neste caso, trata-se do nosso cotidiano na sala de aula. A autora

1 Artigo resultante de pesquisa de mestrado em Educação nas Ciências, UNIJUÍ, apresentado no ano de 2013.

2 Formação em Pedagogia, Mestrado em Educação nas Ciências, Unijuí, Professora da Rede Municipal de Ijuí, lucileia.belter@hotmail.com

3 Professora Dra. do Curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Unijuí, Doutora em Educação pela UFRGS, noeli@unijui.edu.br.

trabalha com a perspectiva da “pedagogia da participação”, base da “cidadania ativa”, concebendo os jovens e as crianças como atores sociais imprescindíveis e participativos na sociedade. A participação aparece então, como condição para tornar concreto o discurso que promove os direitos para a infância e os direitos a participação, necessário para a cidadania da infância (TOMÁS, 2007).

Com a autora passamos a compreender mais a respeito deste que para nós, adultos, ainda é um complexo exercício: “Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental [...] (TOMÁS, 2007, p.49)”, ressalta ainda que: “A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos (Ibidem, p.56)”.

Conforme Tomás (2007) o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças é recente, pois este enfatiza que as crianças têm e podem expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos. Tal conceituação é ainda pouco conhecida nos espaços escolares, mas se faz urgente e necessária por tratar-se de um direito da criança e, como direito, um dever da escola em iniciar-se na sua prática. Para a autora, a definição de participação das crianças considera os seguintes aspectos:

[...] primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam as crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação (Ibidem, p.48).

Para chegarmos a esse nível de entendimento quanto à participação das crianças, principalmente falando da instituição escolar, na maior parte das vezes, adultocêntrica e hierarquizada, ainda se tem um longo caminho a percorrer. No entanto, assim como no trabalho desta autora, documentos oficiais de circulação nacional no Brasil, que orientam nossas práticas na Educação Infantil, vêm defendendo uma proposta pedagógica que prevê condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, dentre outros elementos, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade (BRASIL – DCNEI, 2010, p.19).

Já avançamos no discurso por considerar legítima e necessária a participação das famílias, mas concretamente, ainda estamos tímidos em falar de participação das crianças. Nessas tentativas, frequentemente os adultos, conforme Tomás (2010) confundem participação com consulta, a diferença entre consulta e participação é que na participação há partilha de poder.

Obviamente, não fazemos uma leitura ingênua da complexidade que envolve o exercício da participação infantil em contexto escolar, ainda mais por tratar-se de partilha de poder entre adultos e crianças. Contudo, tem sido fundamental conhecer, discutir tais direitos, para buscar sua vivência prática como garantia da participação das crianças em situações cotidianas da escola infantil.

Júlia Oliveira Formosinho (2007), pesquisadora portuguesa também defende uma *Pedagogia em Participação* na escola infantil, propõe a construção de condições para que as crianças participem progressivamente, tornando-se atores “[...] pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação” (Ibidem, p.19). Tal proposta pedagógica recomenda um cotidiano educativo que toma a criança como uma pessoa com agência, sujeito cidadão o qual participa na vida da família, da escola, da sociedade, com poder de intervir no curso dos acontecimentos a sua volta.

Não se trata de uma discussão simples, mas bastante complexa e, ainda, de difícil efetivação prática. Nesta pesquisa houve uma tentativa, apesar de limitada, de inserir a consulta e a participação das crianças e suas famílias na prática pedagógica, de modo especial nos passeios às residências. Viu-se a experiência de reduzir as distâncias entre a professora e as crianças, entre a escola e as famílias, entre a cultura infantil e escolar.

“... A MENINA FOI JUNTANDO FLORES NO CESTO PARA A VOVÓ, E SE DISTRAIU COM AS BORBOLETAS...” - CULTURAS DA INFÂNCIA

O conceito de culturas da infância, conforme perspectiva de Sarmiento (2002) trata da capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação

intencional, diferentemente dos modos adultos de significação e ação. As visitas nas casas das crianças pretenderam maior aproximação com esses modos singulares de significação do mundo.

Para melhor enxergar o universo infantil para além do espaço escolar, e para dar conta de relações educativas complexas nas quais a cultura da infância e cultura escolar possam se complementar e aprender uma com a outra, foi necessário mais que dar voz às crianças, foi preciso emprestar-lhes outras ferramentas de registro dos modos como significam seu mundo, materializando suas ações.

Entendemos que em muitos momentos a escola desconhece e/ou desconsidera as culturas infantis. Concordamos com Vera Candau (2008), ao afirmar que a cultura escolar é, em geral, marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, no qual as diferenças são anuladas, com a tendência de vermos todos de modo generalizado. Para a autora, no entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa e é base dos processos educativos, consideramos em nosso caso, que ela ainda necessita ser identificada, revelada, valorizada (CANDAU, 2008, p.25).

A autora nos alerta que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa e ainda, da não possibilidade de conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, sendo que existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Tais universos estão entrelaçados, podendo ser analisados somente a partir de sua íntima relação (Ibidem, p.13).

Nosso olhar adultocêntrico para com as crianças, historicamente, tem gerado invisibilidade e silenciamento, principalmente com relação as mais empobrecidas. No entanto, conforme Sarmiento (1997), felizmente está se vivendo uma mudança paradigmática a qual retira as crianças do papel apenas de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para outra perspectiva. Esta considera a infância como uma categoria social, capaz de ser estudada em si mesma, e as crianças como atores sociais de direitos, as quais interagem com seus mundos de vida, produzindo também cultura (Ibidem, p.19).

Trata-se de uma mudança paradigmática no campo da Sociologia da Infância, mas que também tem implicações no campo pedagógico, pois exige mudanças nas relações com a infância e na pedagogia cotidiana com as crianças a qual considere as culturas infantis.

Buscamos potencializar uma relação mais dialógica no espaço escolar, e isso aprendemos com Paulo Freire (1974) desde a sua crítica à educação bancária. Acreditamos na possível aproximação desses “mundos distantes” representados pelas culturas das crianças de escolas públicas, e a cultura escolar que em muitas escolas ainda está voltada para uma idealização de aluno. Apesar da obviedade percebida nos discursos progressistas dos Projetos Políticos Pedagógicos, na prática, pouco se observa de mudanças no modo tradicional de conceber a criança e a infância em sala de aula, marcando práticas que ignoram os sujeitos.

Sarmiento (2011) salienta que estudos em contextos institucionais são mais eficazes na medida em que possamos mobilizar crianças e professores (as) como parceiros (as) ativos (as) da investigação, definindo uma relação colaborativa de pesquisa, exprimindo o sentido da participação das crianças na investigação sobre os mundos sociais e culturais das crianças (SARMENTO, 2011, p.54). Esta relação, talvez, possa ser assumida no cotidiano escolar e, não apenas em situação de pesquisa, o propósito seria exercitar uma docência que se *relacione*⁴ com a infância.

Para fins deste estudo, faz-se necessário aprofundar o sentido da palavra, ou seja, de *estar em relação*; *referir-se* (à infância), *deixá-la narrar/relatar (se)*, e *por em pauta* seus assuntos; para *fazer adquirir relações, amizades* (entre a infância e a docência) e *estabelecer relação, analogia entre coisas diferentes* (escola e infância popular); e então *confrontar* (as relações); para poder enfim, *ligar-se e travar conhecimento e amizade*.

Trabalhamos com a proposição de que a escola poderá tornar-se um lugar de cruzamento entre diferentes culturas (CANDAU, 2008), a cultura da infância e a cultura escolar. Ou seja: a sala de aula “[...] entendida como encontro para as relações educativas do face a face e, sobretudo, do ouvido a ouvido [...]” (MARQUES, 1992, p. 562) na qual, ambas se complementam e aprendem uma com a outra e as crianças possam participar mais ativamente. Tratou-se de um esforço em conhecer mais a respeito de tais universos sociais e culturais, e, ao mesmo tempo, problematizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, mapeando possibilidades e limites de práticas participativas que favoreçam a aprendizagem das crianças na escola.

4 As palavras em itálico são os significados formais do verbo “relacionar”, conforme dicionário.

A autora Júlia Formosinho (2007) contribui para o debate refletindo sobre a necessidade de incorporar as crianças em um cotidiano que as respeitem e para

“[...] desenvolver outra pedagogia, uma pedagogia transformativa, que acredita na criança com direitos, compreende sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Ibidem, p.14).

Para Corsaro (2007) as crianças são produtoras culturais porque não apenas absorvem passivamente a cultura dos adultos, mas a interpretam de acordo com os códigos simbólicos próprios. O autor denomina esta ação de “reprodução interpretativa”, ou seja, a cultura da infância se constrói a partir das representações que as crianças fazem da interação com o mundo adulto dominante e não apenas de sua reprodução fiel (Idem).

Neste sentido, as crianças são muito mais do que um corpo apático destinatário de nossas práticas pedagógicas. Trata-se de “actores sociais de pleno direito” (SARMENTO, 2007, p.19) e em pleno processo cognitivo, realizando funções estruturais de suas representações, ou seja, suas ideias e imagens que concebem do mundo nas múltiplas interações simbólicas que estabelecem entre si e com os adultos.

UNIVERSOS SIMBÓLICOS REVELADOS

No dia-a-dia da pesquisa, fragmentos do que compõe as culturas da infância foram aos poucos se manifestando e revelando o universo *simbólico*, ou seja, as pistas do que era mais significativo e urgente para cada uma das crianças e o que era comum à maioria do grupo, pauta para o início de nosso trabalho em sala para o aprofundamento das investigações das culturas da infância.

O *universo simbólico* na perspectiva que trabalham antropólogos e sociólogos da infância refere-se a “um sistema cultural que atribui significados aos elementos da existência, e que dota a vida de um sentido. mas o conteúdo específico destes significados assume um número quase infinito de formas” (FONSECA, 1994).

Metaforicamente, as fronteiras cruzadas por nós, professora/pesquisadora e crianças, foram os muros da escola, os quais liberaram acesso à casa das crianças, ao bairro, à vida fora do ambiente escolar, pulsante, gritante “dizente” das gentes que compõe a escola e a Educação Infantil dentro de uma escola de Ensino Fundamental, dando-nos condições de reinventar o nosso cotidiano e a nossa relação de professora/alunos, adulta/crianças.

Nos deslocamentos pelo bairro, as crianças mostravam domínio do espaço, indicando as casas dos colegas que não visitaríamos, os locais preferidos das brincadeiras, casas de parentes e amigos, seus pátios, animais e, com a máquina fotográfica na mão, cada um fazia seus próprios registros. Todos os passeios tiveram a participação da mãe da criança da casa a ser visitada no dia combinado, que nos acompanhava desde a escola até a casa. Para o passeio, o combinado era que elas viessem com a criança até a escola, e juntos, na roda, combinávamos as regras de segurança para andar pela rua.

A ideia das fotografias de aspectos da cultura familiar foi inspirada num livro que já havíamos explorado em sala de aula⁵. A máquina fotográfica foi apresentada como um equipamento a ser usado pelas crianças, e fazia parte da metodologia na geração de dados. De fácil manuseio, o equipamento procurou respeitar a idade das crianças, reafirmando nossa relação de confiança e respeito para com elas.

A experiência das visitas pelo bairro e da ação das crianças com a máquina fotográfica em suas mãos, fazendo os seus próprios registros, permitiu a captura e expressão de suas maneiras de perceber o mundo, nos ensinando a ver e aprender com elas seu modo de olhar e registrar. Aprendeu-se a ver e ler um universo de significados, sentimentos, sentidos e comportamentos de um universo que não pára de expandir. A imagem do cotidiano capturada pela câmera fotográfica sob olhar de cada criança, veio para a escola nos dizer algo dos mundos presentes com os quais nos relacionamos, criando a possibilidade da leitura de percepções compartilhadas pelas crianças, os signos do mundo deste “outro”.

Assim como são usadas pelos fotógrafos profissionais lentes teleobjetivas, as quais são propícias para fazer recortes de cenas, aproximando-se de determinado elemento sem ter que entrar na cena e

5 O livro chama-se Crianças como Você - Autores: Barnabas Kindersley; Anabel Kindersley

interferir nela (ACHUTTI, 1997), neste trabalho os olhares das crianças foram as lentes teleobjetivas que, inseridas na cena, fotografando sem constranger ou comprometer o trabalho de campo.

As crianças como parceiras da pesquisa criaram suas imagens como mais um modo de narrar e descrever as questões culturais em jogo, sendo possível contextualizá-las a partir de suas narrativas do cotidiano na escola, enriquecendo seus discursos.

Samain, em prefácio a obra de Achutti (1997), registra poeticamente o que é a fotografia e seus múltiplos sentidos e significados para quem observa e registra:

Pequena queimadura de luz sobre uma superfície sensível (como uma alma) – os nitratos de prata, pele e película ao mesmo tempo – a fotografia é, na sua materialidade, tanto uma ferida como uma cicatriz, uma fenda aberta no tempo, uma rachadura do espaço, uma marca, um rastro, um indício. Corte e golpe, ela é essa superfície de signos múltiplos e complexos, aberta a um passado que já não existe mais e um futuro que não chegou a ser. As fotografias são tecidos, malhas de silêncios e de ruídos, os envelopes que guardam nossos segredos, as pequenas peles, as películas de nossas vivências. As fotografias são memórias e confidências (SAMAIN, 1997, p. 19, prefácio ACHUTTI, 1997).

Ao abrir os “envelopes das confidências” das crianças, com seus consentimentos, obteve-se diversos elementos de pesquisa, pequenos fragmentos das histórias de vida com as quais podemos tecer novas leituras e outros questionamentos a respeito do trabalho em sala de aula: os sentidos do que fazemos, selecionamos e praticamos com as crianças no cotidiano escolar (Idem).

As fotografias tiradas pelas crianças participantes da geração de dados foram oferecendo pistas acerca do cotidiano infantil, das suas experiências com coisas importantes para sua constituição como sujeito pertencente a um grupo cultural e social. Muitas das experiências iniciaram no meio familiar, local, nas suas relações com adultos, com outras crianças, com a terra, com a natureza, com animais, aos poucos transformadas e ressignificadas em meio as suas brincadeiras, um início no “conhecimento do real”, Bosi (1992), sublinha que a escola, na maioria das vezes ainda nega ou formaliza precocemente.



O QUE ESTÁ PARA ALÉM DO MURO?

Ao ir ao encontro do universo infantil acessível por meio das imagens fotográficas, falas, expressões de sentimentos, comportamentos, transgressões, enfim, por meio das variadas linguagens pelas quais as crianças se comunicam com o mundo, abrimos passagem para perceber as mais diversas infâncias que circulam no ambiente escolar, exercitando um olhar relativizador para diferentes universos em contínua expansão.

Após os passeios a cada uma das casas, sentávamos na roda para contar e retomar situações, acontecimentos e imagens fotográficas vistas na própria máquina ou no notebook. Ao expor o que foi o registro fotográfico feito pela criança, cuja casa era visitada no dia, ficou evidente o desejo do que capturar em imagem, o sentido e importância atribuída. O pesquisador Gabriel Junqueira Filho (2005) auxiliou na reflexão a respeito do que foram os registros fotográficos das crianças, permitindo-nos uma possível leitura ao relacionar com as observações em sala de aula. A partir dos escritos de Junqueira podemos interpretar as imagens fotográficas como “signos que insistem”, os quais estão a nos indicar assuntos (ou conteúdos, pelas palavras do autor) que dizem respeito

[...] a fatos, fenômenos, eventos, instituições, experiências, práticas de si e do mundo vividos cotidianamente pelas crianças – em suas casas, em suas comunidades e na escola – tanto os que são vividos diretamente, através de situações concretas da vida das crianças, quanto os vividos pela intermediação dos meios de comunicação de massa, como a televisão, vídeo, jornais, revistas, livros de histórias, poesia, CDs; ou ainda, através de histórias trazidas ao grupo pelas crianças, a respeito de fatos, fenômenos, eventos, experiências, escola, ou da comunidade onde residem (Ibidem, p.68).

Muitos signos insistentes foram identificados nas fotografias produzidas pelas crianças nos passeios realizados. As crianças fotografaram brinquedos eletrônicos e brinquedos feitos por familiares, locais e esconderijos nos quais brincavam. Socializaram os animais de estimação, amigos revelando as amizades, as interferências das mídias, mostraram a relação com a natureza, com o rural. Expuseram objetos e ferramentas e lugares de trabalho das pessoas da família, aos poucos foram significando manifestações de carinho e amor entre os familiares...

As fotografias e sua descrição trazidas para a hora da roda foram apenas algumas representações do universo simbólico no qual estão imersas as crianças e que compõe as culturas da infância. Uma amálgama onde se funde a cultura familiar, local, nacional, escolar e global, visíveis por meio da cultura infantil mais gritante. Uma cultura lúdica, pela qual nos ensinam a ver os signos da cultura do outro – criança – pertencente à determinada classe social, de determinado grupo étnico, religioso.

Neste sentido:

*O conceito de cultura é abordado como expressão de vida. É está aberto a todas as **possibilidades criativas**, é um modo específico de **ver, sentir, tocar, ouvir, representar e relacionar-se** com o mundo em que se vive. Portanto, exige que desvencilhemo-nos dos preconceitos, e passemos a **privilegiar códigos e significados simbólicos partilhados entre sujeitos sociais** de um mesmo espaço geográfico, histórico, político, econômico e cultural. Este é seguramente o conceito de cultura mais tangível (Grifo nosso MARTINS FILHO, 2003).*

Entendemos que as crianças são a mais pura expressão de vida humana, por estarem abertas, receptivas, a todas as possibilidades criativas que o mundo lhes oferece. Ao buscar fazer o exercício de observação cuidadosa, respeitosa e livre dos nossos preconceitos de classe, gênero, etnia etc. podemos enxergar na sala de aula e na escola os diferentes modos de *ver, sentir, tocar, ouvir, representar e se relacionar* dos sujeitos que compõe o ambiente escolar. Esta é uma das condições para *privilegiar códigos e significados simbólicos partilhados entre sujeitos sociais* e um fazer pedagógico diferenciado, que respeite o sujeito.

As crianças com cinco anos, aparentemente tão pequenas e inexperientes aos olhos adultocêntricos, são capazes de mostrar que seu universo está repleto de saberes de muitas áreas do conhecimento, ela tem saberes sobre geografia, saneamento, plantas frutíferas e ornamentais, problemas sociais como o abandono de animais no bairro, arquitetura, culinária, genética...

Mais uma vez, Sarmiento contribui para o entendimento do que dentro da sala de aula e da escola como um todo, passa a ser um amálgama de concepções heterogêneas, e são por meio destes significados que a criança lê o mundo e aprende:

*Com efeito, a imersão das crianças no **universo simbólico** (grifo nosso) faz-se através da interceptação de vários planos:*

*O da **educogenia familiar**, associada às condições de classe, à pertença étnica, etc.; O da **cultura local**, transmitida pelas suas tradições, pelas instituições locais e pelas relações de vizinhança; O da **cultura nacional**, comunicada através das instituições sociais; O da **cultura escolar**, parcialmente aberta à cultura local e à cultura nacional, mas distinta na forma escolar; O da **cultura global**, comunicada pelos meios de difusão de massa e pela indústria cultural (SARMENTO, 1997, p.27).*

O autor ressalta que estes vários planos são interceptados pelas culturas da infância, se apropriando deles e construindo suas produções simbólicas por meio da interação entre os pares e nas relações adulto-criança.

Para Junqueira (2005) entrar em diálogo efetivo com aquelas crianças que chegaram à escola e que compõe um grupo específico de alunos, é mais do que conhecer saberes teórico-práticos sobre crianças, é aceitar o desafio de conhecê-las também como signo. Fazer este exercício, de sair do nosso próprio sistema de referência adultocêntrico para tentar entrar no sistema de referência do outro – criança – buscando compreender as práticas deste grupo social, geracional, documentando o processo que ambos estão produzindo “a partir do que elas – as crianças-signo-linguagem – estão lhe mostrando cotidianamente sobre elas, ou seja, sobre o que elas estão a cada momento, selecionando, significando e registrando sobre si, sobre os mundos de onde vêm, sobre sua professora ou professor...” (JUNQUEIRA, 2005, p.45)

Para Perez e Alves (2009) identificar e compreender os diferentes estilos cognitivos presentes na sala de aula exige uma atitude de implicação da professora, um tornar-se mais sensível às operações com os signos cotidianos (p.12). Os grupos sociais reproduzem vivências e sentidos que compartilham, os quais as crianças trazem para a sala de aula, e atuamos com e através de tais signos o tempo todo.

Neste sentido, a perspectiva intercultural defendida por Candau (2008), veio ao encontro dos objetivos desta pesquisa, pois conforme a autora faz-se necessário, promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, uma educação de negociação cultural na qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

A CAMINHO DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA INTERCULTURALIDADE

Estamos em processo no reconhecimento deste “outro” na escola, inclusive quando este “outro” é a criança. Nossas pesquisas, ações, falas e preocupações mostram uma mobilização que abre novas perspectivas para um querer saber. Saber o que nos atinge, nos afeta, nos toca no cotidiano da sala de aula.

A interculturalidade defendida por Candau (2008) visa uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, de negociação cultural pela qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (p.23).

A perspectiva intercultural apresentada pela autora nos revela um mundo de possibilidades pedagógicas que considere a diversidade de pertencimentos e as referências culturais dos grupos, que podem (e devem) ser reconhecidos e acolhidos desde os primeiros anos da criança na escola. Os passeios nas casas das crianças revelaram-se como uma prática potencialmente capaz de contribuir com o rompimento de práticas escolares discriminatórias e excludentes, pois estão em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam o trabalho com a Educação Infantil.

Colocando-se diante do “outro” numa perspectiva aberta, solidária, atenta ao que o constitui, saber respeitar essa singularidade e se relacionar com ela é o que nos desafia, tanto na pesquisa, quanto na docência. Na escola ainda negamos a identidade infantil, a cultura lúdica, seus interesses e curiosidades, suas capacidade de exploração, descobertas, e seu grupo social e cultural de origem. Tal perspectiva acaba sendo incorporada pelas próprias crianças no cotidiano da escola e reproduzindo com seus pares, exclusões, silenciamento e negações do “outro” diferente.

“MAS À TARDINHA, AO SOL POENTE...” CONTINUIDADES E POSSIBILIDADES FUTURAS

Buscar aproximações e compreender as questões cotidianas de conflitos culturais contribuiu não só para a aproximação da professora com o grupo, mas também para uma unicidade maior entre as crianças que passaram a respeitar-se nas diferenças que nos constituía.

Para tanto, foi necessário criar com a turma uma rotina onde era possível falar e ser ouvido e construir um ambiente seguro, de respeito para aquilo que o “outro”, professora e colegas, tinham a dizer. Auxiliaram neste sentido, algumas literaturas infantis que mostram de forma ilustrativa e lúdica a cultura infantil ao redor do mundo e a cultura familiar organizada de várias formas, mostrando elementos que nos identificavam e inspiravam os nossos diálogos.

Sentimentos e sentidos foram praticados no cotidiano, sobre os quais buscamos aprender, compreender, respeitar e mediar por meio do exercício da “observação participante”, a qual, segundo Corsaro “é sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas participe como um membro do grupo” (2009, p.85).

É importante salientar que ainda estamos em processo de elaboração de uma orientação teórico-metodológica para melhor captar as relações sociais das crianças e suas culturas. Martins Filho adverte: “não constitui tarefa fácil, por tratar-se de um campo de pesquisa em construção, sujeito, ainda, a muitos equívocos, controvérsias e ambiguidades” (2011, p.102). Concordando com o autor, pois se é tarefa complexa realizar pesquisa com crianças, ainda maior será a complexidade ao tomá-la como princípio na docência.

Ao prestar atenção nas crianças e ouvir suas vozes⁶, foi possível perceber que são muitos os saberes infantis, eles interagem com seus contextos, como também são complexas as formas de entendimentos e reflexões a respeito dos temas e problemas que lhes dizem respeito. As crianças se envolvem nos problemas do cotidiano, procuram soluções e interferem nas decisões adultas. Sabem opinar e se preocupam com muitos temas como o trabalho dos familiares, a saúde, o amor, a amizade, o desemprego, a economia doméstica, os alimentos, alcoolismo, drogas, gravidez, moradia, animais, etc.. Demonstram que suas interações com o mundo vão muito além de nossa visão romântica a respeito da infância, na qual ainda imaginamos que suas (pré) ocupações são apenas com o brincar, tarefa, aliás, de extrema importância, reveladora da complexidade do mundo infantil.

De modo geral, ainda necessitamos refletir um pouco mais e talvez romper com concepções usuais de infância, família, criança e escola, para poder conhecer, respeitar e, conseqüentemente, ter acesso à cultura das crianças. Quem sabe possamos praticar a “abordagem colaborativa” de pesquisa no exercício da docência.

De acordo com as referências até aqui utilizadas, entende-se que isto envolve apreender a cultura da infância, a se relacionar com elas e, sobretudo, abrir espaços de participação para as crianças.

Passear pelo bairro com as crianças, obter os seus registros fotográficos, gráficos, ouvi-las nas rodas de conversas, observá-las ao brincar e interagir entre elas e com os adultos na escola, observar suas relações com a família, conversar com as famílias, fazer aproximações e querer saber de suas coisas importantes significou muito para trabalho como professora pesquisadora.

Uma ponte sólida entre a escola e a família pode ser construída a partir dessa relação mais dialógica, da abertura dos nossos olhos para a experiência. Abre-se espaço para um trabalho “de sentidos” e “(com) sentidos” para as crianças porque se passa a ouvir o que elas têm a dizer. Trata-se de uma escuta reveladora a indicar que isso também já é conhecimento e que pode ser ampliado na interação com a professora, colegas e demais sujeitos.

6 Expressão utilizada pela Sociologia da Infância, ampliando seu significado para além do som produzido pelas cordas vocais dos seres humanos, para além daquilo que é apenas dito, mas também expressado por outros sentidos e linguagens.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.
- BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane Dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). Métodos da pesquisa qualitativa em educação-teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). A teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.
- FONSECA, Claudia. Antropologia, Educação e Cidadania. Rev. GEEMPA n3, nov.1994.POA.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, TizukoMorchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras - seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. Os paradigmas da educação. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v.73. n.175. p.547-565, set./dez. 1992.
- MARTINS FILHO, José Altino. A "produção cultural" das crianças como indicador para se (re) pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche. II Seminário internacional educação intercultural, gênero e movimentos sociais – identidade, diferença, mediações. Florianópolis, UFSC, 2003. Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/1014-of4-st4.pdf>
- PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal; ALVES, Luciana Pires. Infância(s) e interculturalidade-diálogos extemporâneos no cotidiano escolar. In: Anais do XII congresso da associationinternationale

Olhares, práticas e reflexões sobre avaliação

Daiane Schmitcke¹ e Maridalva B. Maldaner²

Os professores no dia a dia desenvolvem uma solitária tarefa ao avaliar, mesmo que haja trocas de ideias com colegas, pais e, até mesmo, com as crianças. Esta ação de avaliar recai quase que unicamente ao educador/avaliador que busca refletir sobre suas vivências escolares cotidianas. O educador e escola nem sempre caminham em direção a uma única motivação, qual seja considerar o educando enquanto sujeito de desejos e de direitos. Muitas são as funções do professor enquanto mediador e pesquisador de sua prática no âmbito escolar, pois ensinar não é uma tarefa pronta, acabada, exige práticas norteadoras de ensino e aprendizagem.

A professora ao direcionar sua avaliação precisa, num primeiro momento, reconhecer sua função diante das crianças, como sujeito mediador de saberes e conhecimentos, sem esquecer da importância que envolve sua docência, ou seja, um professor pesquisador, reflexivo de sua ação, que leva em conta os conhecimentos próprios da docência, pautado em ações geradas pelas necessidades interpostas diariamente pelo seu trabalho. Diante disso, Freire (2002) *aborda* que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, favorecendo assim a uma educação dialógica.

Com isso, a avaliação rompe com a dicotomia entre saberes e não saberes, consciente que a aprendizagem se dá de forma contínua e articulada ao movimento da produção de outros significados aos conhecimentos escolares, juntamente com os saberes produzidos pelas crianças por meio de suas experiências em múltiplas relações. A professora ao avaliar também é avaliada, pois analisa o processo de aprendizagem, participa da experiência do aprender e do ensinar coletivamente no cotidiano da escola.

Embora haja a defesa que anuncie novas possibilidades de desenvolver a avaliação em sala de aula, um avaliar na perspectiva emancipatória, vivenciamos práticas avaliativas firmadas numa perspectiva que classificam e homogeneízam crianças e jovens. Romper com esse paradigma requer como desafio apontar para um novo olhar às possibilidades de uma avaliação firmada no compartilhamento de ideias e produções de outros significados. Tais mediações são possíveis quando a professora direciona seu olhar avaliativo de acordo com as necessidades, potencialidades e singularidades presentes em sala de aula.

INICIANDO O DIÁLOGO SOBRE AVALIAÇÃO

Frequentemente ouvimos de professoras que a tarefa de avaliar torna-se um momento solitário em que precisam concluir sobre o que as crianças aprenderam e atribuir um valor a esses conhecimentos. Em meio a provas, registros, cadernos, relatórios, testes, a professora precisa demonstrar certezas e anunciar os resultados da avaliação aos estudantes, grupo familiar e a escola. Momento esse que apaga o movimento do cotidiano que mostra a multiplicidade de sentidos ao envolver sujeitos, con-

1 Formação em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Professora e coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil EDUCARE – Ijuí – RS E-mail: daianeeducare@hotmail.com

2 Mestrado em Metodologia do Ensino pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora do DHE da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: marimaldaner@unijui.edu.br

textos diversos e saberes em circulação nos modos de pensar, fazer e dizer das crianças e professoras, nos diferentes espaços da escola. O cotidiano escolar se mostra desafiador, provocador, com múltiplas faces e identidades.

Embora haja um movimento que anuncie outras possibilidades de realizar a avaliação, mais coerente ao entendimento de uma aprendizagem que ocorra de forma permanente, em interação com sujeitos, no compartilhamento de ideias e produção de outros significados, encontra-se, ainda, uma avaliação marcada pela homogeneização e uniformidade, sendo que avaliar é o mesmo que julgar.

Segundo Esteban,

o movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas explicita a impossibilidade de se reduzir a avaliação a um conjunto de momentos estanques que costumam fragmentar o processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade de os sujeitos construir conhecimentos num movimento dialógico (ESTEBAN, 2001, p. 1).

Uma das questões abordadas pela mesma autora é que esse processo de avaliação está articulado a padrões que levam em conta ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, centrada em práticas avaliativas que disciplinam o conhecimento e hierarquizam os sujeitos. Produzem dados que permitem, pela uniformidade dos resultados, anunciar uma pretensa qualidade das práticas pedagógicas.

A avaliação em seu processo de produzir resultados objetivos, verdadeiros que explicitem o real valor de estudante tem como fundamento a homogeneidade e a exclusão, desconsiderando os diferentes caminhos de aprendizagem percorridos pelas crianças ao se alfabetizar. Ressalta apenas os resultados, sem levar em conta os diferentes modos de significar os conhecimentos e o movimento que estão realizando na sua construção, apropriação. Mantém a dicotomia entre erro e acerto, saber e não saber, alimentando um dos aspectos centrais dessa prática avaliativa, qual seja, o sentimento de que nem todas as crianças são capazes de aprender, movimento contrário à confiança na capacidade e potencialidade de cada uma.

As práticas avaliativas, nessa perspectiva, são materializadas por metodologias pensadas unicamente em formar o sujeito da relação como objeto de conhecimento. Conhecer sob esse viés precisa manipular resultados e informações, considerando os sujeitos e o próprio conhecimento como algo a ser medido, nomeado, hierarquizado e classificado, responsáveis pela fragmentação e apreensão do conhecimento (Esteban, 2003).

Os professores imersos nesta metodologia de avaliar executam ações que silenciam vozes e negam o fazer em processo, sendo que as produções das crianças só passam a ser aceitas quando correspondem às exigências impostas pela forma de avaliar. Caso isso não ocorra os sujeitos são classificados e rotulados, destacando-se, prioritariamente, os “não saberes” nas avaliações realizadas no final de cada etapa do ensino. O saber é considerado como algo positivo e o não saber como negativo.

Com isso, cotidianamente, em nossas escolas ocorre uma avaliação contrária à mediação dos saberes, ou seja, uma avaliação que classifica as crianças, engessando e mecanizando suas ações, por meio de práticas que desconsideram a evolução de suas aprendizagens e singularidades. O avaliar como sinônimo de classificar transcorre fazendo uma leitura negativa diante do aprender, dando ênfase ao não alcançado, julgando a criança por não corresponder aos desejos do professor. Exemplo disso, são manifestações de muitos professores que, ao se posicionar e falar sobre determinados estudantes, os descrevem de forma negativa, dando ênfase apenas ao não saber.

Segundo Esteban, “o erro é considerado um importante elemento na tentativa de compreender a complexidade dos processos e de produzir práticas que incorporem os processos em sua complexidade [...]”. A mesma autora completa, “o erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico” (Esteban, 2001, p14).

Porém, a dualidade erro e acerto, ao influenciar a prática pedagógica, dificulta compreender as continuidades e descontinuidades no processo de ensino aprendizagem, os percursos diferenciados das crianças na apreensão de significados e nos modos de produção da leitura e escrita. Sampaio (2004), ao propor uma postura investigativa sobre o processo de ensino/aprendizagem aponta para o entendimento do não saber como, ainda não saber; a criança não sabe, mas poderá vir saber. “Permite que a professora passe a olhar para a produção dos seus alunos e alunas como horizontes de possibilidades” (Sampaio, p.162).

A realidade do sistema escolar em suas práticas cotidianas e os novos estudos referentes ao currículo e a avaliação, apontam para outras metodologias tanto de ensino, quanto de avaliação. As práticas dos professores e as situações vividas por eles, junto às crianças, indicam a necessidade de criar novos procedimentos que projetem a avaliação por outros caminhos, mais propositiva por uma educação que considere a criança como sujeito de direitos e promova sua inclusão em toda a Educação Básica.

O processo avaliativo adentra por uma vertente que se constitui pelos estudos da sociedade em que ressalta a especificidade do humano, influencia outras concepções ao propor uma nova cultura sobre o avaliar, ultrapassando as proposições meramente técnicas e, principalmente, em direção a uma nova metodologia ética. Essas práticas avaliativas pretendem romper com o paradigma do avaliar na perspectiva classificatória.

A reordenação do processo avaliativo pela incorporação de alguns princípios do conhecimento-e-mancipação, em especial da comunidade com suas dimensões de participação e de solidariedade, permite transformações no processo, dando-se maior ênfase aos processos subjetivos e coletivos da avaliação (ESTEBAN, 2003, p.26).

Para compreender a avaliação nessa perspectiva faz-se necessário redefinir a sua metodologia para acompanhar a evolução e transformações que se impõem necessárias diante do novo paradigma que fala da multiplicidade, da negociação, do movimento, do invisível. Para avaliar é preciso uma pluralidade metodológica que possa captar aquilo que até então estava ausente, silenciado, os indícios, não para melhor controlar, mas para melhor compreender e interagir (Esteban, 2003).

A redefinição do processo de avaliação pressupõe o trabalho coletivo, compartilhando nossos diferentes entendimentos e ampliando possibilidades de aprendizagens. Conforme Esteban,

Refletir sobre a avaliação, repensá-la em sua dinâmica, procurar os trajetos nos quais ela cotidianamente se (re) constrói, como parte de um processo coletivo, dialógico, imprevisível, complexo, cheio de lacunas, imprecisões, conhecimentos, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, práticas, desejos, possibilidades, sonhos e vidas diferentes e mutáveis, é sem dúvida, um grande desafio (ESTEBAN, 2001, p.15).

PRÁTICAS AVALIATIVAS COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO

Constata-se ao refletir sobre a avaliação o quanto ela suscita dúvidas aos que a praticam. Seja como possibilidade de diálogo ou participação, seja como ameaça diante de um comportamento considerado não adequado, “quem faz bagunça não vai ganhar estrelinha!” A avaliação não é apenas um processo com instrumentos explicitamente desenvolvidos para essa finalidade, mas um modo de como os estudantes vivenciam essa prática no cotidiano de suas vidas escolares. Com isso, não é suficiente mudar os instrumentos de avaliação por meio de cores, símbolos, descrições se o resultado da avaliação ainda é colocado como hierarquia conforme o que se considera pertinente ou não. Mesmos relatos descritivos são ainda expressões do que é apenas o esperado tendo como referência base o ensino. Os critérios são previamente definidos e observados num tempo fixo para apresentá-los como aprendizagens, não abrem espaço para as singularidades nos tempos diversos de aprender em cada criança. Quantos não gostariam de abrir mão de notas, provas, trabalhos pontuais para assumir outras formas de avaliar, focadas em outros tempos pedagógicos, em que o próprio desenvolvimento do trabalho ajudasse a expor o que cada um está vendo e como se percebe dentro dele? Com quais concepções avaliamos nossas crianças? Quais as possíveis direções para uma avaliação que inclua a compreensão dos sujeitos, dos processos, do movimento, em articulação com a investigação/reflexão?

Um outro olhar vem sendo gradativamente construído por meio de pesquisas e reflexões sobre as práticas avaliativas, transições que se conectam com processos de democratização nas escolas como parte da dinâmica de emancipação social (Esteban, 2003). Avaliar nessa perspectiva inclui a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico no sentido da construção coletiva pelo diálogo, por meio do autoconhecimento, da conscientização, da reflexão, investindo na autonomia e emancipação dos sujeitos (Esteban, 2003).

Avaliar como ação de um sujeito sobre o outro que se torna objeto na relação se mostra impossível. O que abre a possibilidade da avaliação com o outro, em que avaliar é indagar e indagar-se, num processo compartilhado, coletivo, em que todos se aventuram ao conhecimento buscando o autoconhecimento. Processo que a interação sujeito-sujeito é indispensável e insubstituível (ESTEBAN, 2003, p. 34).

A avaliação emancipatória coloca-se como superação à lógica classificatória, ou seja, tem em seu sentido amplo, ultrapassar as ações das observações diárias entorno das “tarefas e registros de notas”, exigindo uma coerente mediação pedagógica, bem como diferentes situações de ensino e aprendizagem que desafie as crianças a se fazerem protagonista de sua ação.

Esteban (2003) aponta como desafio vivenciar a avaliação, como uma prática de investigação, ao colocar a professora em contato com o movimento permanente de construção de conhecimento e de desconhecimento, atos vinculados ao cotidiano da sala de aula e da escola, rompendo com a homogeneização impregnada em nossas escolas (Esteban, 2003, p.34). Uma investigação pautada nos sujeitos, em que o professor possa se desafiar, com coragem de criar, criticar, realizar e reproduzir o novo, prever atividades que ajudem a criança a construir novos conceitos, mediando experiências em que cada uma conquiste e construa novos conhecimentos.

Diferente da avaliação na perspectiva da classificação, a avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos (ESTEBAN, 2001, p.11).

Avaliação como prática de investigação se desenvolve com a perspectiva de acompanhar a evolução das aprendizagens em diferentes tempos e espaços em que o educando está inserido. Possibilita a observação, a troca de ideias, a reflexão das experiências vividas pela criança, a intervenção com o meio, com a ideia de que o imprevisível, o conflito e a transitoriedade fazem parte dessa dinâmica no cotidiano. Baseando-se nesta interlocução entre saberes, o professor direciona seu olhar avaliativo de acordo com as necessidades e singularidades presentes em sala de aula. É mais que isto, é ter a consciência das interações que a escola proporciona aos seus estudantes, momentos de troca de ideias, opiniões, enfim, são momentos únicos na diversidade e singularidades que ali se fazem presentes.

Ao partir da abertura desse espaço para as singularidades na escola, a criança precisa ser respeitada, ouvida, ter voz, se fazer ativa, estar imersa nesta interação com o mundo linguístico e cultural. As práticas avaliativas podem resultar na compreensão das diferenças nas aprendizagens, dando lugar a heterogeneidade, “abrindo passagem à singularidade e à pluralidade como traços constitutivos do processo ensino/aprendizagem” (Sampaio, 2003, p.153).

A sala de aula é um lugar de múltiplos saberes e subjetividades, cabe ao educador compreender tal espaço entrelaçado a diferentes contextos socioculturais. Esteban polemiza ao afirmar,

Sala de aula, lugar múltiplo onde se cruzam saberes e desejos diversos e que convida ao diálogo, mesmo quando só dá espaço para o diálogo interior. Sala de aula, lugar que procura organizar-se no singular, ocultando que sua singularidade está na pluralidade que a compõe, impedindo que os trajetos, desejos e possibilidades peculiares se expressem e se afirmem fazendo que muitos tentem se adequar ao ritmo imposto, à tarefa dada, aos tempos fixos, ao movimento previsível e uniforme, que obrigam a deixar de fora a turbulência da vida e desobrigam a vivê-la, ainda que por pouco tempo, em toda sua intensidade (ESTEBAN, 2001, p.3).

Chama nossa atenção para a necessidade de considerar na sala de aula as experiências das crianças e jovens, de forma que possam dialogar sobre suas dúvidas e preocupações, seus desejos e conflitos, compondo o fazer pedagógico por essas histórias, perpassadas por emoções, saberes e corporeidade. Estas ações necessitam estar firmadas nas necessidades das crianças, conhecendo, compreendendo e acolhendo suas diferenças e, principalmente, partindo para um único objetivo, o de propiciar melhores condições de aprendizagem. Entretanto, é importante ressaltar que são muitas as dificuldades que o professor enfrenta durante sua intervenção, não basta ser consciente de seu papel mediador/pesquisador, as suas condições de trabalho, muitas vezes, impedem a articulação necessária com os colegas e pais para viabilizar as intenções pautadas em reuniões de estudos e na própria formação continuada.

É no cotidiano da sala de aula, em seu movimento na produção de sentidos, que o professor passa a envolver-se com diferentes formas de registrar o envolvimento das crianças. Os registros pedagógicos surgem como base necessária para o uso do professor em suas observações cotidianas, pois são nestas vivências diárias que o sujeito/criança demonstra, por meio de diversas linguagens, o que sente e deseja, seus saberes e suas necessidades. São pequenos detalhes que fazem a diferença no processo da construção da escrita entorno da avaliação, são momentos decisivos em que as diferentes narrativas são pontos chave do avaliar.

A escrita do educador, no desenvolver de sua docência, representa suas reflexões, ideias, pensamentos, anseios, necessidades, dúvidas... São fatos que este educador vivencia diariamente e ao se apropriar da escrita, registra todas as concepções atribuídas a ele e ao seu fazer e, com isso, reformula novos pensamentos e composições para efetuar um olhar reflexivo do avaliar.

Com a presença indispensável da escrita no processo de avaliação, os instrumentos propostos e apresentados como possibilidades de realizar a escrita reflexiva são o diário reflexivo, o caderno de aprendizagem dos alunos, anedotário e ou portfólio, cada um deles têm princípios teóricos e metodológicos para o seu desenvolvimento. No caso do diário normalmente é um caderno onde o professor registra diversas informações, armazenando dados, sentimentos, fatos que considera relevante e imprescindível para avaliar seus alunos. De uso individual e com a proposição de instrumentar o dia a dia corrido do professor, o diário é um elemento palpável de expressões e oportunidades de identificar os dilemas da sala de aula, como também criar mecanismos para resolver tais conflitos.

O trabalho pedagógico realizado com o uso do diário reflexivo oferece ao professor um leque de informações que fundamentam e oferecem possibilidades de envolver, de modo participativo o educando na construção das relações que se estabelecem no contexto escolar.

POR ENTRE FALAS E FIOS... TECER E PENSAR A AVALIAÇÃO

Com a pretensão de conhecer o processo avaliativo desenvolvido nos Anos Iniciais foram realizadas entrevistas com professoras do ciclo de alfabetização de escolas da rede pública e com a coordenadora pedagógica e orientadora da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, da 36ª. CRE de Ijuí. Esse programa coloca-se como uma proposta de formação presencial para professores, explicitando questões que fundamentam os direitos da aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, da avaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem, na proposição de materiais e situações didáticas. Esse programa tem como compromisso alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Cruz e Albuquerque, 2012).

Com a intenção de conhecer as metodologias de avaliação e os registros realizados pelas professoras, em cada etapa do ciclo de alfabetização escolar, realizamos entrevista com professoras do 1ºano, 2ºano e 3ºanos de diferentes escolas públicas do sistema estadual de ensino.

Sabemos das dificuldades enfrentadas pelos professores diante da realidade de nossas escolas, são diferentes situações que desafiam a prática dos professores e que coloca em conflito a ideia de que a sala de aula está organizada e pensada para conduzir por meio da uniformidade, da convergência, quando o que temos é um espaço do imprevisível, do descontínuo. Como diz Esteban,

[...] na sala de aula, em qualquer uma das imagens de que dispomos, encontramos a compreensão, por parte dos docentes, de que seus alunos e alunas são diferentes, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, trazem para a escola saberes diferentes, vivem em contextos diferentes, como participantes de arranjos familiares também diferentes (ESTEBAN, 2006, p.9).

A aprendizagem é algo que se conquista no dia-a-dia num processo gradativo e, principalmente, abrindo passagem para as singularidades e à pluralidade como constituinte do processo de ensino aprendizagem. Cabe aos professores construir uma metodologia de avaliação pensando neste sujeito e nas suas necessidades. Conceber a avaliação em que se procure “desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com a pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem” (Oliveira e Pacheco, 2003, p 125).

Uma das questões abordadas foi sobre a organização e guarda de todos os trabalhos realizados pelas crianças, sejam escritos, pictóricos, por imagens e, depois de analisados pela professora compõe o que a professora chama de “relatório de aprendizagem”. Esse relatório é um momento de estabilização do movimento permanente das aprendizagens e do desenvolvimento da criança, no que diz respeito à aquisição escrita, da leitura, e oralidade, da linguagem matemática, do entendimento da vida em sociedade e da natureza. Os registros são socializados com os pais, com as próprias crianças e com a escola. É o que fica escrito e, que muitas vezes, não consegue revelar toda a dinâmica de como foi se constituindo a realização do trabalho, de todas as relações vivenciadas no fazer e na apropriação dos saberes em circulação na sala de aula.

Salienta que usa o anedotário como forma de registrar suas percepções sobre o processo de alfabetização. Esse registro é um meio de retomar situações esquecidas, pois em cada observação, diante

do movimento constante e, não raras vezes, conturbado da sala de aula, a professora precisa estar atenta para distinguir as particularidades do envolvimento de cada um, suas falas, modos de pensar, na relação com o outro e com o conhecimento.

A professora do 1º ano destaca em sua fala, como realiza a escrita em seu caderno das observações diárias. Cita, como exemplo, que registra a evolução da leitura pelas crianças e relata uma atividade realizada fora da sala de aula, no pátio, em que cada criança tem a oportunidade de ler para ela. Faz essa atividade semanalmente, pois em sala de aula não teria o espaço para ouvir com atenção a leitura das crianças. Organiza as crianças em atividades mais livres, como leitura de livros, revistas e brincadeiras, enquanto vai ouvindo e mediando a leitura com outras. Comenta a professora, “início com palavras simples, depois frases simples, a maioria das crianças silábicas constroem sua representação concreta, com uma ou duas semanas, mediante a intensificação das leituras.”

A maioria dos materiais desenvolvidos em sala de aula pelas crianças é organizada em uma pasta/portfólio e, entregue aos pais, juntamente com o relatório de aprendizagem. Também é importante salientar que no momento da escrita desses relatórios a professora se preocupa com uma linguagem que é comum ao entendimento dos pais e familiares. Destaca, nas escritas, o que a criança é capaz de fazer, o que ainda não consegue concluir, o que faz sozinho ou precisa de ajuda, sem deixar de evidenciar o processo em construção. “É uma forma de mostrar meu trabalho e garantir que estou empenhada em alfabetizar as crianças”. “Inclusive o que já foi conversado com os pais, no sentido de buscar o comprometimento deles junto aos seus filhos, de ir acompanhando e se implicando no incentivo à leitura e escrita no meio familiar.” A professora menciona um exemplo na escrita, “já conversamos sobre isso e seu comportamento não mudou”. Ou “o que podemos fazer para ajudar o [...] a se envolver mais com a escola, pois não tem vindo à aula diariamente”. Quanto às manifestações consideradas inadequadas ao contexto prefere conversar com os pais ou com a própria criança para entender possíveis razões daquelas atitudes e não registrá-las em um parecer fixo e imutável. As crianças estão em permanente relação de negociação e ou de disputas em suas interações. Destaca que não faz comparações entre as crianças “ele é padrão dele mesmo”, “cada um tem seu percurso, e um jeito próprio de ser”. Descreve em seu relatório o processo de aprendizagem de cada aluno com destaque na organização do caderno, nas interações com colegas, na organização do grupo de trabalho, na oralidade, leitura e cálculos matemáticos, envolvimento com a arte, música e movimento.

A professora comenta que os diretos de aprendizagem apresentados pela proposta de avaliação do programa de formação, explicitando aspectos teóricos da alfabetização, como consciência fonológica, o letramento, a psicogênese e a avaliação do processo, já faziam parte da avaliação construída ao longo de anos de estudos e planejamento com o grupo de professores dos anos iniciais da escola. Afirma que não houve grandes alterações com a proposição de avaliar apresentado pelo programa e o que faz na escola; o que acrescentou foi à possibilidade de compor um coletivo reflexivo para ampliar estudos e trocar experiências com outras escolas e colegas.

A coordenadora do programa comenta sobre a formação de grupos interescolas e que, a partir dos encontros, conhecem e estudam o material, subsidiados por outras leituras e assessorias. As práticas cotidianas das professoras produzidas em contextos são colocadas como centralidade à reflexão, “se eu faço isso, por que estou fazendo?” O que nos leva a pensar que, a partir disso, é possível redefinir o sentido da prática avaliativa, pois “o movimento de investigar o processo ensino/aprendizagem tem possibilitado, às professoras alfabetizadoras, ter como eixo o processo experimentado pelas crianças e por elas mesmas, em vez dos “resultados” do ensinar e do aprender” (Sampaio, 2003, p.154).

Nas falas das três entrevistadas o programa de formação foi abordado como importante, demonstraram aceitação à proposta, sem dificuldades para desenvolver as indicações sobre a avaliação. Exceto a professora do 3º ano que relatou sobre o grupo referência de sua escola estar menos articulado na socialização dos encontros na escola. Segundo a professora “é que ainda têm docentes despreocupados em somar no seu grupo, com certo temor em compartilhar com os demais seus conhecimentos, sua bagagem teórica e as práticas”. E ainda, afirma que a escola poderia constituir-se em lugar de formação pela oportunidade de desenvolver um olhar interpretativo e reflexivo às questões do cotidiano.

As professoras ao se referirem ao sentido amplo da avaliação deixam transparecer o seu envolvimento concreto na continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Mencionam que precisam criar boas práticas avaliativas com registros pertinentes ao percurso de aprendizagem das crianças. A formação de que estão participando propicia inúmeras conjunções de saberes e trocas de

experiências vivenciadas cotidianamente por esses educadores, com indicações sobre os modos de fazer e organizar a sala de aula, subsídios fortalecedores para exercer um ensino e, conseqüentemente, uma avaliação participativa.

Por meio dos registros garantimos que as crianças sejam avaliadas continuamente de modo mais seguro. Podemos ver seus avanços de modo muito mais claro do que por meio assistemáticos e desorganizados, que podem, muitas vezes, turvar a visão e deixar que imagens sedimentadas sobre as crianças levem a construções negativas acerca de suas possibilidades (LEAL, 2012, p.15).

Uma das professoras menciona a importância de ter pareceres bem escritos, pois é a partir deles que o professor do próximo ano vai considerar como ponto de partida. Salienta que a criança como um sujeito que está sempre aprendendo pelas diferentes interações pode chegar ao outro ano com algo novo, com novas compreensões. “É preciso realmente apreender o que a criança vem demonstrando em termos de aprendizagem e sinalizar para que o que ela precisa dar conta em um ano seguinte” (Leal, 2012). Os registros do final do ano devem ser retomados pelos professores no início do ano seguinte, organizando no coletivo um planejamento que leve em conta as informações e a socialização dos conhecimentos das crianças, sem considerar como definitiva a avaliação que obteve até aquele momento.

Assim sendo, as entrevistas deixaram evidente a importância e necessidade de metodologias participativas na avaliação, que oportunize novas ações de ensino e aprendizagem, bem como projetar uma avaliação em perspectiva mais emancipatória, apontando direções para uma avaliação mais comprometida com a inclusão de todas as crianças no ciclo de alfabetização.

A prática de pesquisa produziu a reflexão sobre a avaliação, evidenciando novas aprendizagens, novos desafios e o convite a outras tantas leituras e interpretações. Ao pesquisar práticas avaliativas e, junto delas, a realidade de sala de aula, constatamos sua complexidade e as possibilidades de se produzir alternativas educativas com sujeitos num determinado contexto, culturalmente diferentes e não idealizados.

Ao partir dos movimentos emergidos no dia a dia de uma sala de aula há necessidade de considerar no contexto escolar, as experiências das crianças para que possam dialogar sobre suas dúvidas e preocupações, seus desejos e conflitos, compondo o fazer pedagógico por meio dessas histórias, perpassadas por emoções, saberes e corporeidade.

Dessa forma, a avaliação pretende promover uma reflexão que esteja junto da experiência do ensinar com e do aprender com, que vai se articulando com os diferentes lugares da escola e, com os sujeitos que transitam nela para realizarem, coletivamente, o trabalho de alfabetização.

O processo de formação de professores foi dando visibilidade às práticas avaliativas; emergiram outras possibilidades que foram se mostrando ao longo do contato entre professoras das escolas. Professores que buscam novas direções, que estão atentos aos diferentes tempos de aprender, às diferentes necessidades de cada um, como também, disponíveis para compartilhar saberes, experiências de suas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Sala de aula- dos lugares fixos aos entre - lugares fluidos. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), Universidade do Ninho, 2006.

_____. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R.L., org., Novos olhares sobre a alfabetização, São Paulo, Cortez, 2001. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/textos_fundo.jsp?ACAO=acao1 Acesso em: 14/09/2014.

ESTEBAN, Maria (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CRUZ, Magda do C.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Reflexões sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes. In: Pacto Nacional

pela Educação na Idade Certa, Ano 2, Unidade 08, MEC, SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. Professora sim tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2002.

LEAL, Telma. Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros. In: Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, Ano 2, Unidade 08, MEC, SEB, 2012.

OLIVEIRA, Inês B.; PACHECO, Dirceu C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T.(org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Avaliar o processo de aquisição da escrita: desafios para uma professora pesquisadora. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.

Paradigmas do conhecimento e educação: repensando o ensino e a aprendizagem

Bruna Archese Kafczinski Artus¹ e Sidinei Pithan da Silva²

Este estudo tematiza a problemática do ensino e da aprendizagem à luz das questões propostas pelos diferentes paradigmas constitutivos da cultura ocidental, conforme interpretação sugerida por Habermas³ (1990), Marques (1992), Buzzi (2004). Desta empreitada compreende-se a história do ocidente atravessada por três grandes visões paradigmáticas. A primeira (antiga e medieval) orienta-se pela perspectiva ontológica do Ser, a segunda (moderna) pela perspectiva epistemológica do Conhecimento e a terceira (contemporânea) pela perspectiva hermenêutica, praxica e pragmática da Linguagem. No paradigma do Ser (IV a.C), educar era o movimento de inserir os educandos na ordem cósmica do Ser (contemplação). Vale a força da tradição e do passado como modelo de conhecimento (instituído) para ser ensinado e aprendido. No paradigma moderno do Conhecimento (XVI d.C), educar converte-se no movimento de inserir os educandos na perspectiva de construção do conhecimento e de esforço para representar o real (para transformá-lo) conforme os poderes subjetivos da consciência. Vale a força da criação subjetiva e dos desafios do presente (social e histórico) e do futuro, como forma que orienta o modelo de conhecimento (instituinte) a ser ensinado e aprendido. No paradigma contemporâneo, da linguagem, se reelaboram e se reconstróem estas tradições. O esforço deste texto constitui um esforço para pensar e compreender em que consiste esta virada paradigmática em termos dos processos do ensinar e do aprender.

OS PARADIGMAS E SUA TRAJETÓRIA NO OCIDENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A partir da investigação de teorias contemporâneas sobre o conhecimento, concebido a partir da filosofia da linguagem e da filosofia social, é possível avaliar as concepções históricas da civilização ocidental e perceber as mudanças elaboradas pelos seres humanos em relação a sua racionalidade, tanto sobre a estruturação e organização cultural e social quanto sobre o próprio desvendamento do psiquismo. Estudar e compreender os diferentes aspectos e momentos pelos quais se conceptualiza sobre o percurso da razão na história da humanidade torna-se fundamental para percebermos as influências culturais e históricas, bem como o movimento de reconstrução destas tradições, frente aos paradigmas educacionais que vivenciamos no presente e seus respectivos desdobramentos nas concepções de ensino e aprendizagem.

Na interface da vida contemporânea, a partir da emergência da noção de que o mundo se expressa na linguagem (na gramática da linguagem como enunciou Nietzsche), e que não há mundo sem linguagem, reorganizam-se as concepções clássicas e modernas sobre o conhecimento. Isto possibilita compreender que os critérios para formulação das idealidades e finalidades do ato educativo não se encontram em outro mundo (transcendente), ou mesmo restrito à esfera do mundo imanente ao sujeito

1 Mestranda em Educação nas Ciências e Psicóloga

2 Professor do Departamento de Humanidades e Educação- Unijuí

3 Habermas (1990, p. 22), tentando compreender a cultura ocidental e, nela os diferentes modos paradigmáticos de pensar, compreende, na esteira de Schnädelbach e Tugendhat, que “é possível distinguir entre modos ontológicos de pensamento, de filosofia da reflexão e lingüísticos”.

isolado (transcendental), mas se encontram em processo de inscrição na própria dinâmica da vida social, cultural e política dos sujeitos em sua dinâmica comunicacional e interativa (linguística). A partir desta são elaborados todos os critérios de validação e legitimação das racionalidades implicadas no ato de transmissão, aquisição e construção de normas, valores, crenças e conceitos.

A noção de paradigmas de conhecimento, portanto, tornam-se formas de compreender aspectos determinantes e norteadores das concepções de mundo que subjazem às escolhas e ações dos sujeitos em cada momento histórico. Os paradigmas, de certa forma, atuam como fatores constitutivos dos sujeitos e das mentalidades. Este reconhecimento permite a nós, contemporaneamente, compreender os princípios orientadores que determinados grupos sociais e culturais construíram para situarem-se no mundo, e de outra forma, para entender a própria estruturação sociocultural do mundo ocidental e, junto com ela, do conhecimento, da racionalidade e da subjetividade. É sempre perigoso e arriscado resumir uma época histórica a uma noção paradigmática que a compreenda, mas esta classificação possibilita a compreensão de alguns grandes modelos de racionalidade que tem constituído o percurso do pensamento na história do ocidente. Condição que ilumina e articula o conceito de racionalidade com o de paradigma e, logo, abre para outra compreensão sobre o que está em questão quando se discute o problema do ensino e da aprendizagem. Nesta, se entende que o problema da aprendizagem e do ensino parte sempre dos modelos de racionalidade que cada sociedade institui sobre si mesmo.

Na introdução do livro “Conhecimento e modernidade em reconstrução”, Marques (1993), clarifica e ao mesmo tempo simplifica alguns parâmetros acerca da compreensão das mudanças sociais e culturais que podem ser compreendidas a partir dos diversos paradigmas.

*A reconstrução da modernidade só se pode realizar como reconstrução do saber humano, superando-se o paradigma mentalista, ou da autoconsciência individual, por um paradigma outro: o da intersubjetividade centrada no **médium** universal que é a linguagem pragmática ancorada no mundo da vida sob o primado da Ética, ou da elucidação da vontade coletiva através da ação comunicativa, isto é, do diálogo da palavra e da ação em permanente abertura à participação de todos em igualdade de condições (MARQUES, 1993, p. 12).*

Para compreender as referências que sustentam os diferentes paradigmas da cultura ocidental faz-se necessária toda uma retomada de visões que consideram os aspectos humanos, históricos e sociais, ou seja, uma totalidade de forças ligadas à tradição e ao aperfeiçoamento de uma determinada cultura. Desta forma, são tematizados nesta pesquisa três grandes paradigmas que desempenham um papel muito importante na concepção do pensamento humano no ocidente. São eles: o Paradigma Grego e Medieval (do Ser), o Paradigma Moderno e epistemológico (do Conhecimento e da Consciência), e o Paradigma Contemporâneo (da Linguagem).

PARADIGMA GREGO E MEDIEVAL

As sociedades ocidentais, marcadamente a partir da emergência da civilização grega, instituem o conceito de racionalidade como forma de conduzir os assuntos humanos. Esta noção de razão diferencia-se da noção mitológica e religiosa que rege os assuntos humanos em outras civilizações e, configura-se como a primeira tentativa de reconhecer que o homem é artífice de seu destino e capaz de criar suas próprias leis (auto nomos). O paradigma, ou, a compreensão de mundo que orienta esta virada no pensamento grego sobre o mundo, embora parta da noção de racionalidade, ainda a concebe de forma fechada e dicotômica. Esta parece a tônica que assinala o pensamento de Platão e Aristóteles, os quais tornam-se as referências filosóficas principais do Ocidente. Embora distintamente compreendendo a realidade e o mundo, ambos instituem a tônica de que o mundo precisa ser governado pela razão, e de que esta busca um fundamento, uma essência, que está oculta no processo de vida imanente (MILOVIC, 2001). A filosofia pré-socrática (VI a.C) buscava conceber e encontrar a arquê (o princípio), que constitui a unidade dos seres e dos entes, e neste sentido ela buscava encontrar um princípio último para explicar a realidade (o Ser). A filosofia ética e política, a partir de Platão, transveste este ideal da filosofia cosmológica para o mundo social e histórico e, espera encontrar um fundamento ontológico (eterno e metafísico) que possa regular e ordenar o mundo humano. Mesmo que Platão tenha vivido no fim da tradição democrática e filosófica grega (CASTORIADIS, 2004), suas ideias tornam-se as referências para os modelos de racionalidade e educação que iluminam o medievo.

Este paradigma visa buscar a essência posta no mundo através de uma fonte da verdade, que está para além do humano, e a qual só os iluminados conseguem o acesso para transmitir aos humanos o princípio das verdades. O paradigma Grego, tendo como referência a perspectiva de Platão e mesmo

de Aristóteles, busca clarificar o Ser das coisas, como forma de orientar a vida do homem. O movimento e organização da vida subjetiva, ética e política se orienta por uma perspectiva de busca da Verdade que se encontra no mundo transcendente a fim de regular e postular a ordem do mundo imanente. Na teoria de Platão, em sua clássica Alegoria da Caverna e no Mito de Er, encontra-se a clara divisão do mundo (MARCONDES, 2004). A verdade sobre o mundo terreno (imperfeito) não encontra-se nele mesmo, mas na ideia que o produz. Aos iluminados (filósofos), cumpre acessar através da memória, a rememoração da Verdade (da ideia) que se encontra no outro mundo perfeito (CORTELLA, 2001). A razão é assim concebida porque consegue produzir uma Verdade sobre as coisas do mundo que está para além da aparência. A educação teria a tarefa de ensinar aos que chegam no mundo o conhecimento verdadeiro sobre as coisas do mundo. O conceito de racionalidade, embora se distinga do conceito de fé e de mito, comporta ainda um fechamento, porque se imagina, que ela possa acessar outra realidade infinita, transpondo-a para a realidade infinita. A filosofia de Platão, expressa a crise da democracia ateniense e, torna-se o modelo que legitima a ordem política dos gregos, em termos da naturalização das desigualdades entre as classes sociais e os gêneros. Em Platão uns nasceram para mandar e governar e outros para obedecer. O conhecimento não é nada mais do que a lembrança de que no outro mundo encontra-se uma ordem imutável que separa os ricos dos pobres, os homens livres dos escravos, os inteligentes, dos incapazes (CORTELLA, 2001).

As ideias desenvolvidas por Platão e Aristóteles na Grécia, nos séculos IV a.C, expandir-se-ão pelo mundo helênico, então sob a tutela de Alexandre Magno (ex-aluno de Aristóteles), sendo posteriormente incorporadas aos interesses do Império Romano e da Igreja a partir do séc V d.C, onde tornar-se-ão um dos pilares do pensamento ocidental, juntamente com a confluência do pensamento judaico-cristão. É dessa mesma perspectiva que se pode compreender a educação nesse primeiro momento. Em toda a Antiguidade e Idade Média, predominou uma concepção de educação como processo de atualização das potencialidades da essência humana, mediante o desenvolvimento das suas características específicas, visando sempre a um estágio de plena perfeição (SEVERINO, 1994, p. 30).

A medievalidade ocidental, herdeira do mundo antigo e da filosofia platônica e aristotélica, funde as tradições culturais do passado humano, subordinando a razão grega à fé judaico-cristã. Esta nova cultura e formato paradigmático tem seu fundamento e sua estrutura tanto na tradição judaica quanto na tradição grega. Através da perspectiva dos povos hebreus toma-se um único ser como superior e criador de todas as coisas. Desta forma, o humano é conduzido através de uma “luz divina”, que é transmitida através de Deus, que guia os seres em direção ao caminho denominado “certo” através da fé. É através do paradigma grego e medieval que a educação escolar constitui-se.

No paradigma ontológico do ser para sempre posto, educar é inserir o educando na ordem do mundo e dos homens. Da educação que se faz nas mesmas condições de vida das famílias segundo suas ordens e estados destaca-se, porém, desde logo, a educação do homem político, o cidadão por inteiro, configurado nas leis que determinam a essência humana. Valoriza-se a formação teórica do homem superior, em detrimento da aprendizagem técnica dos ofícios. Opõem-se, assim, a educação para o dizer e fazer a coisa pública, reservada aos cidadãos na polis, e o ensino das artes mecânicas, próprio dos trabalhadores livres. Em ambos os casos, educação e instrução funcionam como exercício conscientizador dos costumes existentes (MARQUES, 1993, p. 105).

No Mito da Caverna, Platão projeta uma imagem em que torna-se possível imaginar os professores como representantes de supostas verdades sobre as coisas e sobre o mundo em si, que devem através do seu suposto saber, fazer função para que os alunos consigam desvendar os mesmos ou criar novos conhecimentos. Temos deste modo, os professores como imagens de referência nas quais os alunos devem vincular-se enquanto sujeitos de aprendizagem imitando as diferentes formas do mestre para que possam aprender. Segundo esta lógica imagina-se que todas as capacidades de aprendizagem se constituam. Em outras palavras, compreende-se que somos todos seres humanos banhados de um dom natural que provém do além- mundo, que faz com que sejamos naturalmente seres de aprendizagem. Portanto, todos os problemas relacionados a alguma dificuldade na aprendizagem seriam provenientes de problemas naturais de fundo ontológico (eterno), e, desta forma raramente seriam pensados ou resolvidos através ou pela instituição escolar.

O ensino, nesta concepção metafísica, consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; aprender é memorizar. É decisivo o papel do professor, insubstituível em sua qualidade de produtor individual dos conhecimentos depositados na tradição cultural. Os alunos são todos iguais, desde sua ignorância radical dos conhecimentos de que necessitam para se adaptarem ao cumprimento de suas futuras obrigações (MARQUES, 1993, p. 105).

Nessa forma contextual, a escola era um local provido do diálogo. Como se fosse um templo sagrado prezava-se pela escuta do sábio, pessoas que possuíam o conhecimento, através da reflexão, meditação e silêncio. O professor carregava a marca de uma espécie de guia espiritual, sábio ou mestre mensageiro do logos. Os conteúdos eram trabalhados de modo a contemplar as essências, cultivando a interioridade do homem.

A virada paradigmática marca-se em torno do Renascimento e da Revolução Industrial. Foi a partir desta guinada radical que houve uma mudança importante na cultura ocidental. Rompe-se então com o paradigma das essências e procura-se novos moldes de referência. A classe burguesa ganha força e coloca em decadência o poder que antes era remetido à Igreja. Estão nascendo os modernos Estados Nacionais e junto com eles as noções modernas de democracia, cidadania e escola.

PARADIGMA MODERNO

É a partir deste paradigma que o ser humano descobre-se frente ao seu próprio modo de agir, e descobre que é capaz de delinear o seu destino. O paradigma moderno, diferente do paradigma grego e medieval (que se perguntava sobre “o que” são as coisas), questiona-se sobre “como” podemos saber sobre o ser das Coisas - fazendo emergir então o paradigma do conhecimento. Se a questão do paradigma antigo era o Ser (conhecer a essência imutável do mundo), para o paradigma moderno é o Conhecimento (a pergunta desloca-se para o problema das condições de possibilidade do conhecimento). Desta maneira, o sujeito torna-se o foco, ou mesmo o fundamento da noção de verdade na modernidade. Estamos saindo do paradigma da subordinação da razão à fé (medieval), para entrar no paradigma de subordinação da razão à ciência (modernidade). O foco desloca o centro da noção de verdade da teologia para a epistemologia. Na racionalidade científica depositam-se as esperanças das sociedades modernas em romper com os grilhões da dominação. A ascensão deste novo paradigma através do renascimento surge com o surgimento do capitalismo e a necessidade de destruir a visão de mundo característica do modelo feudal de produção.

Seguindo os novos caminhos traçados pelos pensadores que se destacaram neste período de transição, foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência, que buscava leis, e leis naturais, que permitissem a compreensão do universo. Esta nova ciência - a ciência moderna - surgiu com o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia e de tudo que está associado a este fato: o renascimento do comércio e o crescimento das cidades, as grandes navegações, a exploração colonial, o absolutismo, as alterações por que passou o sistema produtivo, a divisão do trabalho (com o surgimento do trabalho parcelar), a visão de mundo própria do feudalismo, a preocupação com o desenvolvimento técnico, a Reforma, a Contra-Reforma (ANDERY apud CORTELLA, 2001, p.96).

Se antes o sujeito tinha como condição se adaptar a um mundo concedido, respeitando e aceitando todas as verdades inscritas e ditas na tradição do passado, neste momento passa a criar as suas próprias verdades e histórias. O mundo não é mais percebido como acabado, mas sim como algo a ser feito ou refeito. Percebe-se claramente que os rumos da tradição mudam de eixo. O sujeito toma como seus os princípios de conhecimento que adquire ao longo de sua história, responsabilizando-se por sua condição tanto a nível intelectual, cultural, pessoal, profissional e social⁴. Deste modo é fundamental compreender que há uma mediação consciencial sobre tudo aquilo que ocorre no mundo. Não há possibilidade de mundo sem sujeito e sem representação. Até agora o mundo marcara-se pela concepção objetivista, na qual a força transcendente colocava-se ao sujeito de maneira determinista. A razão antiga e medieval era objetivista. Daí em diante, assume-se uma noção de mundo como construção subjetiva. O mundo e a filosofia moderna atuam em uma aposta no poder da razão. Descobre o homem moderno que o uso da razão e da inteligência depende de uma busca constante de esforços para determinar o real. Este não é mais um absoluto, eterno e imutável, tal como desenhara Platão, mas antes uma representação. Através deste paradigma rompe-se com certas crenças e tradições para dar abertura ao uso da razão, com a ciência e a técnica, de modo a satisfazer certas imposições dos seres humanos para responder ao imediato. Se o paradigma antigo e medieval legitimava uma ordem social injusta, constituída por homens livres e escravos, o paradigma moderno consiste na legitimação de uma nova ordem social ligada à emergência do capitalismo e dos regimes democráticos (modernos).

4 Milovic (2001, p. 53-65), entende que a modernidade filosófica começa articulada no cogito cartesiano. Segundo ele, “antes de conhecer, temos de saber se somos capazes de fazê-lo. Assim começa a modernidade filosófica, articulada no cogito cartesiano. Todo conhecimento tem uma referência ao sujeito do conhecimento. Os novos fundamentos estão dentro do sujeito e a perspectiva moderna pode ser chamada de a metafísica da subjetividade. A realidade corresponde às ideias claras e distintas que o sujeito articula. A matemática e a ciência são dois grandes livros do mundo; a natureza fala usando a linguagem delas”.

Fábrica e escola moderna nascem juntas e condicionam o processo de politização, democratização e laicização da instrução e de uma reorganização do saber, que acompanha o surgimento da ciência acoplada à indústria... Expandem-se e ramificam-se os sistemas educacionais nacionais, inertes e alheios às necessidades de transformações rápidas, defasados em relação aos conhecimentos que de fato impulsionam o processo produtivo, mas não são, como tais, liberados para a sua reprodução nas condições de consumo generalizado (MARQUES, 1993, p. 106).

Na escola, o uso da técnica e da ciência surge como um grande desafio. Ao professor cabe a tarefa de transmitir toda a sua bagagem de conhecimentos. E ao aluno cabe a difícil missão de memorizar tudo àquilo que está sendo dito pelo professor, de modo a ser avaliado e questionado frequentemente pela sua capacidade. Aprender torna-se possível oscilando tanto pelo treino quanto pelo uso da memória repetitiva. Ao final de um ano letivo o aluno deve ser capaz de demonstrar todas as suas aprendizagens que foram possibilitadas pelo professor. O paradigma moderno, amparado na ciência, imagina que pode libertar-se da complexidade do mundo e das questões complexas e contraditórias implicadas na educação e no ato de ensinar e aprender, e, logo, tecnifica o acontecimento educacional⁵. O transplante da lógica linear e simplificadora da ciência para o mundo educacional produz lógicas curriculares fechadas e autossuficientes, as quais produzem processos de cognição relacionados unicamente à esfera funcional da vida produtiva.

Os currículos escolares se configuram como mera justaposição de disciplinas autossuficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmo e incomunicáveis com as demais regiões do saber. A elaboração cognitiva se faz em negação das complexidades do mundo com a vida, do engajamento humano e da questão dos valores, questão política, em que implica (MARQUES, 1993, p. 106).

O desencadeamento da Revolução Industrial torna-se um marco histórico frente aos locais de escolarização. Com a saída das mulheres do lar, em busca de emprego e renda, seus filhos foram destinados a instituições que pudessem prestar cuidados, ensinamentos e até mesmo atenção quase integral às crianças. Deste modo atribuiu-se aos professores a tarefa de acolher, cuidar e educar diversos sujeitos em um mesmo período de tempo e espaço. Nesta missão coube também ao educador tomar certa postura de autoridade, com a finalidade de tornar todos estes sujeitos os bons cidadãos e empregados de amanhã.

Organiza-se o ensino e a aprendizagem sob a forma de programação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificáveis, com metas escalonadas e padrões de desempenho verificáveis (Cf. Popham: passim). O método se reduz a procedimentos táticos de sala de aula. Predominam os testes precisos ("objetivos") na avaliação do desempenho comportamental e na mensuração dos resultados da aprendizagem cognitiva (MARQUES, 1993, p. 107).

Tudo aquilo que fogia do controle, ou seja, os alunos com problemas ou dificuldades na aprendizagem enquadravam-se numa perspectiva orgânica ou do convívio social. Todos os alunos modelos enquadram-se como bons cidadãos, os que ficavam fora desta perspectiva enquadram-se como alunos ou futuros cidadãos problemas. Toda uma base social sobre o correto e o errado é tomada pelo contexto escolar, que tenta de todo modo evitar o erro e o fracasso da educação escolar. Porém, percebe-se na contemporaneidade que o erro enquanto fator de condição humana é inevitável, assim também se descobre a imperfeição dos humanos e de todo o contexto social e educacional. Surge assim, em nosso tempo, o novo paradigma, o qual se faz necessário para dar conta destas questões sociais e intersubjetivas que remetem ao erro e a imperfeição.

O paradigma moderno é também compreendido como sendo o paradigma do sujeito. Este, ao reconhecer o mundo como uma máquina supõe que o controle e a previsão seriam possíveis como formas de coordenar o mundo. Nesta direção, o mundo moderno realiza uma estreita dimensão entre racionalidade e subjetividade diante do mundo produtivo, inaugurando uma perspectiva de racionalidade instrumental. Nasce assim uma nova subordinação humana, não mais frente ao mundo dado e a tradição, mas a um mundo pelo homem criado e transformado no presente. Conhecer passa a significar a produção sobre o real que contenha significado útil ao mundo social que surge. No paradigma moderno, funda-se a noção de verdade nas formas do sujeito conhecer, passando a criar uma noção que pode favorecer a emancipação frente à natureza e ao mundo social, ou que pode subordinar o homem

⁵ "Neste paradigma, a consciência conhece pela representação com que se relaciona com objetos que, para melhor domínio, reduz e fragmenta em especialidades compartimentadas e isoladas de todo seu contexto natural e cultural. As disciplinas científicas fecham-se em seus âmbitos estreitados e se tornam incomunicáveis entre si e inacessíveis aos não iniciados em seus segredos" (MARQUES, 1992, p. 553).

ao reino do universo produtivo. O que parece ter predomínio no mundo moderno é este segundo movimento. Ele atacou e transformou em oculto todo o problema frente ao erro e a imperfeição, crente de que possuía a certeza da mentalidade do sujeito. Por consequência, este paradigma simboliza o mundo moderno e, também é reconhecido como paradigma da consciência. Na contemporaneidade questiona-se e suspeita-se sobre os limites e potências que esta visão de mundo acarreta.

PARADIGMA CONTEMPORÂNEO

É através do paradigma contemporâneo que a questão dos sujeitos iluminados é posta como dúvida e parece ir caindo aos poucos em desuso. Percebe-se que todos os sujeitos humanos constituem-se a partir de suas vinculações com a linguagem, a cultura e o mundo social e histórico, e que ninguém possui capacidades místicas que possam ultrapassar o sentido da razão e deste modo suas ações.

Com a entrada deste novo paradigma nas interações humanas estamos constantemente evoluindo e aprendendo de forma ampla e dinâmica, e por isso a educação deve ser pensada e repensada como um processo inacabado e em permanente mutação. A educação é o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens [...] (MARQUES, 1993, p. 108).

A educação passa a questionar-se sobre o seu processo de educar, pois o que no paradigma anterior caberia para responder determinados questionamentos, agora já não mais dá conta de responder. Coloca-se em questão os papéis atribuídos à escola e à família. As relações entre instituições escolares e ao ambiente cultural ou social no qual está inserida a família e o aluno, bem como toda a interação entre escola, pais, professores e alunos é posta em questão, fazendo toda uma gama de pessoas refletir sobre os papéis constituintes que neste meio se produz através da coletividade social.

Nesta conceituação o conhecimento não é mais relação de um sujeito isolado com algo no mundo, que ele objetiva e manipula. Mas se constrói na relação social de sujeitos, enquanto processo do entendimento entre eles, sobre algo no mundo que os intriga e os desafia. Ao passarem do paradigma da consciência para o do entendimento linguístico no âmbito da teoria da intersubjetividade, as subjetividades defrontam-se umas com as outras, como poderes objetivadores opostos e como espontaneidades originárias, que projetam mundos, sempre, no entanto, como pretensões criticáveis, que transcendem os contextos nos quais são formuladas e ganham vida sempre nova nas práticas do entendimento de cada comunidade (MARQUES, 1996, p.28)

O professor perde seu status de possuidor absoluto do conhecimento, quando percebe que o conhecimento do mundo, ou das coisas que circundam ao nosso redor, e que transformam-se em interesse são modificados em função da dinâmica social e cultural da humanidade. É a sociedade humana que produz os elementos balizadores para o que ensinar e o que aprender. Eles não estão postos em outro mundo, tampouco encontram-se na essência biológica do homem e da natureza, mas são produto de deliberações éticas e políticas, inscritas em formas sociais e linguísticas de existência.

A aprendizagem é construção coletiva assumida por grupos específicos na dinâmica mais ampla da sociedade, que, por sua vez, se constrói a partir das aprendizagens individuais e grupais. As fases da aprendizagem individual, detalhadamente descritas pela psico e sócio-gênese, tanto no nível cognitivo (como em Piaget e Vygotsky), quanto no nível moral (como em Kohlberg) se correlacionam determinadas pelas etapas da aprendizagem por parte da sociedade ampla. Numa educação que se coloque no e desde o mundo da vida, direcionada para as aprendizagens relevantes e afetivas, que só elas contam, a aprendizagem coletiva da humanidade pelos homens se torna pressuposto fundante do que aprender, do quando e como. (MARQUES, 1993, p. 110).

Passa a educação a ser pensada não mais como algo mecânico e fragmentado, mas sim como algo subjetivo e complexo que vê os sujeitos e suas formas de aprendizagem de modo integral. O ambiente escolar constantemente é colocado em questão de modo a rever suas abordagens e métodos de ensino e aprendizagem pensando na totalidade, não apenas no aluno, mas também nos professores e em todos os sujeitos que deste meio dependem para se fortalecer frente às diversas formas de conhecimentos.

Importa perceber como se relacionam educação e conhecimento nesta ótica da aprendizagem que constitui a humanidade e em que se constituem os homens pela ação comunicativa e na hermenêutica das tradições face aos desafios dos novos tempos no imperativo da emancipação humana. E esta não é uma mera conclusão a que chegamos; é um convite que, mais uma vez, fazemos extensivo aos colegas, profissionais da educação, no sentido de aprofundarmos nossa reflexão sobre as

responsabilidades que nos cabem, e às nossas escolas, nesta busca, como nossos alunos, das novas aprendizagens exigidas pelos tempos neomodernos. (MARQUES, 1993, p. 112).

Diante da questão atual dos problemas do campo educacional é importante salientar que colocados constantemente em meio a tantas dúvidas, pensamentos, reflexões, questões e diversidades de situações importa sempre rever e (re)construir novas formas de conhecimentos, ou seja, novos paradigmas do conhecimento.

No paradigma contemporâneo da Linguagem (século XX), educar converte-se na forma de inserir os educandos nas conquistas do passado (instituído), a partir das diferentes tradições culturais que o constituem, sem descuidar-se dos desafios do presente e do futuro (instituinte). Vale a força da criação subjetiva/intersubjetiva dos sujeitos sociais (a capacidade instituinte) e do reconhecimento do potencial das diferentes tradições culturais (o patrimônio cultural e histórico instituído), como forma que constitui os “modelos” e “paradigmas” que orientam as perspectivas do ensinar e do aprender.

REFERÊNCIAS

- BUZZI, Arcângelo R., Introdução ao pensar: O ser, o conhecimento, a linguagem. Petrópolis, RJ : Vozes, 2004.
- CASTORIADIS, Cornelius. Sobre O Político de Platão. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- CORTELLA, Mario Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. Pensamento Pós-metafísico: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- MARCONDES, Danilo. Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a wittgenstein. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- MARQUES, Mario Osorio. Os Paradigmas da educação. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.73, n.175, p. 547-565, set./dez.1992.
- _____. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: Unijui, 1993.
- _____. Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes. Ijuí: Ed. Unijui, 1996.
- MILOVIC, Miroslav. Modernidade vs. Pós-Modernidade- a questão sobre a racionalidade. Impulso: São Paulo, Vol. 12, Número 29, 2001, pp. 53-65.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994, p. 27-40.

Reflexões sobre a educação infantil: As dimensões ético-política, estética e técnico-científica do processo de ensinar e aprender

Rita Rieger¹ e Lizandra Andrade Nascimento²

Neste artigo, discutimos os desafios do aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, envolvendo as distintas dimensões do processo educativo, partindo da concepção de currículo como o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12). Desse modo, compreendemos que o currículo necessita voltar-se ao desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 16) consideram como os princípios que fundamentam o processo educativo nesta etapa, os seguintes:

- *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.*

Diante de tais princípios, consideramos fundamental indagar sobre os desafios a serem enfrentados pelos educadores e pelos gestores da educação, de modo a oportunizar às crianças uma educação voltada ao desenvolvimento de suas múltiplas lateralidades e que permita a compreensão do mundo em que estão se inserindo. Para tanto, a Educação Infantil necessita ser significativa, propiciando aos educandos a atribuição de sentido às experiências vivenciadas.

Com base nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e em autores dedicados a pensar a educação, salientamos a importância desta etapa do processo de ensinar e aprender, refletindo sobre as competências centrais a serem desenvolvidas e as demandas para os educadores no que se refere ao planejamento e à operacionalização das práticas pedagógicas.

Destacamos, portanto, que, ao contemplar as dimensões ético-política, estética e técnico-científica da educação, estaremos contribuindo para a superação das práticas fragmentadas e contextualizadas. O que torna-se imprescindível tendo em vista a complexidade do contexto contemporâneo. Reconhecendo a importância de cada uma destas dimensões, os educadores comprometem-se com um processo formativo de qualidade, em que os indivíduos podem situar-se criticamente no mundo, conhecendo o patrimônio histórico-cultural e científico da humanidade e engajando-se com os demais.

1 Acadêmica do Curso de Letras na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: luhgr@gmail.com

2 Professora orientadora. Psicóloga. Professora. Mestre em Educação (UNIJUÍ). Doutora em Educação (UFPel).

AS ESPECIFICIDADES DA APRENDIZAGEM NA VIDA HUMANA E A RELEVÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

A aprendizagem constitui-se como um processo que está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento. Para Hamze (2004), os costumes, comportamentos, tabus formam-se de acordo com a realidade em que vivem os indivíduos e conforme as relações pessoais construídas ao longo de suas vivências. Trata-se de um processo contínuo e complexo.

Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente (HAMZE, 2004).

Com base no pensamento de Hamze (2004), constatamos que a aprendizagem implica em uma série de mecanismos, onde o professor tem papel fundamental quanto a isso. Obviamente, o professor não pode agir individualmente ou de modo fragmentado. Com efeito, o educador precisa articular-se com outros agentes educacionais, membros da comunidade escolar e familiar, pois o conhecimento vai sendo reconstituído por meio das mudanças nas etapas de maturação do aluno, onde requer competências inovadoras e o abandono de velhas e confortáveis crenças, maneiras de pensar e valorar, transformação de hábitos e maneiras de praticar o ensino/aprendizagem.

Dentre os compromissos dos educadores, destacam-se o planejamento das aulas, a seleção dos conteúdos, conceitos, habilidades e competências a serem desenvolvidos. Isso porque, sendo seu papel é o de mediador das situações de ensino e aprendizagem, instigando o desejo de aprender dos estudantes.

Para Jean Piaget, o principal objetivo da educação é criar indivíduos capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram. Este pesquisador de educação e pedagogia apresenta uma tendência hiperconstrutivista em sua teoria, com ênfase no papel estruturante do sujeito. Maturação, experiências físicas, transmissões sociais e culturais e equilíbrio são fatores desenvolvidos da teoria de Piaget.

Por seu turno, Vygotsky (1998) enfatiza o aspecto interacionista, pois considera que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, que têm origem as funções mentais superiores. Para o marxista Lev Vygostky, as funções psicológicas emergem e se consolidam no plano da ação entre pessoas e tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para construir o funcionamento interno. Esta por sua vez, ganha ênfase pelo cientista como mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas complexas. O plano interno, para Vygotsky, não preexiste, mas é constituído pelo processo de internalização, fundado nas ações, nas interações sociais e na linguagem.

As experiências educativas escolares influenciam a formação do sujeito, independentemente do nível escolar. Por esta razão, em todas as etapas da escolarização torna-se fundamental o olhar atento do educando às necessidades, anseios e particularidades dos educandos, mediando o processo de ensino e aprendizagem, de forma que este seja significativo para os indivíduos, mobilizando suas potencialidades.

Especificamente no que concerne à educação Infantil, como defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010, p. 18), a proposta pedagógica deve assegurar à criança o “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

As práticas pedagógicas precisam promover uma educação de qualidade social, oportunizando situações mobilizadoras do desejo de aprender e das potencialidades dos educandos, contemplando as especificidades dos indivíduos e atentando para a sua constituição complexa, marcada por sua inserção na cultura e em grupos sociais específicos. Portanto, os conhecimentos construídos nesta etapa precisam propiciar a compreensão da realidade, a convivência consigo, com os outros e com o ambiente, bem como a expressão de pensamentos e de percepções.

Para contemplar a meta de garantir os direitos fundamentais (proteção, saúde, liberdade, confiança, dignidade, etc.), a Educação Infantil necessita ser espaço de respeito à diversidade e de acolhida

às crianças. Dessa maneira, poderão estabelecer vínculos com professores e colegas, contemplando os eixos básicos desta etapa: as interações e a brincadeira. Isso porque, ao interagir e ao brincar, organiza mentalmente o cotidiano, compreende o cotidiano, insere-se na cultura e internaliza valores.

AS DIMENSÕES DO APRENDER E O EXERCÍCIO DO PENSAR E DO SENTIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora a escola não seja o único espaço em que a educação ocorre, nas circunstâncias atuais, ela assume papel central na constituição de espaço propício ao aprender, que respeite as individualidades e os distintos tempos de aprendizagem. A escola organiza e propõe momentos de construção do conhecimento, de diálogo e de reflexão, superando as práticas reprodutoras de preconceitos e restritas à memorização mecânica e irrefletida de conceitos desconexos.

Para tanto, o conjunto de professores da escola necessita dialogar entre si, elaborando projetos pedagógicos coerentes com os propósitos de uma formação humanizadora, pautada na ética³ e na estética⁴.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia: o professor que ironiza o aluno, que o minimiza [...], tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta do dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 60).

Os educadores acolhem as crianças na escola, a partir de sua condição de sujeitos inacabados e em processo de vir a ser, objetivando que avancem na capacidade de compreensão e de pensamento crítico, a partir do acesso às ciências, às artes, à história e à cultura. A recepção das novas gerações dá-se, também, pelo estabelecimento de limites, constituindo um espaço-tempo de aprendizagem, marcado pela ética nas relações e pela estética, assegurando um ambiente agradável e belo, propício à infância e à juventude, aguçando sua curiosidade e permitindo o contato com a arte e a cultura.

Rios (2001, p. 99-108) compreende que a ação docente envolve a técnica e a sensibilidade articuladas aos princípios ético-políticos, de modo a promover a criação da beleza e a vivência do bem comum. Assim, além da habilidade para construir e reconstruir conhecimentos com os alunos (dimensão técnica), a escola precisa contemplar a sensibilidade e a perspectiva criadora (dimensão estética), o respeito e a solidariedade na direção de um bem coletivo (dimensão política).

Paulo Freire (1996) corrobora a responsabilidade dos educadores na formação das novas gerações, afirmando que “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente; inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão” (FREIRE, 1996, p. 110).

A formação ética e estética da criança, segundo Freire (1996, p. 50), relaciona-se com a boniteza dos espaços escolares, que educa e é respeitada a partir de seu ‘discurso’ formador. Para o autor, este discurso é ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. A materialidade do espaço constitui uma pedagogicidade indiscutível.

3 Paulo Freire compreende a ética como marca da natureza humana, e, conseqüentemente, inseparável da prática educativa. Vasconcelos e Brito explicam que, para Freire, a ética universal do ser humano constitui o sentido de reconhecer o outro, de respeitá-lo por si mesmo e nas suas diferenças, fazendo-se respeitar também, em coerência com seus princípios. A ética, conforme o autor, “[...] condena o cinismo [...], a exploração da força de trabalho do ser humano, condena acusar por ouvir dizer, [...] a falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de mal falar; [...] se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe [...]. Trombeta e Trombeta explicam que a ética voltada à superação do mal e à conquista da humanidade do homem como ser livre, mantém estreito vínculo com a educação, tendo em vista um projeto de educação libertador e humanizante.

4 Marita Redin comenta que, embora não apresente uma produção específica sobre estética, toda a obra de Paulo Freire é permeada pela dimensão humana da “boniteza” da criação. A estética, na perspectiva freiriana, configura-se “como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, de decisão e de rompimento de tudo o que não favorece a humanização”. A estética implica a presença humanizante nos espaços que favorecem a vida, compreendendo a multiplicidade de linguagens experienciadas eticamente, o sentido e o significado do ser/estar no mundo. Freire articula ética e estética na constituição da boniteza do mundo e das relações entre os homens.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam que as instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 19-20).

Cumprindo, portanto, organizar os tempos e os espaços da escola para propiciarem a interação, a descoberta, o movimento, a expressão de sentimentos e o contato com o que há de bom e de belo na cultura. Somente assim, a escolarização poderá viabilizar aos alunos as aprendizagens significativas, permeadas pela alegria, pelo dinamismo e participação. Nesse espaço, educador ensina, demonstrando aos estudantes que há muito o que aprender e de que vale a pena conhecer, testemunhando, assim, “seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor”:

[...] que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p. 112-113).

No que tange ao educador, para aqueles que estão chegando ao mundo (as crianças), este representa um modelo exemplar de alguém que possui amplo conhecimento e está disposto a partilhá-lo, e, ao mesmo tempo, de alguém que vive em plenitude a sua presença no mundo, desejando que este seja o palco da dignidade e da realização dos seres humanos.

Na posição de quem possui conhecimentos específicos e aprofundados, de quem já viveu mais e, portanto, conhece o mundo e por ele é capaz de assumir responsabilidades, o professor constrói com os educandos uma relação de ensino e aprendizagem perpassada pelo diálogo, indispensável ao estabelecimento de vínculos, para que o educador compreenda cada um dos alunos, ouvindo e respeitando suas histórias particulares, seus pontos de vista, seus anseios, suas curiosidades, e exponha a eles seus próprios posicionamentos e conceitos. A partir disso, dá-se a formação que não se restringe à transmissão de informações.

*A desconsideração total pela **formação** integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, **falar a**, que, na perspectiva democrática é um possível momento do **falar com**, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no **falar com** (FREIRE, 1996, p. 115-116).*

Freire realça a importância da relação dialógica e testemunhal, em que ultrapassa o sentido de treinamento, pois concebe o ser humano em sua totalidade - *formação integral do ser humano* - e o acolhe por meio do diálogo - *falar com*. A sala de aula torna-se, então, espaço em que o educador por seus saberes e suas experiências, organiza, propõe e coordena as situações de ensino e aprendizagem, porém não é o único a falar. A partir de suas falas, abre espaço para que todos possam se expressar, exercitando capacidades primordiais para a inserção no mundo: o falar, o ouvir a fala dos demais, o refletir sobre o que ouve e assumir posições.

Do mesmo modo, Rubem Alves (2015) salienta que a escola necessita desenvolver a sabedoria de viver juntos: “o olhar manso, a paciência de ouvir, o prazer em cooperar. A sabedoria de viver juntos é a base de tudo o mais”. Juntamente com a habilidade de conviver, o autor destaca a arte de pensar, “porque é a partir dela que se constroem todos os saberes. Pensar é saber o que fazer com as informações”.

Conforme Alves (2015), a informação sem pensamento é coisa morta. Por isso, o educador precisa incentivar o pensar enquanto permanente espanto, assombro diante das questões do cotidiano, frente ao desconhecido. O exercício do pensar requer, na opinião do autor, o desenvolvimento da paixão pelos livros, sendo esta uma das tarefas prioritárias da escola. Não se trata para Rubem Alves (2015) de um hábito, mas de leitura amorosa, que permite descobrir novos mundos, novas possibilidades, a aventura do conhecimento.

Partindo destes pressupostos, a Educação Infantil pode ser considerada como ponto chave para a construção base de seu aprendizado futuro, pois é nesta etapa que se inicia sua trajetória educacional. É na Educação Infantil que são desenvolvidas as capacidades psicomotoras, afetivas e de relacionamento social, o contato das crianças com o meio em que está sendo educada transforma-se respectivamente em relação de aprendizado, pois é nesta etapa também, que desenvolve-se a autonomia, a criança tem desejos próprios e é um ser capaz de interferir no meio em que vive.

Retomando os três aspectos indicados por Rubem Alves (2015): a convivência, o pensamento e a paixão pela leitura, percebemos que a Educação Infantil tem como um de seus principais desafios priorizar estes três aspectos. Desde esta etapa inicial da escolarização, torna-se imprescindível estabelecer relações amistosas e de respeito mútuo; a capacidade de pensar e de aprofundar percepções; e o gosto pela leitura, enquanto possibilidade de contato com a cultura letrada e desenvolvimento das competências linguísticas, como priorizam as Diretrizes Nacionais, ao defenderem a interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010, p. 25).

Assim sendo, as experiências vivenciadas na Educação Infantil precisam promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 25). Além disso, tais experiências precisam envolver as distintas formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, compreendendo as relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelece, ainda, que as experiências educativas devem contribuir para o desenvolvimento da autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. É necessário que as crianças convivam com a diversidade e vivenciem atividades que mobilizem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (BRASIL, 2010, p. 26).

Também é necessário que as crianças aprendam as formas de relação com o ambiente, conhecendo a biodiversidade e a importância de buscar a sua preservação e uso racional dos recursos naturais, tendo em vista a sustentabilidade da vida na Terra. As propostas pedagógicas promovem, ainda, o contato com os recursos tecnológicos, utilizando-os para o enriquecimento das situações de ensino e aprendizagem, situando as crianças na realidade perpassada pelos avanços científicos e tecnológicos.

Todos estes aspectos devem estar articulados em propostas interdisciplinares e contextualizadas, voltadas à passagem da heteronomia para a autonomia, a partir da mediação de professores competentes e comprometidos, enquanto presença “auxiliadora [...] da busca inquieta dos educandos” (FREIRE, 2002: 78). Porque, acrescenta ele:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. [...] é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em processo permanente de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (FREIRE, 2002, p. 162-3)

Estar ciente disso, para o educador, implica assumir-se como projeto de educador, procurando aperfeiçoar-se, progressivamente, qualificando seus saberes e suas práticas. Implica, também, perceber os alunos como seres inacabados, como sujeitos vocacionados ao ser mais, cujo desenvolvimento depende de situações estimulantes e provocadoras.

O processo de ensinar e aprender na Educação Infantil, com vistas ao desenvolvimento pleno do educando, exige do adulto, professor, agente educacional, comunidade escolar e familiar, além de amor e dedicação, conhecimentos das características infantis em cada fase do desenvolvimento, identificando seus interesses, necessidades, motivações e possibilidades.

As experiências vivenciadas nesta etapa da escolarização mobilizam as capacidades dos educandos, tornando-o capaz de interpretar a seu modo aquilo que é proposto no contexto escolar, propiciando a efetiva aprendizagem, a construção do conhecimento, a progressiva aquisição da autonomia intelectual e a capacidade de conviver de forma harmoniosa consigo, com os outros e com o ambiente.

Cabe à escola, portanto, acompanhar as mudanças socioculturais, reorganizando sua forma de instigar conhecimento e autonomia, repensar as atividades propostas e atitudes, conhecendo as especificidades dos educandos. Com base no que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no bom senso da comunidade escolar (gestores, professores, família e comunidade), as propostas pedagógicas precisam relacionar-se com a vida, com a realidade e com o contexto de inserção dos educandos.

À luz do exposto, percebemos que a Educação Infantil necessita contemplar as dimensões técnico-científicas (aprendizagem de conceitos importantes para conhecer o mundo), ético-políticas (assunção de responsabilidades pelo mundo) e estéticas (primando pela beleza nas relações consigo, com os outros e com o mundo). Somente assim teremos um processo de ensino e aprendizagem capaz de proporcionar o desenvolvimento das múltiplas lateralidades humanas e educar para o compromisso com a beleza do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Formação do Educação. REVISTA EDUCAÇÃO. Ed. 224. São Paulo: Editora Segmento, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- EDUCAÇÃO DIREITO DE TODOS. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.fumec.br/cerai/docs/constituicao_federal_de_1988.pdf> Acesso em 22/09/15 às 22:30.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HAMZE, Amélia. O que é aprendizagem. Brasil Escola. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>> Acesso em 15/10/15 às 14:00 horas.
- HISTÓRICO DE PSICOLOGIA, Disponibilizado pelo Instituto Estadual de Educação São Francisco Xavier, Curso de Nível Médio Normal, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na Educação Infantil: O que propõe as novas diretrizes nacionais? FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz, Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- PIAGET, J.O juízo moral na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- REDIN, Marita. ESTÉTICA. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. (2010, p. 165).
- RIEGER, Rita Luana. Relatório - Práticas de Ensino da Educação Infantil. Instituto Estadual de Educação São Francisco Xavier. Curso Nível Médio Normal, 2013.
- RIOS, T.A. Compreender e Ensinar. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- _____. A Presença da Filosofia e da Ética no Contexto Profissional. ORGANICOM. Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Humanas. Ano 5. Número 8. São Paulo, 1º semestre de 2008.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia. BRITO, Regina Helena. Conceitos de Educação em Paulo Freire. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 108.
- TROMBETA, Sérgio. TROMBETA, Luís Carlos. ÉTICA. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire (2010, p. 166).
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Ed. Martins Fontes. S. Paulo 1998.
- _____. Pensamento e linguagem. Martins Fontes, São Paulo 1995.

Vivência literária versus ensino de literatura¹

**Bernardo Pfeiffer Scheneider²,
Elisa Isabel Schäffel³ e Taise Neves Possani⁴**

As escolas brasileiras têm apresentado dificuldades em desenvolver satisfatória e produtivamente as disciplinas contidas no currículo escolar. Um dos maiores agravantes refere-se ao ensino da literatura e da leitura literária, uma vez que além da disciplina não obter êxito, está sendo excluída dos currículos, desconsiderando-se sua relevância à formação dos indivíduos.

A base para o bom desempenho de todas as disciplinas, assim como de qualquer estudo, é possuir um bom conhecimento linguístico e domínio da escrita, para que seja possível a interpretação e compreensão daquilo que se pretende aprender. A função da literatura na escola é, entre outras, justamente contribuir com a construção e o aprimoramento das habilidades linguísticas dos educandos, capacitando-os às atividades escolares e às futuras atividades profissionais. A literatura assume também outra função, tão importante e necessária como a já mencionada, que é a função social e humanizadora, permitindo a tomada de conhecimento sobre o mundo e as relações que o compõem.

Tendo em vista o valor e a essencialidade da literatura, o presente artigo desenvolve-se a partir do projeto de pesquisa intitulado *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*, que tem por objetivo contribuir com as discussões e pesquisas acerca da problemática supracitada, procurando observar e compreender as ações que não têm sido eficazes, para que, dessa forma, seja possível repensá-las e modificá-las, buscando melhoras significativas no ensino e na aprendizagem da literatura.

O PROJETO LEITURA LITERÁRIA E VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES: PROPOSIÇÕES E PERSPECTIVAS

O projeto *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares* está inserido na área da educação e preocupa-se em contribuir com pesquisas educacionais no âmbito das Letras. O objetivo da pesquisa é refletir sobre o lugar da literatura e da leitura literária no Ensino Médio e a relação dela com as demais disciplinas. Por meio do projeto pretende-se analisar os documentos oficiais e avaliar o lugar da literatura no currículo escolar, bem como sua presença na atual Base Nacional Curricular Comum. (BRASIL, 2014), documento que encontra-se em pleno debate e construção.

A literatura tem perdido seu espaço como disciplina escolar e a escola, por sua vez, necessita de novas propostas para o trabalho com a leitura. Além disso, precisa reconhecer que a formação de leitores está articulada à formação do indivíduo. Essas ações e situações precisam ser problematizadas e investigadas e isso justifica a necessidade e a importância do projeto.

1 O presente trabalho é resultado dos estudos iniciais acerca da literatura, do ensino e da formação do leitor realizados por meio do projeto *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*, o qual é financiado pelo Fundo Institucional de Pesquisa da UNIJUÍ e coordenado pela Prof.^a Me. Taise Neves Possani.

2 Acadêmico do Curso de Graduação em Letras Português-Inglês (UNIJUÍ), bolsista voluntário (PROAV/UNIJUÍ) junto ao projeto *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*. bpscheneider@hotmail.com

3 Acadêmica do Curso de Graduação em Letras Português-Inglês (UNIJUÍ), bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/UNIJUÍ - junto ao projeto *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*. elisaschaffel@hotmail.com

4 Docente do Curso de Letras Português-Inglês (UNIJUÍ), Mestre em História da Literatura (FURG 2009), coordenadora do Projeto *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*, membro do Grupo de Pesquisa *Interdisciplinar de Humanidades no Ensino Médio* (GPEI), orientadora do trabalho. taise.possani@unijui.edu.br

Com o desenvolvimento do projeto pretende-se, após a análise de documentos e provas, contribuir com novas ideias nos debates sobre o assunto, pensar novas metodologias e alterações no currículo, além de reforçar o papel da literatura na formação humana.

Para compreender a importância da literatura é preciso considerá-la a partir de um contexto mais amplo que o escolar, mas partindo deste. A escola deve preparar os alunos para a vida profissional, mas também precisa prepará-los para as relações pessoais, para conhecerem a si mesmo, conhecer o humano e então desenvolverem-se plenamente em todas as circunstâncias. A literatura então entra em cena, pois é através dela que podemos encontrar significação para o mundo e ao mesmo tempo reconstruir tais significados.

Para a realização do projeto, além de analisar documentos, almeja-se a realização de entrevistas e questionários com professores e alunos; visitas às escolas, como forma de observar as práticas escolares e participação em eventos da área, com o intuito de qualificar a pesquisa.

O projeto realiza-se com a intenção de investigar e problematizar as questões acerca da literatura e do ensino desta nas escolas, contribuindo com discussões, ideias e resultados, para que, dessa forma, seja possível qualificar o ensino dos alunos e a formação dos docentes. Aspira-se também difundir a importância da literatura na formação do intelecto e sua ação como instrumento que humaniza.

Cabe ressaltar que o presente trabalho é resultado de estudos iniciais acerca da literatura, seus conceitos e da sua relação com o ensino, realizados junto ao referido projeto. Nesse sentido, pretendemos, em sua continuidade, aprofundar as questões aqui postas, bem como dar conta das demais problemáticas que norteiam essa pesquisa, mas que não estão postas como escopo desse artigo.

O DIREITO DO JOVEM À LITERATURA

A situação crítica do ensino de literatura no nível médio vem sendo discutida desde 1980 (LUFT, 2014). Dentre os principais problemas a ela relacionados está a falta de domínio dos professores sobre o conteúdo e o desinteresse da grande maioria dos alunos. Além disso, a ascensão e imposição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) apresenta-se como agravante à situação, uma vez que ele institui o paradigma de ensino e influencia as disciplinas, ditando conteúdos que devem ou não permanecer nos currículos escolares.

Além disso, a raiz de inúmeros problemas relacionados à literatura na escola (e à formação de leitores) encontra-se na metodologia adotada pelos professores. O problema não está nos conteúdos, mas na forma como são trabalhados. A maneira pela qual a disciplina é concebida nas escolas é, de uma forma geral, desprovida de significado, pois é trabalhada como um mero conteúdo próprio da esfera escolar que se encerra quando o aluno sai da escola. Esta, por sua vez, não está formando leitores, está dando acesso à leitura.

A grande maioria dos alunos acredita que literatura é o estudo de obras literárias, de seus autores e, principalmente, de períodos literários. Percebe-se a dificuldade em compreender a independência e a função social da literatura e que ela não circula apenas no ambiente escolar. Tal dificuldade resulta do ensino descontextualizado, que não é relacionado com a realidade do aluno, tornando-se então pouco significativo e improdutivo. A escola desmotiva a leitura propriamente dita e enfatiza-a unicamente como uma obrigação, sempre relacionada aos exercícios escolares. O aluno não percebe a plurissignificação do texto literário e não encontra sentidos ao ler porque está preocupado em identificar as características do período literário. Porém, a memorização das características do período literário não será relevante se o aluno não conseguir entender o próprio objeto literário.

Outro aspecto pertinente está no fato de que parece comum que nas aulas de literatura, as obras sejam geralmente recomendadas pelo professor, e que se ele não as indicar, não haverá leitura. Além disso, muitos professores impõem sua interpretação da leitura, quando na verdade deveriam colaborar e instruir os alunos a fazerem suas próprias interpretações. Observa-se então, que as escolas têm cansativamente trabalhado o ensino da literatura em vez de a leitura da literatura. O primeiro diz respeito à obra literária, tendo em vista sua organização estética. Já a leitura da literatura é a compreensão do texto e a experiência literária vivenciada no ato da leitura. Ocorre, portanto, um enfoque exclusivo na estética literária, deixando-se de lado o prazer e a fruição que a leitura proporciona (BUNZEN, 2006).

O ensino da literatura compreende muito mais que listar textos e autores em um determinado período. Ensinar literatura é revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica da

literatura. O aluno precisa entender que a obra literária é produto de um contexto maior, no qual visões de mundo, ideologias e as mais variadas práticas culturais participam ativamente, influenciando a constituição do texto. A literatura se constitui através dos valores culturais.

Além disso, a desvalorização salarial e social e a falta de acompanhamento dos movimentos culturais são os principais motivos que fazem um professor ser indiferente e desinteressado da sua missão de ensinar. Para que um professor seja capaz de cativar alunos a ler, é necessário, antes de tudo, que ele próprio seja um exímio leitor, uma vez que literatura, em primeiro lugar, é leitura. O texto literário representa o texto por excelência, concretizando os mais complexos e elaborados usos da língua (LUFT, 2014). Ensinar os educandos a usufruir o conhecimento contido em tais textos é ajudá-los a construir a sua personalidade, sua formação social e cultural e expandir horizontes, sempre obtendo novos saberes e tendo em mente que o objetivo de qualquer ensino é exatamente esse: ampliar.

Outro aspecto a ser considerado, é o de que há no contexto atual uma competição entre a leitura literária e os meios de comunicação em rede, que por vezes parecem mais atrativos. Vive-se uma época de informações rápidas e constantes mudanças de interesses, e a leitura literária é uma atividade solitária e lenta, logo, enquanto a leitura funcional é valorizada, a leitura cultural é deixada de lado, obras do cânone não são lidas, e, em alguns casos, sequer conhecidas. Nas escolas tem-se optado por leituras alternativas, principalmente de best-sellers, ou então, são trabalhados textos literários fragmentados, que geralmente são disponibilizados pelos livros didáticos. Neste caso, os alunos acabam por não conhecer a obra original em sua completude e complexidade. Além disso, esse tipo de prática faz com que o aluno encare o ato de ler como sinônimo de consumir textos rapidamente. Como consequência, há uma decodificação superficial do que se está lendo, não ocorre interpretação e reconstrução de significados e a leitura perde seu valor.

Prova concreta da desvalorização das obras clássicas pode ser percebida nas questões de literatura do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este, por não exigir leituras prévias, acaba cobrando questões que são precedidas de um pequeno fragmento de algum clássico, de maneira que a leitura das obras não se faz necessária, quando para compreender e responder a questão basta, na maioria das vezes, ler o enunciado. Os textos literários estão sendo tratados como qualquer outro tipo textual, sendo desconsiderada toda riqueza que consigo carregam. A literatura é inúmeras vezes considerada inútil por seu estudo não ser primeiramente vocacional, ou seja, ninguém precisa dela para ser um trabalhador produtivo e competitivo na economia global (LUFT, 2014).

O cânone e a literatura estão desabando. Todavia, falta entender que o cânone é responsável por parte de nossa identidade cultural e não há como atingir maturidade como leitor sem tomar conhecimento dessa herança. Os textos que são ditos clássicos assim são nomeados por ultrapassarem a barreira do tempo através de sua qualidade e conteúdo, eles ainda não esgotaram o que têm a dizer e é por isso que precisam ser lidos. É função da escola familiarizar e introduzir os alunos nesse mundo de textos mais complexos, porque isso permite o amadurecimento e o progresso deles como leitores. É claro que tal processo precisa respeitar o tempo e o limite dos educandos, não impondo algo que ainda não estão preparados para receber, mas evitar ou se recusar a oferecer tais leituras é subestimar a capacidade dos alunos.

A leitura literária possui uma função social que está além da leitura formal de textos técnicos. Lê-se literatura para encontrar sentidos que permitam melhor compreender a si mesmo, ao homem e ao mundo. A literatura torna o mundo compreensível ao transformar a sua materialidade em formas intensamente humanas, e ao mesmo tempo que possibilita compreendê-lo também o questiona e interpreta-o.

Os alunos precisam compreender a literatura não como um componente curricular, mas como fenômeno cultural capaz de revelar a realidade em seus conflitos e contradições. Perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, por ser um objeto artístico polissêmico. O aluno precisa ser confrontado com as inúmeras possibilidades de ler o texto literário, para que dessa forma ele compreenda que a significação não está propriamente no texto, mas nas interpretações e interações que dele e com ele se faz (BUNZEN, 2006).

Na literatura é possível encontrar todas as outras ciências, pois ela relaciona as diversas áreas do conhecimento. O aluno precisa ter noção que essa interação que ocorre influencia a constituição do texto. Dessa forma, não apenas a disciplina mencionada, mas também o próprio ato de ler é interdisciplinar, porque possibilita ao leitor relacionar seus conhecimentos prévios com o assunto que está lendo.

Fazer a abordagem interdisciplinar da literatura facilita ao aluno a compreensão crítica do fenômeno literário, de maneira que ele consiga usufruir disso em suas práticas sociais. Além disso, a organização do aprendizado não pode ser conduzida de forma solitária pelos professores de cada disciplina, cada um deve contribuir, através da especificidade de sua matéria para o desenvolvimento de competências gerais e não de saberes enciclopédicos. O aluno precisa ser estimulado a buscar conhecimento em outras disciplinas para que compreenda melhor aquela que está estudando, bem como a relação entre os diferentes conteúdos curriculares e a relação desses com a realidade.

A literatura, além de ser cultura, prática social, conhecimento e instrução, também é arte. Mas para que serve essa arte? Ela rompe com a hegemonia do trabalho alienado e traz sensibilidade. A mola propulsora da literatura é a criação ficcional. Esta criação está presente em cada um dos seres humanos, seja ele analfabeto ou erudito. Ao assistir uma novela, ao ler um livro, ao ouvir ou cantar uma canção popular ou até mesmo em devaneios, a ficção estará presente. Logo, percebe-se que ninguém passa as vinte quatro horas do dia sem ter contato com a ficção, sem mergulhar nesse universo. Sendo assim, a literatura passa a corresponder a uma necessidade que precisa ser satisfeita e tal satisfação constitui um direito, como afirma Antonio Candido:

A literatura compreende a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 186).

Através da leitura literária, portanto, somos capazes de construir significações as quais nos permitem melhor compreender o que acontece conosco e também ao nosso redor, permitindo um posicionamento crítico. Não obstante, a literatura também funciona como instrumento de desmascaramento social, capaz de nos chamar à realidade, despertando a atenção para alguns problemas, estimulando a tomada de consciência sobre os mesmos.

Por mais que muitos ainda resistam em reconhecer a riqueza que a literatura proporciona, todos dela usufruem, direta ou indiretamente. Isso ocorrerá inevitavelmente e cada vez mais, pois ela proporciona um escape do mundo regado, do materialismo, do objetivismo, permitindo o devaneio, a tomada de sensibilidade e a fruição dos prazeres que talvez sem ela, não seriam possíveis. Assim também afirma Clecio Bunzen, ao acreditar que o futuro da literatura será garantido pela capacidade de ficcionalização e reafirma sua ideia ao citar Iser, para o qual “o homem sempre precisará de meios capazes de representar seus anseios, desejos, sonhos, enfim, algo que mantenha sua imaginação sempre viva e ativa” (BUNZEN, Clecio, 2006, p. 101).

OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO E A VIVÊNCIA LITERÁRIA

Se ouvíssemos um jovem do ensino médio refletindo sobre sua experiência leitora na escola, provavelmente ele nos diria que o modo como a literatura é trabalhada é o mesmo na maioria absoluta das escolas de Ensino Médio: os professores selecionam algumas obras e as estipulam como leitura obrigatória; e em seguida, é aplicada uma atividade avaliativa, na qual os estudantes devem mostrar de alguma forma que realmente leram os tais livros. No entanto, esta é uma maneira um tanto contestada de fazer com que os jovens adquiram o hábito da leitura; até porque, desta forma, os alunos não estão recebendo incentivo nenhum a isto; mas sim, impostos a uma obrigação, o que é totalmente prejudicial ao processo formativo do leitor. Segundo Harold Bloom, “caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria.” (BLOOM, 2001 apud BORDIM, 2015, p.16)

Do contrário, os livros certamente serão encarados como um castigo, pois não há como fazer com vontade ou prazer algo que nos faz sentir na obrigação de fazê-lo. Desta forma, a leitura se tornará insignificante e não trará benefício para o “leitor”, se é que podemos chamá-lo assim; pois ele a verá como algo que deve ser feito para tornar possível o cumprimento de uma tarefa, no caso a referida atividade avaliativa; e não como algo sobre o qual possamos refletir, que é aquilo que o ato de ler principalmente nos oferece, a reflexão sobre o que aquela leitura pode nos dizer. Assim, “Diante da falta de significação de leitura como é imposta ao estudante, não é de admirar que este se afaste dela tão logo que seja possível.” (BORDIM, 2015, p.18).

Ao abordar a questão da insignificância, que uma leitura literária adquire, quando somos impostos a realizá-la, chegamos a um ponto bem interessante, que é a caminhada de um aluno como leitor. O

professor de literatura precisa refletir sobre os processos de construção dessa caminhada, assim como sobre os mecanismos para fazê-la acontecer realmente, considerando o fato de que “nenhuma dentre as artes conhecidas exige mais do que a literatura”. (BORDIM, 2015, p.19). Logo, o aluno precisa ser, de alguma forma, iniciado nesse caminhar, e o professor deve ser a figura apta a isso.

Portanto, é inútil entregarmos nas mãos de um aluno de Ensino Médio uma obra complexa, como as de Machado de Assis, por exemplo, e dizer “Prova semana que vem sobre este livro! Leia-o!”, se aquele aluno ainda lê histórias em quadrinhos. A leitura de algo extremamente avançado em relação ao que o mesmo está acostumado a ler, se tornará algo simplesmente desprovido de qualquer significado, pois o jovem ainda não está preparado para encarar uma leitura elaborada, que deveria ser realizada apenas depois de já se ter dado muitos outros passos nesta sua caminhada dentro do universo literário.

Uma das maneiras de inverter essa situação e tornar o ato de ler algo realmente significativo para os estudantes é incentivá-los a adquirir o hábito. É evidente que esta é uma tarefa muito mais árdua do que simplesmente estabelecer a leitura de algumas obras como parte do processo avaliativo, pois remete ao fato de tentar fazer os alunos pegarem gosto por algo que, muitas vezes, é extremamente entediante para eles. E para que essa missão seja executada com sucesso, é claro que será necessário respeitar a já referida caminhada do aluno como leitor.

Mas como nos diz Maria da Glória Bordim, “mesmo professores bem formados, todavia, enfrentam um novo obstáculo que tem se revelado difícil de vencer: o aluno indiferente ao estudo” (2015, p.23). Ou seja, o primeiro passo a ser dado não deve partir dos professores, mas dos próprios estudantes. Este tem que primeiro mostrar-se disposto, com vontade, e interessado a iniciar uma caminhada na literatura; do contrário, qualquer esforço por parte do docente será em vão, pois é algo de extrema dificuldade ensinar aquele aluno que não se interessa em aprender, se é que isto é possível. Sendo assim, é fundamental que o professor conheça o nível de leitura de seu aprendiz. Se este passou o ensino fundamental inteiro lendo o mesmo tipo de literatura, ou seja, sem avançar nenhum passo em sua caminhada; ou sequer tenha lido algo por gosto nesse período, o melhor a se fazer é começar mesmo por algo mais simples e encontrar meios de cativá-lo no Ensino Médio.

Tal reflexão, que como dissemos, aproxima-se da visão trazida pela maioria dos jovens do Ensino Médio, alia-se à proposta de vivência literária, defendida nesse trabalho. A escola básica deve ser um espaço rico e dinâmico, capaz de oportunizar aos seus estudantes momentos diversificados, por meio de práticas também diversificadas. Nessa os alunos precisam ter experiência completas, sejam elas ligadas ao conhecimento da arte, da ciência, das línguas, etc. O estudante precisa ver na escola uma oportunidade de vida, de experienciar a complexidade do conhecimento, assim como das relações interpessoais. Já que à escola não cabe mais unicamente oportunizar o acesso ao conhecimento, mas ser espaço de reflexão, apropriação e criação de conhecimentos.

A educação contemporânea passa por mudanças gradualmente, e a vivência tem sido posta, no âmbito da escola, como centralidade, assim como os conhecimentos e os valores a serem adquiridos pelos alunos. Isso está presente no movimento atual de construção de uma Base Nacional Comum para a educação brasileira, a ser discutido ao longo dos próximos anos. Segundo um dos documentos preliminares a essa construção, “A partir desse panorama reflexivo apresentam-se referências organizadoras do trabalho escolar no campo de (a) saberes e conhecimentos (b) vivências e experiências e (c) valores e atitudes” (BRASIL, 2014, p. 09). Como se vê, as vivências e experiências passam a ter, segundo o olhar de novos referências nacionais para a educação, a mesma importância, no currículo escolar, do conhecimento historicamente produzido. O mesmo ocorre em relação aos valores dos estudantes.

Diante de tudo, os professores de literatura devem ocupar esse espaço e ressignificar o lugar dado à literatura na escola. Conferindo a ela liberdade, criação, leveza, vivacidade. Elegendo a leitura, o gosto, o deleite a fruição como centralidade de suas práticas. Para tanto devem, antes de tudo, trazer em si o mesmo gosto e o mesmo prazer, a fim de que a experiência leitora seja sempre um partilhar de saberes, gostos e, definitivamente, vivências literárias.

Como fora exposto, o projeto aqui mencionado, *Leitura Literária e Vivências Interdisciplinares*, encontra-se em sua fase introdutória. Até o momento, o foco tem sido a leitura daquilo que já foi publicado sobre o tema (teses, artigos, livros) para captar as principais ideias, observações e descobertas feitas por estudiosos da área, situando-se assim, sobre os pontos nevrálgicos que ainda precisam ser

incansavelmente estudados. Além de permanecer fazendo leituras acerca do assunto, o foco, cada vez mais, será o fundamento para as atividades práticas de investigação e observação das escolas, dos professores e dos alunos, coletando novos dados e informações que auxiliem no entendimento e na resolução da problemática do ensino da literatura.

Entretanto, por meio dos estudos e pesquisas já realizados, tem sido possível dialogar com inúmeros autores da área, atualizando informações sobre o assunto e buscando novos entendimentos no que se refere ao lugar e papel destinado à literatura no âmbito da escola básica. Nesse sentido, defendemos a leitura literária como vivência pessoal, humana, única, ligada à formação do jovem. Não mais uma matéria escolar a ser ministrada, ensinada aos alunos, por meio de repetições, listas de obras e conteúdos, períodos isolados, tabelas de características, tudo sem aliar à leitura propriamente dita.

Por fim, entendemos a prática da leitura literária como oportunidade de formação pessoal, humana. Além de ser um importante momento de expressão para os jovens, os quais podem, por meio da ficção, trazer à tona as questões próprias da juventude como o amor, o ódio, o prazer, o medo, a tristeza, a decepção, a morte, a vida, a plenitude, o sonho, a melancolia, a solidão, etc.

Finalizamos em diálogo com Edgar Morin que, ao falar da religação dos saberes, nos esclarece sobre o lugar e o papel da literatura e da ficção entre os jovens. Para o autor,

O romance ou o filme serão considerados não tanto sob seus aspectos formais mas, antes, como experiências que se relacionam com a própria identidade do adolescente. A poesia dará à cultura das humanidades uma dimensão mais enriquecedora pois ela mostra que a “verdadeira vida” – para retomar a expressão do poeta Arthur Rimbaud – não se encontra nas necessidades utilitárias às quais ninguém pode escapar, mas sim na auto-realização e na qualidade poética da existência (MORIN, 2010, p. 20).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Por uma política curricular para a educação básica: contribuições ao debate da base nacional comum a partir de direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília, junho de 2014. Disponível em:
BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial. 2006 (Estratégias de ensino; 2).
BORDIM, Maria da Glória. Literatura na escola: propostas para a educação básica. In.: OURIQUE, João Luis. Escola e Sociedade, Ensino e Educação (org.). Ijuí, Editora da Unijuí, 2015.

CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. 3ª edição, São Paulo, Duas Cidades, 1995, p. 169-191.
LUFT, Gabriela. Retrato de uma disciplina ameaçada: A literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.
MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS

A Constituição docente em ciências biológicas : Algumas contribuições do estágio de docência

**Tamini Wyzkowski¹,
Marli Dallagnol Frison² e Roque Ismael da Costa Güllich³**

O relato descreve algumas reflexões acerca das ações realizadas no Estágio Curricular Supervisionado III: Ciências no Ensino Fundamental, que ocorreu no primeiro semestre de 2014 no Curso de Graduação em Ciências Biológicas – licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo – RS. As observações que serão apresentadas foram feitas em três turmas do Ensino Fundamental de uma escola do município de Guarani das Missões - RS. As ações foram desenvolvidas em uma turma de 7º ano (28 alunos) e em duas turmas de 8º ano: turma 81 (18 alunos) e turma 82 (16 alunos).

A proposta, vinculada ao Componente Curricular “Estágio Curricular Supervisionado III: Ciências do Ensino Fundamental”, tem como objetivo permitir aos futuros professores planejar, executar e analisar a prática de ensino através da docência em Ciências, refletindo articuladamente teoria e contextos práticos sistematizados. Conforme o Plano de Ensino do Componente Curricular, busca-se desenvolver um processo de docência supervisionada, mediante a elaboração de planejamentos, estudo de referenciais que tratam do Ensino de Ciências, escrita de memórias e reflexão acerca das vivências na escola, orientações e visita do professor formador no campo de Estágio (UFFS, 2014).

O relato abordará sobre a importância de o professor investigar a sua prática e se desenvolver profissionalmente. Ao refletir sobre suas vivências em sala de aula, o professor fica propício a perceber alternativas para aprimorar sua atuação docente, qualificar o processo de ensino, viabilizar a aprendizagem nos contextos escolares e assim se constitui constantemente na profissão (Alarcão, 2011). Para Frizzo (2007):

a prática refletida produz saberes pedagógicos que desafiam o acadêmico a repensar a sua ação mediante uma reflexão sobre o praticado. Toda ação pedagógica necessita da prática, da reelaboração do conhecimento e da produção teórica. (p. 33)

Neste sentido, o relato parte da análise de algumas memórias de aula que foram registradas em narrativas ao longo do meu percurso de Estágio em Docência no Ensino Fundamental. Busco compreender e apreender das narrativas descritas alguns avanços e retrocessos que ocorreram neste processo formativo e que implicam em constituição na docência em Ciências Biológicas.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Bolsista CAPES. tamini.wyzkowski@gmail.com

2 Professora Doutora do DCVida – Departamento de Ciências da Vida e do PPG em Educação nas Ciências. Membro do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências da UNIJUÍ - marlif@unijui.edu.br

3 Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia do Curso de Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura da UFFS. roquegullich@uffs.edu.br

CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades de Estágio de Docência iniciaram no dia 23 de abril de 2014, em uma escola da rede municipal de ensino de Guarani das Missões - RS. As aulas das turmas de 8º ano (turma 81 e turma 82) ocorreram nas segundas-feiras e nas quartas-feiras e as aulas da turma do 7º ano realizaram-se nas sextas-feiras. Constituíam-se 02 períodos semanais de aula em cada turma. As ações do estágio aconteceram no turno da tarde e foram finalizadas no dia 30 de junho de 2014.

Entre as atividades desenvolvidas no Estágio, realizei uma contextualização da escola, a fim de compreender a organização pedagógica, a estrutura para ensinar Ciências, conhecer os professores da área e sua formação, seus planos de estudo e de trabalho da disciplina Ciências. Todo o percurso de Estágio contou com a orientação do professor formador da Universidade, que também realizou visita de supervisão no campo de Estágio.

Foram desenvolvidas 52 horas-aula, para as quais realizei o planejamento. Nas três turmas, a primeira aula foi destinada a estabelecer um contrato pedagógico. Defini junto aos alunos alguns acordos que deveriam ser respeitados, os critérios de avaliação, os conteúdos que estudaríamos nos próximos encontros e destaquei a importância de realizar as atividades propostas. Entre as tarefas, que assim como as demais integrou parte da avaliação, solicitei que os alunos descrevessem no caderno, ao final de cada aula, uma memória do que haviam compreendido (ou não) do conteúdo estudado, bem como a opinião quanto às aulas, pontos positivos/negativos e as atividades que gostaram (ou não) de realizar. Posteriormente, nos encontros posteriores, solicitei no início de cada aula que alguns alunos socializassem com o grupo a leitura da memória escrita referente ao encontro passado, com o intuito de retomar/revisar os pontos abordados anteriormente, esclarecer possíveis dúvidas quanto ao conteúdo e avançar.

Na turma de 7º ocorreram 12 horas-aula, nas quais foram estudados os conteúdos: bactérias, algas e protozoários. Nas turmas 81 e 82 foram realizadas 10 horas-aula, em cada turma respectivamente. Nas turmas de 8º ano utilizei o mesmo planejamento e abordei os conteúdos: sistema respiratório e sistema cardiovascular.

O referencial que norteou a prática docente em Ciências foi principalmente o educar pela pesquisa e a investigação-ação (MORAES; GALLIAZZI; RAMOS, 2002; ALARCÃO, 2011). Os conteúdos foram trabalhados a partir de diferentes abordagens, como dinâmicas em grupo, ensino pela pesquisa, vídeos, música, História da Ciência, reportagens, jogos didáticos e atividades práticas.

Todos os licenciandos matriculados no Componente Curricular “Estágio Curricular Supervisionado III: Ciências do Ensino Fundamental” foram orientados a sistematizar todas as ações desenvolvidas a partir da proposta do referido Componente em um relatório. O documento deveria apresentar o contexto da escola, um referencial teórico sobre o Ensino de Ciências, o planejamento das aulas, memórias das atividades desenvolvidas na sala de aula descritas em narrativas e reflexão do processo formativo vivenciado (UFFS, 2014).

Partindo disto, com o intuito de destacar a importância de o professor refletir sobre seu desenvolvimento profissional, problematizarei a seguir algumas memórias/narrativas das aulas que ministrei no período de Estágio de Docência no Ensino Fundamental. As memórias/narrativas de formação compõem parte do relatório de Estágio e apresentam algumas vivências em sala de aula durante este tempo/espço de formação inicial em Ciências Biológicas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PRÁTICA DE DOCÊNCIA

O Estágio de Docência em Ciências Biológicas foi um momento de contextualizar a carreira docente. A partir do planejamento das ações, desenvolvimento de aulas no contexto escolar e reflexão da prática, percebi a necessidade de o professor relacionar os conhecimentos específicos aliados aos saberes docentes e habilidades pedagógicas para promover um ensino em Ciências. Conforme Frison (2012, p. 269),

no processo formativo do professor, o espaço/tempo de Estágio é local rico de potencialidades e desafios, com possibilidades de construir teorias ricas sobre ensino, aprendizagem e formação mais fundamentados em práticas concretas, de construção e resignificação de conhecimento profissional competente.

Ao encontro disto, Pansera-de-Araújo, Bianchi e Boff (2013) complementam que “o estágio curricular é um dos momentos mais importantes na vida acadêmica do estudante, pois contribui de forma prática na formação profissional” (2013, p. 34). As afirmações das autoras condizem com algumas reflexões que surgiram a partir do contato com a docência no desenvolvimento do Estágio, como pode ser compreendido em:

Memória de aula do dia 23 de abril de 2014 / Turma 81 - “Enfim... começou o estágio. Acredito que assim como para os demais colegas, minhas expectativas são grandes e positivas quanto a esta etapa formativa. Será que tudo vai dar certo? Será que conseguirei desenvolver de modo satisfatório os planos de aula planejados? Será que conseguirei agregar um valor formativo à constituição dos alunos com os quais vou trabalhar?! Esses foram alguns questionamentos que permearam meus pensamentos [...] hoje foi a primeira vez que entrei no contexto escolar como ‘professora’.”

Nas memórias registradas estão imbricados alguns indícios de constituição na docência. As narrativas apresentam reflexões quanto à importância de realizar bem as ações durante o Estágio, a fim de construir aulas que permitiriam a significação de conhecimento aos alunos, bem como o crescimento profissional. Cabe destacar que isso é desafiador, especialmente quando se trata de um(a) professor(a) estagiário(a), que em alguns casos é inicialmente recebido na escola com certa desconfiança. Durante minha ação na escola, a professora titular das turmas solicitou para acompanhar as aulas que ministrei, conforme expressei em:

Memória da aula do dia 25 de abril de 2014 / Turma 71 - “A professora titular da turma acompanhou a aula. Acho que ela tem medo do que talvez eu possa fazer algo errado nas turmas. Considero normal essa desconfiança, que ficou bem evidente quando ela comunicou a turma que quando meu estágio terminar ela vai aplicar uma prova sobre o conteúdo que eu desenvolver. [...] se os alunos obtiverem um resultado ruim na prova que a professora titular pretende aplicar, a quem será atribuída ‘a culpa’ pelo resultado insatisfatório? A mim, aos alunos ou a ambos os lados?”

Com o passar do tempo, ao passo que a professora titular das turmas observou meu planejamento e o modo de conduzir as aulas, adquirei mais espaço e autonomia/liberdade em sala de aula. Vale lembrar que nas turmas 81 e 82 utilizei o mesmo planejamento. Porém, sentia que na turma 82 minhas aulas sempre eram melhores. Na turma 82 eu iniciava a aula com uma noção prévia do que poderia acontecer, com base nas experiências internalizadas na turma 81:

Memória de aula do dia 28 de abril de 2014 / turma 82 - “Hoje tive mais facilidade de abordar os conceitos, estava mais segura, sentia-me mais preparada para responder as eventuais perguntas que poderiam surgir na discussão. Acredito que esses alunos tiveram uma aula melhor comparando com a outra turma. O planejamento era o mesmo para ambas as turmas, mas hoje eu não era mais a mesma. [...] Hoje, a professora titular não acompanhou-me durante toda a aula. Ela comunicou-me que apenas faria a chamada e depois se ausentaria da sala, porque “quase já tem confiança em mim”.”

Os excertos trazem indícios do processo de investigação-ação que vivenciei na minha própria prática. Utilizei como base teórica o pressuposto de Alarcão (2011) de que “o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional” (p. 34). Deste modo, depois que eu desenvolvia a aula na turma 81 e descrevia a memória desta aula, para posteriormente acrescentar no relatório, eu direcionava uma reflexão crítica sobre e para os processos empreendidos. Com isto, era possível identificar aspectos positivos e negativos, pontos que eu precisava modificar na minha ação e determinar estratégias que eu poderia adotar para então melhor desenvolver essa mesma aula na turma 82. O planejamento inicial era o mesmo, mas o percurso de investigação-formação-ação qualificava minha prática na turma 82, transformando a condução das aulas nesta turma distinta do processo empreendido na turma 81.

Em geral, as aulas ministradas no Estágio supriram minhas expectativas iniciais. Porém, experimentei algumas dificuldades, que também implicaram na minha constituição, conforme descrevi em:

Memória de aula do dia 25 de abril de 2014 / turma 71 - “Estou um pouco preocupada se realmente vai dar tempo de fazer todas as atividades planejadas no estágio. A escola tem alguns hábitos que acabam diminuindo o tempo dos períodos de aula, como fila, hino, recados, hora da leitura... Hoje, o sinal para o início da aula foi às 13:10h, porém só realizei a chamada e realmente comeci a desenvolver a aula planejada às 13:40h.”

Memória de aula do dia 11 de junho de 2014 / turma 81 - “...nesta turma tenho dificuldade de trabalhar por conta do comportamento de três alunos. Sempre busco trazer algo diferente [...] parece que nada os agrada.”

Percebi que em meio ao surgimento de problemas práticos o professor precisa formular alternativas para superá-los. A indisciplina, o curto tempo destinado às aulas de Ciências e a falta de interesse dos alunos, que pode gerar o baixo rendimento na aprendizagem, são aspectos que dificultam o andamento das aulas. Contudo, tais limitações podem ser superadas a partir da análise e reflexão, bem como pela incorporação de novas metodologias ao processo de ensino. Compreendi que tanto o planejamento das aulas quanto o uso de diferentes modalidades didáticas podem ser fatores determinantes à aprendizagem dos alunos. Tais impressões são corroboradas em:

Memória de aula do dia 30 de abril de 2014 / turma 81 - *“os alunos gostam: de determinados conteúdos em si ou de determinadas metodologias que podem ser desenvolvidas para trabalhar os conteúdos? Talvez uma metodologia atrativa pode levar a compreensão dos conteúdos! O desafio é não deixar que os métodos fiquem desvinculados dos pressupostos teóricos.”*

Memória de aula do dia 02 de maio de 2014 / turma 71 - *“Foi nossa melhor aula de ciências’ essa foi a frase de uma aluna do 7º ano na tarde de hoje. O comentário refere-se a realização de uma atividade prática que consistia na construção da estrutura e a das formas morfológicas das bactérias com massa-de-modelar e bandejas de isopor. [...] os alunos gostaram de fazer, algo ‘diferente’ e acredito que eles tenham aprendido.”*

Memória de aula do dia 05 de maio de 2014 / turma 82 - *“Talvez por eu não estar somente baseada no livro didático, os alunos ficam mais atentos às aulas de Ciências. Outro fator que pode ser um grande diferencial é o acordo de não realizarmos prova e sim uma avaliação contínua primando pela participação em sala de aula e realização das tarefas propostas.”*

Ressalto que identifiquei algumas limitações que dificultam o uso de algumas modalidades didáticas no ensino de Ciências, como, por exemplo, a falta de materiais na escola para desenvolver atividades práticas. Também cabe apontar que o planejamento de atividades diferenciadas, que vão além da utilização do livro didático em sala de aula, exige um período maior de dedicação. Infelizmente, o professor na maioria das vezes está sobrecarregado de trabalho e dispõe de pouco tempo para inovar suas metodologias de ensino. Neste sentido, não podemos culpar de forma acrítica somente os professores ou alunos pelas barreiras existentes nos contextos escolares que dificultam a disseminação do conhecimento. Pensar em alternativas de melhoria no ensino e na aprendizagem engloba vários fatores de ordem formativa e estrutural, como investimentos em formação inicial e continuada dos professores e instrumentalização adequada nos espaços escolares.

Do mesmo modo que é preciso dinamizar as aulas de Ciências a partir de diferentes modalidades didáticas para a abordagem dos conteúdos, torna-se fundamental pensar em estratégias coerentes para promover a avaliação de aprendizagens. Além de avaliar o aluno, o professor precisa analisar/refletir sua conduta na proposição de uma atividade. Melo e Bastos (2012) ressaltam que “a avaliação é uma questão que merece a reflexão dos professores, que devem se questionar sobre os instrumentos utilizados, sua produção, a frequência em que ocorrem, os critérios de avaliação e os seus objetivos” (p. 202). É possível depreender que tanto o aluno quanto o professor são protagonistas responsáveis pelo enredo do processo educativo. Ao encontro disto, apresento algumas reflexões:

Memória de aula do dia 07 de maio de 2014 / turma 81 - *“Estou percebendo no decorrer do estágio a importância de entrar em sala de aula bem preparada, demonstrando aos alunos domínio do conteúdo. [...] Quanto o registro das memórias no caderno, tenho observado que a maioria dos alunos tem registrado. Possivelmente uma motivação para a realização dessa assim como para as demais atividades é o fato de também ser avaliada. Em cada aula estou conferindo e anotando quem faz as atividades e quem não faz, para assim tentar proceder de um modo justo quando atribuir as notas.”*

Memória de aula do dia 19 de maio de 2014 / turma 82 - *“Hoje entreguei os relatórios da atividade prática junto com um bilhete orientador que escrevi em cada relatório com orientações e questionamentos para melhorar a escrita do relatório. No geral, os relatórios não continham graves problemas conceituais, mas percebi que a maioria dos alunos teve dificuldade de responder a questão número 4, que solicitava uma resposta mais descritiva exigindo assim mais esforço para respondê-la.”*

Reitero que registrar em narrativas minhas vivências como professora em formação inicial foi um aspecto que qualificou o processo de Estágio, pois a escrita me estimulou a parar, pensar, descrever e transformar minha atuação. Ainda ressalto que ao ler as memórias de aula que os alunos registraram em seus cadernos, identifiquei aspectos da minha prática que eu precisava transformar a fim de

tentar facilitar a aprendizagem naquele contexto e também me desenvolver profissionalmente. Com isto, aponto a importância de utilizar a escrita como forma de sistematização das aulas e avaliação das atividades realizadas pelos alunos.

Por meio da análise de relatórios de atividades escritos pelos estudantes o professor fica mais propício a perceber as dificuldades de aprendizagem existentes e pode promover uma avaliação significativa, que valorize o processo de aprendizagem, não se limitando a interpretar o crescimento intelectual do aluno com base no resultado de uma prova. Nesta direção, Melo e Bastos (2012) afirmam que ao avaliar o estudante o professor precisa

considerar e valorizar a participação do aluno, seus exercícios feitos em aula e em casa, trabalhos de pesquisa em grupo e individual, interpretação, produção textual, debates, organização do caderno, frequência, disciplina, seu interesse, iniciativa, autonomia, questionamentos, empenho e desempenho (MELO; BASTOS, 2012 p. 201)

Penso que se o aluno é avaliado durante todo o processo de ensino e aprendizagem, ele se sente mais motivado para realizar as atividades propostas. Com isto, se abre um leque de possibilidades de significar o conhecimento previamente intencionalizado no planejamento do professor.

O Estágio de Docência permitiu planejar, praticar e refletir sobre a docência em Ciências no Ensino Fundamental. As ações desenvolvidas tornaram-se um grande contributo à minha constituição profissional. Contextualizei o campo de trabalho, vivenciei a profissão no espaço escolar e articulei conhecimentos teóricos e práticos a fim de significar alguns conhecimentos de Ciências junto aos alunos.

A vivência da profissão possibilitou reafirmar a escolha pela carreira docente, bem como levantar reflexões que tangem ao ensino e à docência em Ciências. Experimentei os desafios que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula e compreendi as potencialidades do papel docente, superando algumas limitações impostas no contexto escolar a fim de desenvolver uma prática contextual. Provei a profissão escolhida com suas peculiaridades: o doce e o amargo do exercício da docência. Entendi a dicotomia entre planejar uma aula no papel e depois desenvolvê-la na sala de aula. É complexo o processo de se constituir professora e é fundamental ser flexível para conseguir interagir com alunos provenientes de diferentes realidades socioculturais.

O Estágio de Docência foi um espaço/tempo de aprendizagens da profissão, que apontou para a necessidade de permanecer num contínuo processo de estudo e reflexão, a fim de estar constantemente transformando as ações em sala de aula e qualificando minha constituição como professora da área das Ciências da Natureza, de modo conscientemente conduzido e referenciado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
FRISON, M. D. A produção de saberes docentes articulada à Formação Inicial de professores de Química: implicações teórico-práticas na escola de nível Médio. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
FRIZZO, M. N. A Formação Docente e a Produção dos Saberes Profissionais no Estágio. Ijuí: Unijuí, 2007.
MELO, É. S.; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção do conhecimento. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, mai./ago. 2012, p. 180-203. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/>

[arquivos/1735/1735.pdf](#).> Acesso em: 20 out. 2015
MORAES, R; GALIAZZI, M. do C; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressuposto. In: MORAES, R; LIMA, V. M. do R. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 9-23.
PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C; BIANCHI, V; BOFF, E. T. de O. Autoria na Elaboração das Propostas Curriculares dos Estágios Supervisionados: a constituição do Conhecimento de Professor. In: GÜLLICH, R. I. da C. (Org.) Didática das Ciências. Curitiba: Prismas, 2013. p. 33-50.
UFFS. Plano de Ensino do Componente Curricular: Estágio Curricular Supervisionado III: Ciências no Ensino Fundamental. 2014.

A construção da identidade da criança na educação infantil

Laércio Francesconi¹

Assim como Vygotsky (1989), acreditamos que a criança se constitui como sujeito e constrói seus conhecimentos a partir da interação com as pessoas e com o mundo em que vive. Para que se desenvolva a contento, é necessário que estruturas orgânicas funcionem de modo integrado, porém a importância das interações sociais é inegável. As ideias da criança a respeito do mundo são construídas a partir da sua relação com o meio e se modificam à medida que os conhecimentos são construídos. De acordo com o autor acima citado, o processo de construção das funções psíquicas do indivíduo origina-se das relações sociais com o contexto social e cultural, ou seja, o que o sujeito vivencia nas relações interpessoais é internalizado, (re) apropriado, ou (re)construído, causando modificações na própria estrutura psíquica. Esse processo de internalização é resultado destas relações interpessoais que são reconstruídas internamente. O desenvolvimento do indivíduo elabora-se em processos histórico-culturais. Para Vygotsky, a constituição do sujeito ocorre a partir do social em direção ao individual. Isso ocorre num movimento que produz a (re) apropriação das relações sociais e o processo de constituição das funções psicológicas superiores; ou seja, por meio da interação social, de relações com a cultura, constituem-se, portanto, os sujeitos. A escola, na vida das crianças, aparece, então, como um espaço diferenciado de cultura e de relações sociais que tem como objetivo contribuir com a formação integral desses sujeitos, considerando-os em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. Início aqui com a discussão relacionada ao aspecto mais afetivo no que se refere ao uso da “tia” ou “tio”/professor da escola infantil, forma de se dirigir à professora/professor, teve seus dias contados, abolida pela linha sócio construtivista.

Os pedagogos afirmam que o resgate do termo professora/professor não é uma simples questão semântica. As escolas, que adotaram métodos das modernas práticas pedagógicas, ponderaram que o professor representa um novo modelo na vida da criança – ele não é, realmente, uma extensão familiar – e como tal deve ser preservado.

Paulo Freire, em seu livro “Professora sim, tia não”, escreve: “Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Chamar a professora de tia é no fundo uma ideologia que trabalha contra o rigor da profissionalização da educadora, como se para ser boa professora fosse necessário ser pura afetividade”.

O professor é uma imagem importante para o aluno; ele não substitui afetos familiares. O componente afetivo deve existir, mas nunca como ideologia. A criança precisa de alguém que a oriente com firmeza, que lhe transmita os valores de vida, e o professor é o mentor desse processo de criação.

O costume de chamar a professora de “tia” vem da década de 60. As mulheres, ao buscar afirmação profissional, recorriam às escolas para cuidar de seus filhos e, de certa forma, segundo relato de mães, entregar os filhos à tia e não à professora lhes aliviava a culpa. Contudo, esse tratamento dissimula a relação de autoridade. A criança precisa diferenciar universos e perceber que cada espaço tem seus próprios valores, concluíram os pedagogos. Assim, as então chamadas escolas alternativas, hoje sócio construtivistas, começaram a rever o tratamento nos anos 70.

¹ Graduado pela Unijui- Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialização em Gestão e Organização Escolar- UNOPAR. Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva- CENSUPEG. Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil- UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, Professor Municipal de Ijuí-RS.

A relação de aprendizado é uma nova aquisição na vida da criança. O professor é portador de um conhecimento, abre as portas de um novo mundo, não estando, portanto, em situação de igualdade com as crianças.

As crianças acabam percebendo por si que professora/professor é a pessoa que educa, ensina brincadeiras, cria, inventa; tia é a irmã da mãe ou do pai. Hoje, se a dúvida persiste, ela está entre aqueles que escolhem a escola de acordo com suas convicções.

Paulo Freire, escreve (1993):

Uma das características básicas do construtivismo é não estar demasiado certo da certeza. Se você absolutiza não tem oportunidade de crescer. Tenho 72 anos e estou aberto. Tenho este gesto da incerteza do certo.

Porém, no caso da denominação professora ou “tia”, fica evidente que a primeira é um procedimento bem mais saudável e real.

No processo de ensino-aprendizagem, o importante é a escolha, por parte dos pais, de uma instituição que seja capaz de oferecer aos seus alunos o que de melhor a época exige.

Os aspectos legais, estruturais, para o bom funcionamento de uma escola, são importantes, mas a tudo sobreleva a atuação do professor. Um bom método de trabalho, consciência profissional, competência e afetividade são ingredientes indispensáveis à educação. O professor que trabalha mais como um facilitador da aprendizagem será insubstituível e inesquecível como é, para qualquer um de nós, a figura da primeira professora/professor.

Neste ano de 2015, trabalho com uma turma de 21 alunos, treze meninas e oito meninos, e, de todo o trabalho pedagógico desenvolvido nesse semestre, nos chamou a atenção, em especial, o trabalho com a identidade de cada um a partir de algo próprio do vocabulário do universo infantil: o modo das crianças chamarem profissionais da escola de tio e tia, sem ter laços familiares.

Aproveitamos estas falas na sala e no refeitório da escola e começamos a trabalhar com isso através de perguntas realizadas, perguntas estas feitas de modo que a criança não ficasse constrangida. Em seguida veio a história “A família do Marcelo” de Ruth Rocha um aluno falou sobre uma árvore “diferente”, árvore esta a árvore genealógica. Junto com as crianças, começamos realizando uma pesquisa sobre as árvores e assim foi feito um passeio pelo bairro onde observamos os diferentes tipos de árvores, e assim recolhemos folhas secas que seriam utilizadas em atividades posteriores. Todos os alunos começaram a dar sugestões do que podíamos fazer com as folhas e assim chegamos a conclusão que poderíamos fazer árvores. Trabalho este que foi desenvolvido em grupo de alunos, onde classificamos os tipos de folhas e foram separadas por tamanho; após isso os alunos confeccionaram árvores de forma coletiva as quais foram expostas na sala de aula.

Foi decidido trabalhar a identidade de cada um, e assim também a história de cada família, fazendo um resgate sobre cada membro da família e assim construindo em conjunto com os pais a árvore genealógica de cada família. Para isso cada aluno através de observação de árvores no passeio e também no pátio da escola registrou a sua árvore a qual foi levada para casa, e cada família fez a sua árvore genealógica.

Algo diferente despertou nas crianças durante uma conversa onde uma criança voltou a falar que na sua casa tem a “tia” que faz a limpeza da casa, e também das “tias” do lanche, e outro aluno comentou que elas não são tias. Com isso o trabalho a ser feito seria a observação em suas árvores genealógicas para saber se era mesmo suas tias ou seria somente uma maneira “diferente” e carinhosa de chamar outras pessoas. No andamento das atividades surgiu a fala de uma criança que disse que a “tia” da cozinha tinha um nome assim como todos eles, e tal descoberta o mais surpreendente para eles foi que duas das merendeiras tinham o mesmo nome.

Ficamos “intrigados com tal maneira de chamar as pessoas de “tio” e “tia”, e levantamos a hipótese de que essa escolha está relacionada com o lugar que a proximidade destas pessoas ocupam na vida das crianças. Acreditamos que uma forma de contribuir para que essa criança pudesse permitir-se crescer seria dar oportunidade a ela de ocupar, através da dramatização, outros lugares, o que com nossa intervenção e a relação com os colegas de sala, passou a ocorrer depois de um tempo. Em algumas circunstâncias específicas percebemos que as famílias não eram formadas só por pai, mãe, irmão, irmã, mas também por avós, tios e primos que moravam juntos na mesma residência, e também por familiares residirem até mesmo em outra casa, mas no mesmo pátio. As demais crianças também

tiveram muitas oportunidades de compartilhar informações sobre seus familiares, que mesmo morando distante de suas casas mantinham uma relação afetiva, sendo que alguns casos o “tio” e “tia” eram trocados por “dindo” ou “dinda”. Todo o processo inicial da atividade foi proporcionado por meio de nossa intervenção, porém a relação das crianças com os demais profissionais da escola foi mudando e assim as crianças aos poucos se corrigiam ao chamar os profissionais de tio ou tia.

A forma de chamar de “tio” ou “tia” foi ficando mais clara que era a imitação de seus pais que vinha se manifestando diferentemente, e à medida que as conversas na aula iam acontecendo as crianças evoluíam em seu vocabulário. No início pode ser a simples repetição de um gesto observado [...] Progressivamente, os comportamentos imitativos se tornam mais dispersos, e a cada troca era acompanhada por um sorriso, pois já era perceptível que os alunos sabiam que não era a irmã da mãe ou do pai. Ora a criança reproduz um gesto, ora o modo de falar, ora utiliza uma expressão característica do outro, enfim, há algo que a aproxima intencionalmente dos comportamentos que lhe servem como modelos (SEBER, 1995, p. 56).

Sabemos que esta apropriação de conceitos sobre mães, pais e tios, assim como uma das crianças fez menção, acontece a partir de modelos que podem ser exemplos de carinho, compreensão, diálogo e afeto, como também, podem ser de preconceito, machismo, hierarquia e violência. Ao imitar pensamos que se refere somente a gestos e atitudes, mas imitar também está ligado ao vocabulário das crianças, onde as crianças imitam seus pais ao chamar o professor/ professora de “tio” ou “tia”. Ao entrar para a escola aos poucos a criança vai desconstruindo a ideia de tio e de tia que se tem, ao perceber que o professor não tem laço algum de parentesco com seus familiares e sim uma maneira dos pais se sentirem mais confiantes em deixar seus filhos na escola para trabalhar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água; 2008
SEBER, M. G. Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 191 p. 3. ed.

A experiência dos alunos de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria com a Campanha de Comunicação Comunitária “Abrace a cidadania”¹

**Aline Benso², Liana Kossman Ferla³,
Bárbara Turri⁴ e Alisson Solon Bonotto⁵**

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), fundada em quatorze de dezembro de mil novecentos e sessenta, é pública, gratuita e pioneira a privilegiar a interiorização do ensino público no Brasil. Conta com dez Unidades Universitárias espalhadas pelo Rio Grande do Sul, dentre as quais se destaca o Campus localizado em Frederico Westphalen, município ao norte do Estado.

O Campus da Universidade Federal de Santa Maria de Frederico Westphalen (UFSM/FW) conta, atualmente, com seis cursos de graduação: Agronomia, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Florestal, Comunicação Social – Hab.: Jornalismo, Relações Públicas – Bacharelado e Sistemas de Informação. Possui, também, um Programa de Pós-Graduação em Agronomia – Agricultura e Ambiente.

No âmbito do curso de Relações Públicas – Bacharelado, o tema cidadania tem sido amplamente debatido. Acredita-se que tal processo de interiorização da educação pública superior no Brasil deu espaço para possíveis contribuições das universidades ao desenvolvimento local, levando docentes a desenvolver projetos que integram as demandas de aprendizagem por parte dos alunos às demandas socioculturais dos moradores daquela cidade e/ou região.

Assim, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Relações Públicas – Bacharelado, da UFSM/FW,

A presença de instituições de ensino superior em qualquer localidade ou região tem sido elemento fundamental de promoção de desenvolvimento econômico e social bem como melhoria de qualidade de vida da população, com base no melhor aproveitamento das potencialidades locais e viabilização de maior respeito à vocação de cada região (UFSM, 2006, p. 1).

Além disso, o referido Projeto Pedagógico estabelece que o curso de Relações Públicas torna-se necessário por formar um profissional da área da comunicação que tem como principal habilidade a

1 Campanha de Cidadania realizada pelos acadêmicos de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria de Frederico Westphalen. Esta experiência foi compartilhada no XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, realizada entre 4 e 6 de Junho de 2015, na Univille – Joinville – SC, e ganhou o prêmio de 1º Lugar na Categoria Projeto de assessoria de comunicação para o Terceiro Setor. Além desta autora e coautores, envolveram-se na campanha os (as) alunos (as) Andressa Jaqueline Ficanha, Angélica Kern, Carolina Rebelatto, Magda Maytê Blatt, Rafael Fontanelli, Tamiris Loreto, Thays Wolfart

2 Professora Substituta do Curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/FW), orientadora da campanha. E-mail: aline.benso@gmail.com

3 Acadêmica do curso de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: liana_ferla@hotmail.com

4 Acadêmica de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: barbaravturri@yahoo.com.br

5 Acadêmico de Relações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: alfspb@hotmail.com.

promoção de processos de interação entre as organizações e as comunidades em que estão inseridas, tendo em vista o uso das novas tecnologias e com uma formação sensível à realidade da região, com suas demandas e características específicas.

A formação deste profissional sensível à realidade da região depende, assim, de estratégias pedagógicas que estimulem reflexões sobre as novas relações nos espaços de atuação, e para tal é preciso levar em consideração temas como o desenvolvimento socioambiental, direitos humanos, respeito a minorias, valorização de iniciativas cooperativas, etc.

Diante da demanda por tais reflexões que a campanha “Abraça a Cidadania” foi desenvolvida, no segundo semestre de 2014, na disciplina de Planejamento de Programas Comunitários e Campanhas Institucionais do Curso de Relações Públicas, na UFSM/FW. A campanha foi desenvolvida em parceria com a Central Única das Favelas (CUFA) de Frederico Westphalen- RS e teve foco no Bairro Primavera, mais especificamente, na Escola Estadual Conselheiro Edgar Marques de Mattos; percebeu-se, através de um diagnóstico, que um dos empecilhos para que os moradores daquele bairro participassem de diversas ações comunitárias de inclusão social era a ausência de documentos básicos.

Neste sentido o planejamento da campanha “Abraça a Cidadania” visou facilitar o acesso daquela população a documentos básicos como Cadastro Pessoa Física (CPF), Carteira de Identidade (CI) e Carteira de Trabalho (CT). Além disso, buscou mostrar a importância de cuidar da saúde e fazer exames básicos. Por fim, a campanha visou desenvolver diversas atividades recreativas e evidenciar a cidadania, pois esta pode favorecer o desenvolvimento ou ainda a expansão das vontades de um povo.

CAMPANHA DE COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA

Entende-se por comunicação comunitária aquela que tem compromisso com o desenvolvimento de uma comunidade, ou seja, as mensagens veiculadas em diferentes meios de comunicação devem primar pelo interesse público e não pelos interesses particulares (PERUZZO, 1998). Já uma campanha de comunicação (HOFF e GABRIELI, 2004; SANTANA, 1999) é composta por várias peças e estratégias que dão visibilidade a uma determinada ideia, e busca, sobretudo, impacto e convencimento. Para ser considerada uma campanha é preciso unidade entre as peças, slogan, ícones, cores, fontes que estão presentes em todas as peças.

O público-alvo de uma campanha de comunicação comunitária são os moradores de uma determinada região. Os processos de comunicação, neste sentido, devem primar pela participação e devem ressaltar valores como a cooperação e integração de diferentes pontos de vista. Por isso, a linguagem utilizada por uma campanha de comunicação comunitária deve ser acessível, simples e de fácil compreensão.

Quanto aos suportes de comunicação, é fundamental que se planejem meios alternativos, tais como *fanzines*, programas de rádio, jornal-mural, entre outras alternativas proporcionadas pelas mídias digitais. Para Castells (2013), as redes sociais da internet são espaços em que os cidadãos podem estruturar mensagens e/ou informações fundamentais nas experiências de suas vidas cotidianas; assim, através das plataformas de comunicação sem fio é possível “[...] coordenar ações de forma amplamente desimpedida” (CASTELLS, 2013, p. 19).

Outro aspecto importante de uma campanha de comunicação comunitária é a sua sustentabilidade financeira. Para conquistar tal sustentabilidade, é preciso buscar parcerias, anúncios de comerciantes locais, patrocínios de agências financiadoras de projetos sociais e, também, a realização de festas, promoções, rifas, colaboração de moradores, etc.

Diagnóstico

Frederico Westphalen é uma cidade localizada no norte do Rio Grande do Sul com uma população de 28.843 habitantes, conforme dados do censo demográfico do ano de 2010. Uma das problemáticas deste município é a separação socioeconômica que gera aglomerações e divisões geográficas. O Bairro Jardim Primavera é conhecido por localizar-se do “outro lado” da BR 386, ou seja, longe do centro da cidade onde se localizam os órgãos públicos. Outro aspecto importante é que não existe transporte público que dê acesso a estes cidadãos ao centro de Frederico Westphalen.

Diante desta realidade, o primeiro passo dado para a realização do diagnóstico foi buscar mais informações junto à Central Única das Favelas (CUFA) de Frederico Westphalen, que desde 2008 atua

em parceria com órgãos públicos como o Ministério Público (MP) e o Poder Judiciário (PJ) para desenvolver atividades com as crianças e adolescentes que vivem nestes locais considerados vulneráveis.

Através de reuniões com a equipe da CUFA/FW constatou-se que havia um grande número de crianças e jovens que não possuíam documentos e, portanto, não poderiam participar dos projetos sociais daquela entidade. Assim, a campanha teve seu foco principal em possibilitar para estes que não possuem documentos básicos a oportunidade de adquiri-los gratuitamente.

Planejamento da Campanha de Comunicação Comunitária

Primeiramente escolheu-se como tema uma abordagem da cidadania que evidenciasse a importância de emitir documentos básicos como CPF, RG, Certidão de Nascimento, etc. Como boa parte do público-alvo dos projetos sociais desenvolvidos pela CUFA moram no Bairro Jardim Primavera, constatou-se que a Escola Edgar Marques de Mattos é o espaço privilegiado de acesso a informações sobre ações sociais e políticas públicas.

Ademais, os alunos de Relações Públicas realizaram visitas ao Banco do Brasil e ao Correio para verificar a possibilidade de uma parceria para a emissão dos CPF's; ao Instituto Geral de Perícias (IGP) para a emissão de RG; ao Cartório para a emissão de Certidões de Nascimento; à Secretaria Municipal de Saúde para a emissão dos cartões do SUS. Para a viabilidade econômica, buscou-se a parceria de empresas locais, e conquistou-se o patrocínio total da campanha da empresa Arbaza Alimentos.

Para dar unidade às peças de comunicação, os alunos de Relações Públicas desenvolveram uma identidade visual para a campanha, levando em consideração o uso adequado de cores e de imagens para o público que desejavam atingir e com os objetivos que haviam sido planejados. A partir desta identidade (Figura 1), foram criados diversos materiais, tais como: banner, flyers, camisetas, adesivos e cartazes.



Figura 1 – Identidade Visual “Abraça a Cidadania”

Para concretizar os objetivos da campanha, estipularam-se três ações: o lançamento da campanha “Abraça a Cidadania”, para promover um amplo processo de divulgação nos meios de comunicação; O cadastro dos dados do público para a emissão dos documentos; um evento de finalização da campanha, com entrega dos documentos e desenvolvimento de atividades culturais.

A realização da campanha

A primeira ação referente à campanha foi o lançamento no dia 07 de novembro de 2014, na Escola Estadual Conselheiro Edgar Marques de Mattos, Bairro Jardim Primavera em Frederico Westphalen. Na ocasião estavam presentes autoridades locais representantes do Correio, do Instituto Geral de Perícias (IGP), além de alunos e educadores da rede pública de ensino da cidade. Neste momento, os acadêmicos ficaram responsáveis por apresentar o projeto para a comunidade, além de distribuírem os flyers e cartazes pela escola.

O objetivo principal do lançamento foi apresentar a campanha e mostrar à população presente que todos podem ter seus direitos de cidadãos e cidadãs, e ser portador de RG, CPF, Certidão de Nascimento e ter o cartão do SUS é condição para que tais direitos se efetivem. Outro aspecto foi a oferta de

serviços básicos de saúde como exames de colesterol, triglicérido, glicose, tipo sanguíneo, vacinação e a emissão da carteira do SUS. Os serviços foram oferecidos de forma gratuita através de parcerias no dia do evento.

Durante o dia 21 de novembro de 2014 ocorreu na escola Edgar Marques de Mattos o cadastro dos alunos interessados em solicitar documentos, ou seja, a segunda ação do projeto. Na ocasião, cadastraram-se os dados dos participantes e após isso, o encaminhamento da documentação solicitada para os meios responsáveis pela realização dos mesmos. Neste dia a equipe da campanha “Abraça a Cidadania” dividiu-se em dois turnos diurnos, manhã e tarde, para a classificação e preenchimento dos dados necessários para o encaminhamento aos órgãos responsáveis pela emissão da documentação.

Assim, verificou-se a quantidade de alunos que gostariam de adquirir seu RG, CPF e carteira do SUS. Ao total foram entregues mais de 40 Cadastros de Pessoas Físicas (CPF) e, a partir disso, os demais documentos poderiam ser solicitados aos órgãos responsáveis sem custo algum.

Então, a terceira ação concluiu a campanha com um evento que aconteceu no dia 5 de dezembro de 2014 na Escola Estadual Conselheiro Edgar Marques de Mattos. A equipe do projeto dividiu-se em dois grupos, a fim de contemplar os turnos da tarde e noite. O evento iniciou-se às 13h 30min e pela parte da tarde foram aplicadas as atividades recreativas e cortes de cabelo. Em um espaço localizado atrás da escola, foram instalados dois brinquedos infláveis e uma cama elástica, enquanto em frente à escola realizava-se o torneio de futebol. O encerramento do evento aconteceu à noite, os alunos retiraram seus documentos e assistiram à sessão de cinema realizada em conjunto com a CUFA.

O orçamento total da campanha ficou com o valor final de R\$ 12.836,95. Inclui-se nesse valor camisetas, flyers, cartazes, banner, spot de rádio, brinquedos infláveis, cama elástica, equipamentos de som, medalhas, árbitro, carro de som, fita adesiva, pastas de escritório, impressões de convites e releases, ingredientes para cachorro quente e a estrutura do cinema.

A avaliação da campanha foi realizada a partir da quantidade de documentos que foram entregues no dia do evento, assim pode-se concluir o número de pessoas que foram auxiliadas pela campanha desenvolvida. Além disso, utilizou-se o *clipping* dos principais veículos de comunicação da região como mensuração de resultados, para avaliar a repercussão da campanha na cidade de Frederico Westphalen, sendo eles: O jornal “O Alto Uruguai”, “Folha do Noroeste” e o jornal “Frederiquense”.

No total saíram seis notícias em meios digitais (site Institucional da UFSM, site da rádio Comunitária de Frederico Westphalen, site do jornal O Alto Uruguai) e quatro nos jornais impressos citados acima.

Desde a primeira ação percebeu-se que o engajamento do público foi satisfatório. Tanto o público do Bairro Jardim Primavera de Frederico Westphalen, onde seriam realizadas as ações, quanto também os moradores de outras localidades.

A *fanpage* obteve mais de 400 curtidas e contou com a participação dos internautas em todas as ações divulgadas nela através de curtidas, compartilhamentos e comentários. Na segunda ação, quando foram encaminhados os documentos, observou-se a grande procura por este tipo de serviço. Grande parte da população não tem acesso às informações necessárias para a emissão de documentos básicos ou apenas desconhecem a importância de ter essa documentação em dia. Através da campanha, essas pessoas tiveram a possibilidade de conhecer o porquê da necessidade de ter documentos e também emití-los através dos órgãos públicos oficiais *in loco*.

Foram mais de 40 CPFs e então as famílias encaminharam seus RGs no órgão responsável sem custo algum. No evento da campanha, que corresponde à terceira ação, ocorreram alguns imprevistos. Primeiramente o evento havia sido marcado para uma data, mas devido às condições climáticas ele teve que ser transferido. Por isso, órgãos públicos, como os agentes municipais de saúde e os responsáveis pela emissão dos RGs, não puderam comparecer. Estiveram presentes os representantes do Banco do Brasil para a entrega dos CPFs, os professores da CUFA e os alunos responsáveis pela campanha. Ao final do dia, após as atividades, o público aumentou ainda mais para a sessão de cinema.

Por fim, apesar das dificuldades, a campanha “Abraça a Cidadania” cumpriu com os principais objetivos propostos, que era sensibilizar e conscientizar a população de Frederico Westphalen sobre seus direitos como cidadãos e também proporcionar a inclusão social através de um evento que disponibilizasse o acesso à cidadania, cultura e lazer.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.
- CASTELLS, Manuel. Redes de Indignação e Esperança. São Paulo: Zahar, 2013.
- HOFF, T.; GABRIELLI, L. Redação Publicitária. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- MONDIN, Battista. Introdução à Filosofia. 16ª ed. Amp, São Paulo: Paulus 1981.
- PERUZZO, C. M. K. Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SANT'ANNA, A. Propaganda: Teoria, técnica e prática. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- UFSM. Projeto Político Pedagógico do Curso de Relações Públicas – Bacharelado. Disponível em <http://w3.ufsm.br/cesnors/index.php/curso/graduacao/2-uncategorised/361-ppc-relacoes-publicas>. Acesso em 24/09/2015.

Análise reflexiva de vivências profissionais sobre a contribuição da geografia no desenvolvimento do currículo integrado, no curso de Técnico em Eventos - IF Farroupilha - São Borja - RS

Emersom Ciocheta Roballo¹ Maria Cristina Pansera de Araújo²

A denominada modernidade rompe gradativamente com a unidade do conhecimento e privilegia a especialização com sua conseqüente fragmentação. O primado do especialista, característico desta modernidade, por um lado, conduziu aos avanços mais profundos em termos de conhecimento, mas, por outro, legou um isolamento cognitivo que, por vezes, faz perder o sentido de unidade epistemológica (FENSTERSEIFER, 2001 e MARQUES, 1993), o que provoca inquietações e insatisfações sobre o que desenvolver em sala de aula para ampliar as possibilidades de integrar e interrelacionar os conhecimentos produzidos.

A constante tensão entre um mundo contemporâneo que prima pelo desenvolvimento tecnológico e científico e a necessidade de proporcionar uma formação integral tem levantado profícuos debates e discussões. Por conta disso, a questão em torno do currículo integrado tem constituído um dos grandes temas das reflexões pedagógicas curriculares na atualidade.

IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO INTEGRADO POR MEIO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

É relevante, para compreendermos a proposta do currículo integrado, ampliar a compreensão de integração curricular e, com isso, reconhecer a capacidade de síntese de cada componente curricular e, ao mesmo tempo, condenar o currículo disciplinar fragmentado.

1 Professor do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus São Borja. Licenciado em Geografia, Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia e Mestre em Educação; e mail: emersom.robalo@iffarroupilha.edu.br.

2 Orientadora da dissertação. Graduada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Genética e Biologia Molecular. Professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), e mail pansera@unijui.edu.br

A tabela 1 apresenta a estrutura curricular do curso Técnico em Eventos Integrado ao Médio.

TABELA 1: Estrutura Curricular Curso Técnico em Eventos Integrado

1º ANO		2º Ano		3º Ano	
Disciplina	H	Disciplina	H	Disciplina	H
Português	120	Português	120	Português	120
Educação Física	120	Educação Física	80	Educação Física	80
Arte	40	Música	40		
		Inglês	40	Inglês	80
Espanhol	80	Espanhol	40		
Biologia	80	Biologia	40	Biologia	40
Física	40	Física	40	Física	80
Química	80	Química	40	Química	40
Matemática	120	Matemática	120	Matemática	120
Geografia	80	Geografia	40	Geografia	40
História	40	História	40	História	80
Sociologia	40	Sociologia	40	Sociologia	40
Filosofia	40	Filosofia	40	Filosofia	40
Subtotal	880	Subtotal	720	Subtotal	760
Linguagem e Comunicação	40	Comunicação Oral e Escrita	40	Tecnologia da Informação	40
Introdução ao Turismo de Eventos	40	Saúde e Segurança no Trabalho	40	Gestão Financeira e Custos	40
Elaboração de Projetos e Logística Aplicada a Evento	80	Organização de Buffets e Banquetes	40	Introdução ao Vídeo para Eventos	40
Cerimonial, Protocolo e Etiqueta I	80	Cerimonial e Protocolo II	40	Métodos e Técnicas de Pesquisa	
Acessibilidade em Eventos	40	Gestão Ambiental	40	Legislação para Eventos	40
Empreendedorismo e Plano de Negócios	40	Introdução a Fotografia para Eventos	40	Eletiva II	40
Marketing para Eventos	40	Gestão de Pessoas	40	Ética Profissional	40
Festiva I	40	Decoração de Ambientes e Interiores para Eventos	40	Trabalho de Conclusão de Curso	80
		Organização de Eventos Esportivos	40		80
Subtotal	400	Subtotal	400	Subtotal	400
Total 1º Ano	1280	Total 2º Ano	1.120	Total 3º Ano	1.160

Fonte: Brasil (2011).

Ao refletirmos sobre os limites, possibilidades e potencialidades do currículo integrado, a partir de diálogos conceituais inter-complementares e inter-relacionais, tendo como caminho de análise a disciplina de Geografia em sua relação com as outras disciplinas no curso Técnico em Eventos, observamos, num primeiro momento, que algumas disciplinas não apresentavam elementos em comum, porém, de acordo com Machado (2009):

É a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas (MACHADO, 2009, p. 02).

Se as disciplinas foram didaticamente separadas para explicar uma parte do fenômeno ou para, por meio de sua especialização, facilitar o seu estudo, por que não poderiam ser articuladas para contribuir na compreensão do todo? Principalmente, se reconhecermos a capacidade de cada uma delas representar um conhecimento sobre determinado fenômeno ou o ponto de vista sobre um fato.

Na visão de Pistrak (2009), diversos fenômenos estudados por determinada disciplina estão claramente ligados aos sistemas conceituais de outras matérias. Assim, a leitura e a interpretação das fronteiras epistemológicas identificadas nos conhecimentos dispostos em cada uma permitiram o reconhecimento de possibilidades de constituição do currículo integrado.

Nessa perspectiva, por exemplo, a disciplina de Acessibilidade em Eventos, ao mesmo tempo em que visa capacitar os alunos para a organização de eventos acessíveis a todas as pessoas portadoras ou não de necessidades especiais, estuda as diversas formas de acesso, o que exige a compreensão dos tipos de necessidades especiais, motoras, visuais, auditivas ou de outra ordem (BRASIL, 2011 e 2013). Esta experiência educativa associada à prática contribui, inegavelmente, para que o estudante de eventos

não apenas se sensibilize, mas reconheça e respeite as diferenças. E nesse ponto, possibilita a integração com a disciplina de Geografia, pois “se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente” (MARX e ENGELS, 1974. p. 196).

A disciplina de Cerimonial, Protocolo e Etiqueta, por exemplo, utiliza conhecimentos geográficos para o desenvolvimento da competência técnica proposta e exigida pela profissão, a partir da compreensão de que a sociedade é organizada em grupos sociais e culturais distintos, quanto aos critérios, normas e condutas institucionalizadas por elas. Além disso, os conhecimentos das representações cartográficas e o uso de mapas mentais, que possibilitam a transposição para a linguagem cartográfica das análises espaciais (RICHTER, 2011) são exigidos na organização dos Planos de Mesa, que correspondem à disposição dos convidados dentro de um espaço específico (BRASIL, 2011 e 2013).

Na disciplina de Elaboração de Projetos de Eventos e Logística Aplicada, os conceitos da Geografia fundamentam a representação cartográfica, para a definição dos principais pontos de montagem de um evento (temática, escolha do local, tipo de som, iluminação). Esses conhecimentos geográficos ampliam a discussão da logística de acesso e de suprimentos, que é fundamental para o planejamento e execução do evento projetado.

Para que o curso Técnico em Eventos proporcione o desenvolvimento econômico e produtivo da região, por meio da articulação entre a teoria e a prática nos diferentes ambientes e da formação de sujeitos autônomos, é propiciada a discussão do Empreendedorismo e Plano de Negócios, numa disciplina (BRASIL, 2011, 2012 e 2013). O empreendedor precisa de conhecimentos de todas as áreas e desenvolver a capacidade de articular esses saberes e aplicá-los, num projeto específico de plano de negócios, uma vez que:

A Geografia é feita no dia a dia, seja através das construções de uma casa, da plantação de uma lavoura ou através das decisões governamentais ou dos grandes grupos econômicos (empresas transnacionais). Ou, ainda, em nossas andanças/ações individuais pela cidade (pegar um ônibus, fazer compras, etc.) (KAERCHER, 1999. p. 58).

Por isso, com o desenvolvimento do “Olhar Espacial³”, a Geografia articula e proporciona significação ao objetivo proposto pelo Empreendedorismo, pois expressa a maneira pela qual as pessoas dominam e entendem o espaço onde vivem, em suas várias expressões: morada, trabalho, lazer, estudos,...

Este “Olhar Espacial” também é essencial na disciplina de Estratégias de Organização de Eventos, o que provoca novos diálogos e entendimentos sobre as contribuições da Geografia na formação do profissional Técnico em eventos. Tanto a capacidade técnica quanto a percepção geográfica são fundamentais para desenvolver sujeitos capazes de se inserir no mundo da vida e do trabalho, onde se constituem e efetivam os sonhos, utopias, desejos e limites, pois:

A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades sociais, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (SANTOS, 1998, p. 126).

O curso Técnico em Eventos está no Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer (BRASIL, 2008), que o regulamenta, em que a disciplina de Introdução ao Turismo de Eventos contribui fortemente para o desenvolvimento econômico e produtivo regional, pois apresenta alternativas para o planejamento e fomento da atividade turística no município e região, através dos estudos sobre turismo e eventos nas dimensões local, regional e global (BRASIL, 2009 e 2013).

O turismo influencia e é influenciado, no ambiente, por diversos fatores, como economia, política e cultura, pois faz parte das relações da sociedade humana. Por isso, inegavelmente, qualquer pessoa que desenvolva um trabalho com turismo precisa de diversos conhecimentos da Geografia, tanto

3 De acordo com Callai (2009), o olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial, que assumem, representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2009, p. 94).

naturais quanto sociais. Isso inclui conhecimentos das características geográficas, como localização, distribuição regional, clima, relevo, hidrografia, bem como aspectos demográficos e populacionais, que auxiliam na aplicação do conceito de capacidade de carga⁴:

Segundo Santos (1997), o termo multidisciplinar supõe que, para se estudar um fenômeno, haja colaboração entre as disciplinas, por isso, deve-se estabelecer um objetivo em comum. Neste caso, os objetivos gerais e específicos do curso devem passar cada disciplina.

Marketing e Introdução ao Turismo, por sua vez, ao abordarem aspectos culturais e vivenciais, apesar da influência provocada pelo processo de globalização, de massificação e padronização dos hábitos e da cultura, que visam mercantilizar e converter a cultura num produto e desenvolver ou até mesmo construir elementos e identidades que configurem uma proposta ou projeto característico de uma região a ser explorada turisticamente (BRASIL, 2013).

Esse objetivo refere-se diretamente ao conceito de lugar que permite a compreensão da apropriação simbólica do território como marca da produção e reprodução das relações sociais, que desenvolvem a identidade territorial ou territorialização, potencializando a constituição de uma imagem, capaz de conferir um caráter específico e único diferenciado de outros lugares (CARLOS, 2007 e CALLAI, 2009).

Ademais, inegavelmente ela contribui para “capacitar profissionais para o desenvolvimento das atividades ligadas à prática de organização e promoção de eventos” (BRASIL, 2011. p. 7) e, ainda, para o rompimento da dualidade estrutural da Educação Profissional e Tecnológica, principalmente no que se refere a transformação dos sujeitos e da sociedade, pois não desprezamos o conhecimento produzido pela técnica, mas acreditamos na transformação desse conhecimento em sabedoria para a vida. Há que se perceber também a aproximação construída entre os diferentes componentes, que de fato consideram os espaços e tempos de desenvolvimento dos sistemas conceituais, em novas significações.

Devido à dimensão teórica e metodológica do fenômeno educacional, na construção do currículo integrado na EPT, é importante afirmar que as considerações tecidas não têm a pretensão de esgotar a discussão, pois se trata de uma narrativa e análise de possibilidades, em que as afirmações destacadas se referem à especificidade do contexto e do curso. Desta forma, os resultados discutidos são reflexões que podem apontar para caminhos a serem trilhados e recontextualizados.

Porém, algumas considerações podem aqui ser delineadas como, por exemplo, o fato de não constituir neste estudo uma aposta em práticas pedagógicas que reflitam interesses hegemônicos ou promovam a continuidade de uma proposta educacional na qual persista a dualidade da separação entre formação básica e técnica (KUENZER, 2007).

Constatamos que o currículo integrado tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem dos cursos da EPT, tanto na área específica quanto na formação humana, e com mudanças nas práticas pedagógicas das disciplinas. Os conhecimentos, de modo articulado e inter-relacional, visam desconsiderar o modelo de ensino com disciplinas da área profissional sob orientação da pedagogia das competências e do saber-fazer isoladas das áreas básicas fundamentadas na fragmentação do conhecimento, com objetivos orientados pelos exames de controle externo.

Diante da análise dos documentos oficiais e produções acadêmicas, percebemos o dilema da EPT, no Brasil, relacionado à separação entre a educação para o trabalho e a propedêutica instituída na base das relações sociais. Estas, por sua vez, são mantidas e reforçadas pelas estruturas de poder, que se mantém quase que intacta ainda hoje. E, não obstante todos os estudos e proposições legais, o curso de Técnico em Eventos obviamente carrega esse legado histórico, assim como outros cursos de formação técnica e profissional.

Por isso, o que se espera deste trabalho é contribuir para uma reflexão sobre o currículo integrado na instituição pesquisada, especialmente, na EPT, com o propósito de superar a dualidade estrutural

4 Refere-se ao limite tolerado, pode ser físico, psicológico, social ou econômico, por um destino turístico, sem que haja danos ao ambiente e à qualidade da experiência do visitante, ou seja, o conceito de capacidade de carga não se aplica somente em ambientes naturais, mas também em atrativos urbanos (DIAS, 2005).

existente e as marcas do fracionamento do conhecimento, com vistas à construção de uma prática curricular integrada, dialética e capaz de desenvolver o processo educativo como um todo. Da mesma forma, considera-se possível pensar e construir um currículo no qual o aluno reconheça a importância dos conhecimentos dispostos nas disciplinas para a sua formação não somente técnica, mas também humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Plano de Ensino - PE. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.sb.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=83>>. Acesso em 21 de dezembro de 2013.
- _____. Resolução nº. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em 21 de outubro de 2013.
- _____. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eventos - PPC – Modalidade Integrado ao Ensino Médio. Autorizado pela Resolução nº 36/2010 do Conselho Superior de 8 de outubro de 2010. Reformulado pela Resolução ad referendum nº 16 de 20 de abril de 2011. Brasília, 2011. Disponível em <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201307122652562ppc_curso_tecnico_em_eventos_integrado_-_campus_sao_borja.pdf>. Acesso em 21 de outubro de 2013.
- _____. Parecer CNE/CEB nº. 03, de 09 de julho de 2008. Dispõe sobre a Instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em 21 de outubro de 2013.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>>. Acesso em 30 de outubro de 2013.
- CALLAI, Copetti Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos & outros (Orgs). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 7ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- DIAS, Reinaldo. Introdução ao turismo. São Paulo: Atlas, 2005.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A Educação Física na crise da modernidade. Ijuí:Unijuí, 2001.
- KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o Nosso Dia a Dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero, KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1999.
- KUENZER, Acácia (org.). Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e Técnico com Currículo Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL (Org). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/Ensino-Médico-e-Técnico-com-Currículos-Integrados-propostas-de-ação-didática-para-uma-relação-não-fantasiosa.pdf>> Acesso em 24 de dezembro de 2013.
- MARQUES, Mario Osório. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.
- MARX, K./ENGELS, F. A Sagrada Família ou crítica da crítica crítica. Tradução: Fiama H.P. Brandão/ João Paulo Casquilho/ José Bettencourt. 2ª Ed. Lisboa: Presença/ Martins Fontes, 1974.
- PISTRAK, Moisey Mikhailovich. A Escola-Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- RICHTER, Denis. O Mapa Mental no Ensino de Geografia: Concepções e Propostas para o Trabalho Docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 5ª Ed. São Paulo: Nobel, 1998.
- SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova. São Paulo: HUCITEC, 1997.

Bebês e imagens... Leituras, gostosuras e possibilidades

**Dilene Rigodanzo Brandli¹,
Elisângela Pires² e Sandra Cristina Fernandez³**

O presente trabalho foi desenvolvido em uma turma de crianças do Berçário I, na faixa etária de 05 a 18 meses, em uma escola de educação infantil da rede municipal de Ijuí, RS, com o objetivo de analisar como acontecem as situações de leitura de imagens tendo como suporte livros de literatura infantil.

A temática abordada surgiu a partir de algumas leituras e releituras acerca da literatura para bebês, nas aulas do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, contextualizando com as práticas que vinham sendo desenvolvidas diariamente em sala de aula.

Ao propor esta sequência de atividades, envolvendo leituras de imagens e concomitantemente do texto, é pertinente esclarecer os motivos que a tornam relevantes e imprescindíveis no cotidiano da sala de aula.

Sabemos que ler para os bebês, mesmo ainda não falantes, é uma prática que vem se consolidando nas instituições de educação Infantil de Ijuí nos últimos anos. Tanto a prática é reconhecida pela importância na constituição psíquica e afetiva destes sujeitos, quanto pela consciência do que esta prática significa para estes bebês. É na mais tenra idade que a criança começa a desenvolver a capacidade de compreender e de representar o mundo. Por isso o espaço e o tempo de ler, observar, manusear, tocar, sentir, precisa ser privilegiado e livre, cercado de sensibilidade e olhares do educador que concebe 'leitura' em sua prática cotidiana.

Não há mais dúvida sobre a importância da narrativa na constituição psíquica do bebê, nem sobre o valor das histórias no aprendizado como um todo. A capacidade de representar o mundo começa cedo e quanto mais cedo a leitura for introduzida na vida da criança, melhor (Faria, 2010).

ENTRE GRAVURAS E BALBUCIOS... LEITURAS

Ao propor uma intervenção com crianças pequenas estimulando a observação de imagens, o manuseio de livros de diversas texturas, não estamos pensando apenas em ampliar vocabulário, estamos refletindo sobre ações que oportunizam a ampliação do repertório simbólico, o que possibilita à criança compreender o mundo e interagir com "capacidade de pensar e elaborar soluções para as diversas situações que vão se apresentar pela vida" (Ortiz, 2013, p. 167).

Nesta faixa etária, os bebês adquirem muitas conquistas: caminhar, correr, balbuciar e começam a desenvolver o processo de autonomia e a literatura é um excelente instrumento para desenvolver a audição, a fala e a expressão corporal é, sem dúvida, uma fonte rica em estímulos e de possibilidades.

1 Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ijuí, Graduada em Pedagogia – Habilitação em Supervisão Escolar (PUC-Uruguai/RS), Pós-graduada em Educação Especial (UNIJUI-RS), Pós-graduação em Docência na Educação Infantil (UFSM/UNIJUI – em andamento), dilenerb@yahoo.com.br.

2 Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ijuí, Graduada em Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIJUI-RS), Pós-graduação em Docência na Educação Infantil (UFSM/UNIJUI – em andamento), eliscontadora@gmail.com.

3 Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ijuí, Graduada em Pedagogia (UNIJUI-RS), Pós-graduação em Docência na Educação Infantil (UFSM/UNIJUI – em andamento), sandra2929@gmail.com.

Dentro desta proposta, considerando a criança de acordo com as DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Se estamos considerando uma criança protagonista no processo de aprendizagem, precisamos também pensar que o papel do professor precisa permitir e entender este protagonismo com seus tempos e jeitos de acontecer. Cabe destacar que a professora precisa se colocar numa postura investigativa e de interação com as crianças observando suas reações e linguagens produzidas, possibilitando o olhar sensível de acompanhamento e avaliação deste processo de aprendizagem.

Este entendimento não se dá de uma hora para outra, pressupõe a vivência, experiência, o experimento, a tentativa e o erro. Se constitui pela clareza da intencionalidade e pelo acompanhamento constante que irá tornar o cotidiano naturalmente reflexivo. Para que este processo todo se efetive é necessário que o professor pesquise, leia e escute sobre tudo que compõe o universo infantil e principalmente o que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e das capacidades de significar o mundo que cerca cada uma das crianças.

A relação do professor com a leitura, com a narrativa, com a leitura de imagem pode se estreitar de uma maneira gostosa, prazerosa, pois:

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros nos contam (KAERCHER, 2001, p. 81).

Uma das formas de explorar histórias no berçário é através da leitura de imagens.



Imagem 1⁴

Nas interações observadas, tendo como suporte as imagens da literatura “O bebê da cabeça aos pés” que possui ilustração simples e objetiva, dispostas linearmente no espelho para que as crianças tivessem fácil acesso podendo tocar e interagir.

Após um tempo de observação, as crianças começaram a tocar e balbuciar, fazendo gestos, indicando reconhecer as partes do corpo. Isto indica que estão, neste exato momento, produzindo sentido, eles estão tendo a oportunidade de viver uma experiência de que ler possui um sentido, que é

4 Algumas imagens da Literatura O Bebê da Cabeça aos Pés – Victoria Adler.

agradável, de que as imagens que surgem do livro têm correspondência na experiência real e isso nos faz pensar que de alguma forma as crianças estão realizando análise das gravuras e das palavras e das palavras que vamos pronunciando a cada intervenção realizada.

Como podemos observar nas imagens extraídas do vídeo, as crianças, embora muito pequenas, nos fazem refletir sobre a possibilidade de estarem buscando compreender enredo e contexto, pois fazem referência ao seu corpo e ao dos colegas usando balbucios contínuos com entonação e expressão facial. Abaixo, destacamos alguns destes momentos:



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9

Durante a interação podemos observar ainda, o olhar concentrado e uma sequência de expressões que exprimiam sentimentos como a surpresa, alegria, encantamento, susto, frustração, desejo. Tudo expresso pela face, corpo e pela oralidade. Mesmo que ainda não sejam capazes e verbalizar palavras estruturadas, fizeram uso da comunicação pela via da não palavra e interagiram entre os pares.

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem

do corpo do grupo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RICHTER, 2010, p. 85).

As crianças buscaram na sala correspondência em outros materiais e até com os outros adultos que observavam, por isso considera-se importante organizar um espaço para que as ações aconteçam, pois o trabalho acontece a partir da organização do local, disposição de materiais e recursos.

Usualmente, nas salas de atendimento já existe a disposição das crianças alguns livros de diferentes materiais, para que possam manusear e observar porque como afirma Mantovani (2014, p. 79) a simples exposição sistemática às leituras de histórias e livros ilustrados e o interesse e o hábito que surgiria parecem ser os elementos mais importantes para uma futura postura positiva e ativa no que diz respeito à leitura.

Ao pensar e planejar a interação, preocupamo-nos com a literatura que serviria de suporte, pois como defende Mantovani citando Mazza, 1983, a escolha do livro é fundamental e precisa considerar as competências, possibilidades, curiosidades e sensibilidade, o que a intriga e a interessa. Significa também considerar tamanho, cores, texturas, sons, movimentos e tantas outras diversidades que os livros possibilitam.

Outro fator sobre o qual refletimos foi o tempo destinado para a interação, pois para cada criança o tempo foi relativo a sua curiosidade e a sua concentração, as relações que estabeleceu com os colegas ou com as imagens, ou ainda, com o seu corpo. O fato é que todas são diferentes, nem melhores nem piores... apenas diferentes.

Compreender estas diferenças perpassa uma reflexão humilde e sincera sobre a forma de como nós professores intervimos. Que palavras escolhemos usar, que entonação, que expressão facial, que olhos e bocas estamos fazendo ao intervir neste tempo e espaço da criança se relacionar com a imagem?

O estímulo que os bebês recebem dos pais e dos educadores nos primeiros meses de vida são fundamentais para o amplo desenvolvimento da criança. Não é possível trazer de volta o tempo que passou, por isso é importante pensar nas necessidades de vivência e experiências do bebê, no seu tempo de bebê.

Neste contexto é possível pensar que além de brincar e interagir com diversos objetos, também a criança necessita interagir com suportes de linguagem, sejam livros, imagens, Histórias em Quadri-nhos e outros, visto que a cultura oral e escrita possibilita que a criança signifique o mundo, as coisas... convenções sociais e afetivas.

A leitura é excelente para a estimulação infantil embora muitas vezes, no dia-a-dia da Escola Infantil esquecemos o quanto ouvir e contar histórias é importante (KAERCHER, 2001, p.81).

Vivenciar uma interação planejada para observar as ações das crianças, é exercitar o deslocamento de olhares, procurando novas formas de ver, de sentir. É permitir-se refletir sobre o cenário em que estas vivências acontecem, procurando saber o que significam teoricamente. É buscar conversar com autores sobre a prática que se em algum momento pareceu vazia de significados torna-se sólida sobre o aporte de uma pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.
BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 20 CNE/2009 Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf> acessado em 03/10/2015.
COUTINHO, A.S. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese - Doutorado em Estudos da Criança, Área Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho, 2010.

FARIA, Fabiana. Bebeteca: lugar de pequenos leitores. Revista nova escola, 12 ago. 2010.
MANTOVANI, Susanna. Ler com bebês. Contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: 2014. Editora autores associados LTDA.
MANTOVANI, S. (2014). Encorajar a ler na creche. In A.L. Goulart de Faria, & A. De Vita (a cura di), Ler com bebês. Contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani (pp. 79-126). Campinas: 2014. Editora autores associados LTDA.
KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura. In CRAIDY,

Carmem, & KAERCHER, Gládis E. (org). Educação Infantil Pra que te quero? (p. 81-88). Porto Alegre: Artmed, 2001.
ORTIZ, Ciseli; CARVALHO, Maria Teresa Venseslau de. Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção interações).
RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria

Carmen Silveira. "Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche". Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/download/1605/900>>. Acesso em: 23/11/2015.

Decolando com aviões

Rúbian Cândida Glienke¹

LOCALIZAÇÃO

O presente relato de experiência se deu em uma turma de vinte crianças com idade entre quatro e cinco anos da Escola de Educação Infantil Sesquinho unidade de Ijuí. A escola tem em seu quadro de alunos cento e vinte crianças matriculadas em turno integral que participam do PCG – Programa de Comprometimento com a Gratuidade.

JUSTIFICATIVA

Os projetos na escola são originados a partir de assuntos que interessam as crianças e que são levantados por elas. Então o professor coleta materiais a partir das informações e diálogos dos alunos e inicia-se a troca de saberes e o compartilhamento de conhecimento.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O interesse por estudar sobre os aviões surgiu em uma roda de conversa. Enquanto conversávamos sobre curiosidade que as crianças tinham, o que gostam o que não gosta e o assunto “Aviões” foi o tema comentado por vários.

- Profe, a gente podia estudar sobre os aviões (F. K. – 4 anos)

Logo alguns se manifestam demonstrando interesse na fala do colega:

- O avião de corrida, como eles voam lá pro alto? O avião de passear pode ficar voando e passeando! (G. – 5 anos)

- A gente podia fazer avião de papel! (L. M. – 4 anos)

- O avião voa, sobe lá no alto. Para descer ele usa as rodas. (M. N. – 5 anos)

- Eu vi um avião bem grande voando (M. B. – 4 anos)

- Os aviões de carregar pessoas têm as rodas e depois ele voam (G. - 5 anos)

- O avião quando voa ele guarda as rodas! (A. – 4 anos)

Surgiram comentários relacionados aos foguetes:

- Vamos ver os foguetes (G. - 5 anos)

- Ele voa com a nave (M. N. – 5 anos)

- O foguete vai para a Lua (F. K. – 4 anos)

Onde fica a Lua?

- Lá em cima, no céu. (H. – 5 anos)

- Eu quero saber como os aviões sobem! (A. – 4 anos)

¹ Pós Graduada. Magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Habilitação em Educação Especial pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Pós-graduação em Gestão Educacional pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Instrutora Pedagógica no Sesquinho Ijuí. rubian.cg@bol.com.br.

- Eu quero estudar o astronauta. Por que ele entra naquele foguete e voa... zumm pro espaço que é o planeta Terra! Não, a Terra é aqui, ele vai para o espaço lá tem outros planetas. O astronauta usa aquela roupa especial e vai na Lua! (V. H. – 4 anos)

As falas dos alunos mostram que tem conhecimentos sobre o assunto pelo qual se interessaram, eles tem muito conhecimento para compartilhar. Sem contar nos gestos e movimentos que fizeram quando explicavam para os colegas o que sabiam sobre o avião. Já os que não se manifestaram verbalmente ficaram atentos para saberem sobre o assunto.

Ao descrever este trecho logo me vêm à mente os escritos de Paulo Freire (1996, p 22) quando ele afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Seguindo este pensamento percebo que no momento em que as crianças se interessaram pelo assunto e fizeram comentários sobre o que sabiam sobre o avião foi uma forma de estar dialogando com elas dando a cada uma a oportunidade de construção do conhecimento. Sem dar respostas prontas, mas instigando cada um pela busca e troca de saber.

A construção de um trabalho educativo de formação política dos educadores docentes e não docentes e dos educandos exige uma prática dialógica entre todos os sujeitos da comunidade escolar, no sentido de superar as relações autoritárias, hierárquicas e verticalizadas. Na prática dialogada, todos os sujeitos do processo escolar podem falar e serem ouvidos de fato. (PADILHA, 2004 apud MAIA, 2013).

Então a turma decolou num voo em busca de informações sobre os aviões:

Assistimos vídeos que mostram o início da história da aviação. Santos Dumont agora já não é mais um estranho. Conhecemos melhor a história dos primeiros aviões que não funcionaram até a invenção do 14Bis que foi o primeiro avião a voar sozinho:

- Quem inventou o avião que voou foi Santos do Morro, profe!!! (G. – 5 anos)*
- O avião daqueles irmãos só voou com impulso. (F. K. – 4 anos)*
- Quem dirige o avião é o piloto e o copiloto. (M. N. - 5 anos)*
- O avião fica no “aliliporto”. (I. – 5 anos)*

Pensando em haver maior troca de informação colocamos na sala um varal informativo para colocar sempre novidades sobre nosso projeto, fotos, reportagens e curiosidades. Alguns alunos trouxeram fotos de familiares que viajaram de avião, imagens que encontraram em casa e recortes de jornais e revistas com informações. Eu também providenciei reportagens deste período e logo que viram as imagens eles comentavam que haviam visto em casa nos programas de televisão.

Logo que o assunto de nosso projeto começou a circular na sala as crianças lembraram que poderíamos fazer aviões de dobradura então desafiei as crianças. Sem contar que fazer avião de dobradura deu o que fazer... ficaram empolgados em fazer seus aviões. No final foi preciso auxiliar nas dobraduras, mas inicialmente cada um tentou fazer sua aeronave.

A ideia de fazer aviões de dobradura serviu para desafiar as crianças na habilidade de observar e dobrar a folha conforme orientação. Depois dos aviões dobrados fomos até a quadra para fazê-los voar. Aí vieram as frustrações: “Mas profe, o meu avião não voa!” Quando na verdade era o vento quem atrapalhava ou a forma como era lançado o avião. Logo tivemos uma “aula” de qual o melhor jeito para lançar o avião de papel e ele voar! Quando estávamos mais treinados em lançar aviões usamos a trena para medir a distância dos lançamentos. Conversamos sobre longe e perto. A medida de um metro, comparamos as distâncias e fizemos contagens com passos.

As estagiárias da turma entraram no clima da aviação. Empolgadas trouxeram ideias para o canto temático, sugestões do que poderia ser feito na sala ou com as crianças oportunizando muita brincadeira e aprendizado. Foi feito um avião de papelão, um céu com tecido azul, uma pista de pouso com luzes, aviões com prendedor de roupas. Consegui um guia de viagens e puderam visualizar imagens de lugares para férias, passeios! E com estes objetos montamos um aeroporto com direito a check in e confecção de passagens para lugares que os alunos sugeriram. Foram as crianças que estipularam o local e valor das passagens.

Introduzir na sala de aula a numeração escrita tal como ela é, e trabalhar a partir dos problemas inerentes à sua utilização, são duas regras a que nos submetemos inelutavelmente na complexidade do sistema de numeração (Parra, 1996, p. 117).

Os aviões estavam em pleno voo na turma!

Voar... “Como seria legal se voássemos de verdade!!!”. Esta era a frase que mais se ouvia.

A confecção da pista de pouso e decolagem proporcionou mais um espaço para brincarem de aviadores. As luzes que demarcam as laterais da pista chamaram a atenção das crianças, na pista fizemos contagem regressiva para a decolagem. Além dos aviões de brinquedo disponibilizados na sala, do avião de papelão onde entravam para brincar de piloto, juntos confeccionamos aviões com palito de picolé e prendedor de roupa...

Foi bacana ver como sabem informações e as compartilharam em sala: Quem inventou o avião, o avião que fora lançado e não voou, o piloto e copiloto são quem “dirigem” o avião, o aeroporto é o lugar onde ficam os aviões, as hélices e turbinas fazem os aviões voarem.... enfim... tinham propriedade sobre o assunto dos aviões e voos!

Explorando o ar e as possibilidades de voo usamos sacos plásticos e com os sacos voadores identificados a turma explorou mais uma forma de voo. Correndo pelo espaço da quadra fizeram com que o “avião de saco” voasse. Questionei o grupo para que identificassem a altura que o saco voava de acordo com a velocidade que corriam: Quanto mais rápido mais alto, se correr mais devagar ele voa mais baixo.

Novamente conversamos sobre o vento, pois como vimos o vento tem grande influência para os voos. Nos aeroportos tem a Biruta. Mas o que é isso? Logo que falei para a turma sobre a biruta ficaram curiosos para saber do que se tratava. Confeccionamos uma e colocamos na pracinha e foi impossível conter a empolgação quando vimos que nossa biruta estava sendo conduzida pelo vento. Tal como nos aeroportos.

- Profe, se o vento é forte ela fica voando. Se o vento é fraco ela fica para baixo. (F. K. – 4 anos)

Realizamos um passeio ao Museu Militar em Panambi. Todos ficaram animados e cheios de expectativa para passear. Começamos a organizar este dia. Em nossas organizações era preciso ainda conversar com os pais a fim de “convence-los” a deixar a gente ir ao passeio no Museu em Panambi. Foram as crianças que falaram sobre o assunto. A reunião com as famílias deu um gás a mais na turma. Estavam felizes para “convencer” os familiares do passeio ao Museu Militar em Panambi.

Com as famílias envolvidas no nosso projeto encaminhei uma ideia para ser feita em casa. Disponibilizei material para que as crianças desenhassem um croqui de um avião e depois com a família confeccionassem a obra usando material alternativo (reciclagem). Foi uma atividade bem bacana, alguns seguiram as características do que havia sido pensado no croqui. A empolgação era geral no dia em que trouxeram suas construções para a escola e as apresentaram aos colegas.

E o espaço aéreo de nossa escola ficou movimentado com os aviões que trouxeram!!!

Então enquanto aguardávamos a data do passeio fizemos uma viagem imaginária de avião. E com o passeio marcado ao Museu Militar em Panambi, surge a pergunta: Para viajar, o que preciso levar?

-Mala... Coisas... Roupa...Brinquedo...

Foram as primeiras falas.

Com os objetos lembrados, fizemos uma lista e em outro momento eu levei para a sala de aula uma mala e dentro dela os objetos lembrados pelas crianças, também fizemos contagem e exploramos os itens que foram lembrados. Quando encontrávamos o objeto na mala marcávamos na lista conferindo e identificando as palavras.

Depois individualmente registraram o que trariam em suas malas para nossa viagem de avião imaginária. Cada criança, do seu jeito, listou o que gostaria de trazer na sua mala e depois levou para casa e junto com a família separou os objetos.

Chega enfim o dia da nossa viagem imaginária de avião. Estavam empolgadíssimos em trazer uma mala para a escola e dentro dela seus pertences. Logo que chegavam à escola queriam abrir a mala e mostrar o que havia dentro dela.

Organizamos um espaço com as cadeiras dispostas como o interior de um avião. Também o projetor com imagens e vídeos de aviões fez parecer mais real a nossa brincadeira. Poder levar a sua mala para a viagem de brincadeira foi legal. Ver eles preocupados em levar as suas coisas e empolgados para a brincadeira foi muito gratificante. Nosso voo teve direito a parada para lanche e atendimento de aeromoças.

Num segundo momento as crianças foram convidar colegas de outras turmas para também brincarem no voo. Lembro que as outras professoras estavam sabendo que alunos de suas turmas poderiam ser convidados para este momento. E as crianças empolgadas explicavam para os seus convidados o que estava passando nos vídeos.

- Mas o avião não cai? (M. A. – 4 anos, aluno da outra turma)

- Não, ele tem as asas e daí o avião não cai! (D. 4 anos)

Envolvidos nas experiências de voos com avião de papel, saco plástico, biruta... chegou o dia de então conhecer o avião de verdade. Fomos até o Museu Militar de Panambi e ali foi possível ver muitas coisas que até então apenas imaginávamos.

Cada detalhe era motivo para euforia para manifestar satisfação pelo momento proporcionado.

- Olha a turbina!!! (L. – 4 anos)

- É grandona! (M. N. – 5 anos)

- Tem janelinha. (A. K. – 4 anos)

- Vai ter lanche no avião? (G. – 4 anos)

- Sim, vai ter, tem as mesinhas! (A. K. 4 anos)

- No avião tem o piloto e o copiloto. (G. – 5 anos)

- Esse avião vai voar de verdade? (F. K. – 4 anos)

Foram muitos “olha isso”... “tem aquilo”... “vem ver”... “eu disse que o avião tinha” que marcaram o passeio e que a meu ver deram mais informações a tudo o que tínhamos conversado e visto na escola

Com os assuntos sobre o avião ainda a mil na turma voltou a ser assunto o foguete que havia sido mencionado inicialmente pelos alunos em nossas conversas. Fiquei surpresa com as falas das crianças, pois mostraram ter muito conhecimento sobre o foguete, Espaço, Lua, astronauta:

- O foguete vai pra Lua. (V. – 5 anos)

- O astronauta fica no foguete e vai pra Lua. (G – 5 anos)

- Lá tem gravidade. É quando a gente pula e fica assim ó! (Flutuando).

(F. K. - 4 anos)

- Ele flutua. (H. - 5 anos)

- No espaço tem bastante astronauta. (A. K. – 4 anos)

- A Lua fica fora do mundo que a gente mora. (F.K. – 4 anos)

- Só aqui tem gravidade pra baixo né? (G. – 5 anos)

- Os satélites ficam na Lua. (G. – 5 anos)

- Na Lua a gravidade não é pra cima nem pra baixo né! (G. – 5 anos)

- Nos Espaço tem os planetas (V. H. – 4 anos)

Confeccionamos capacetes espaciais para brincar de astronautas usando balões, jornal e cola. E com papelão fizemos um foguete onde o astronauta poderia entrar para uma viagem espacial!

Com o foguete em órbita estudamos sobre características dos planetas. Confeccionamos um Sistema Solar onde as crianças em duplas ajudaram na montagem dos astros. Mais adiante a galáxia que tínhamos na sala recebeu astronautas feitos com dobradura.

Enquanto aconteciam descobertas espaciais na turma o assunto virou curiosidade em outra turma. Então juntos realizamos algumas atividades. Montamos um Espaço Sideral em uma sala e o momento de soninho foi realizado com as duas turmas juntas. Preparamos vídeos, histórias e experiências que aconteciam neste local. Para finalizar a atividade conjunta recebemos a visita de um astronauta. As crianças ficaram surpresas com a visita, e desejaram que o amigo espacial continuasse conosco.

Foi um período cheio de trocas de saberes e encerro o texto com o pensamento de Clark e Moss (2001, *apud* Moyles, 2010, p. 90) afirmando que “ser capaz de escutar é de suprema importância para qualquer pessoa, especialmente escutar a criança”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAIA, Benjamin Perez. Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político pedagógico. / Benjamin Peres Maia, Margarete Terezinha de Andrade Costa. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MOYLES, Janet. Fundamentos de Educação infantil: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PARRA, Cecilia. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Desenvolvendo interesses matemáticos na infância: Software desenvolvido em Blender

Ieda Zimmermann¹, Gabriel Ceretta²,
Matheus Suliman³, Rodrigo Aguiar⁴

Ocupa lugar comum afirmar que para a maioria dos estudantes, não importa qual a etapa da vida escolar, o componente curricular Matemática é considerado difícil de aprender. Para muitos, essa concepção é construída desde os primeiros anos escolares e vai se reafirmando no decorrer da vida, inclusive acadêmica. Muitas podem ser as explicações para tal constatação; desde uma estrutura escolar precária, falta de materiais didáticos atualizados, falta de aprimoramento acadêmico até professores mal remunerados e sem qualquer estímulo para fazer diferente. Mas isso explica por completo o desinteresse dos educandos pela Matemática? Micotti (1999, p. 161), afirma que “as aulas expositivas e os chamados livros didáticos pretendem focalizar o saber, mas, geralmente, ficam sem sentido para os alunos [...]”. Não há culpados, portanto, talvez sejam nossas práticas que precisam ser revistas e atualizadas, pois para alguns alunos o ensino da Matemática se torna especialmente difícil porque o que está sendo ensinado não é significativo para ele, e o que não produz sentido, não constrói significado e, portanto, não ocupa lugar na memória por muito tempo. Lorenzato (2008), aposta no processo de alfabetização matemática e da própria língua materna como um processo pautado no interesse e no significado. Esse desenvolvimento ressalta o autor, deve ocorrer de tal maneira que “a criança só fale ou escreva aquilo que tiver significado para ela”. Produzir significado, fazer sentido, ser atraente e interessante talvez estejam aí um dos grandes, senão o principal, desafio para o momento que vivemos: gostar de aprender, raciocinar, pensar sobre.

Em dias de grande bombardeio de informações e com um leque cada vez maior de possibilidades a distancia de um click, é uma disputa constante conseguir efetivar propostas de ensino concorrendo com aparatos tecnológicos disponíveis em qualquer lugar. Precisamos adaptar aos novos tempos e saber aproveitar as possibilidades. A utilização de tecnologias atuando como auxiliar da educação é cada vez mais explícito nas escolas brasileiras, guardadas as proporções, obviamente. Muitas ferramentas são propostas para a área de alfabetização e letramento, por isso optamos por desenvolver uma ferramenta voltada ao ensino matemático.

Nesse sentido, trabalhamos com os alunos da Escola Técnico Estadual 25 de Julho, matriculados regularmente no terceiro ano do Curso Técnico em Informática, na perspectiva de construir um software que possa contribuir com a aplicabilidade dos conteúdos desenvolvidos no Curso e também com a demanda de produzir softwares voltados ao interesse pela matemática. Certamente que ainda existem muitos ajustes, porém o produzido até então está em fase de testes numa Escola Municipal, com educandos do segundo ano do Ensino Fundamental.

1 Graduada em Informática – Unijuí e Mestre em Educação também pela Unijuí (2007) Professora na ETE 25 de Julho, Curso Técnico em Informática.

2 Estudante do terceiro ano do Curso Técnico em Informática na ETE 25 de Julho

3 Estudante do terceiro ano do Curso Técnico em Informática na ETE 25 de Julho

4 Estudante do terceiro ano do Curso Técnico em Informática na ETE 25 de Julho

Optamos pelo Blender que é um software livre⁵. Este programa de computador é destinado principalmente à modelagem, animação e edição de vídeo com qualidade. O software foi concebido em dezembro de 1993 e nasceu como um produto utilizável em agosto de 1994, como uma aplicação integrada, que permite a criação de uma grande variedade de conteúdos 2D e 3D, além de fornecer um amplo espectro de modelagem, texturização, iluminação, animação e pós-processamento de vídeo, incluindo essas funcionalidades em um único pacote.

O trabalho foi desenvolvido em, pelo menos, duas etapas significativas:

- * Desenvolvimento de um jogo 2D, desenvolvido na plataforma unity, em linguagem C#;
- * Aplicação na escola IMEAB - Instituto Municipal de Educação Assis Brasil;
- * Aplicação de uma pesquisa junto aos alunos, pelos professores.
- * Consulta de demais professores da mesma instituição com relação a sua opinião sobre o trabalho;
- * Dados obtidos utilizados como guia para adaptação do programa;
- * Nova implementação do programa no dia 15 de Novembro de 2015, na mesma instituição de ensino, entretanto, em outra turma.
- * Será refeito o processo anterior de coleta de dados, e a partir desses a elaboração dos resultados finais.

Foi desenvolvido o seguinte questionário:

1) Em relação a turma identificar:

Número de alunos:

Turno que estudam:

N°. Meninos e n° meninas:

Possui computador em casa:

Apresentam alguma dificuldade de aprendizagem em matemática?

Alguma outra observação relevante?

2) Sobre o jogo:

Quanto ao interesse da turma:

() Despertou mais interesse nos meninos;

() Despertou mais interesse nas meninas;

() Despertou interesse de maneira geral;

() Não despertou interesse;

3) Os estudantes conseguiram utilizar o programa de maneira:

() Muito Fácil; () Relativamente fácil;

() Médio; () Difícil;

() Muito Difícil; () Não conseguiram;

4) O software estimulou os alunos, transformando o trabalho numa tarefa agradável, criativa, desafiadora e produtiva, de maneira?

() Satisfatória;

() Insatisfatória;

⁵ Em termos gerais, a GPL baseia-se em 4 liberdades:

1. A liberdade de executar o programa, para qualquer propósito (liberdade n° 0)

2. A liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo para as suas necessidades (liberdade n° 1). O acesso ao código-fonte é um pré-requisito para esta liberdade.

3. A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao seu próximo (liberdade n° 2).

4. A liberdade de aperfeiçoar o programa, e liberar os seus aperfeiçoamentos, de modo que toda a comunidade se beneficie deles (liberdade n° 3). O acesso ao código-fonte é um pré-requisito para esta liberdade.

Como já afirmamos, historicamente a matemática é considerada uma ciência que precede raciocínio lógico, exato e, talvez, por isso a maioria dos estudantes aprende a não gostar dela. Na contramão dessa tendência, a ampla maioria das crianças está acostumada e demonstrar interesse pelas possibilidades que a tecnologia tem a oferecer. O fato mais notório é que muitas destas, mesmo sabendo tanto sobre essas ferramentas tecnológicas, acabam sentindo dificuldades na hora de aprender matemática, o que deveria ser muito fácil, já que eles dominam tecnologias bem mais complexas e que se baseiam nessa ciência exata.

O software em testes foi desenvolvido por alunos de uma Escola pública para alunos de qualquer Escola. Estes também enfrentaram e enfrentam dificuldades com a matemática, porém, encontraram um espaço criativo para aplicá-la. Desenvolveram algo que lhes produz significado e faz sentido, a mesma perspectiva esperada para que for utilizar o software em questão. Muito ainda há para ser aprimorado e incorporado ao cenário, porém, do esforço realizado até então, compartilhamos nossa experiência.

REFERÊNCIAS

LORENZATO, Sérgio. Educação infantil e percepção matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
MICOTTI, Maria Cecília de Oliveita. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 153-167.

TATTO; Scapin, I.J. Rejeição à matemática: causas e alternativas de intervenção. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões-URI. Porto Alegre, 2003.

Direito em aprender: A ludicidade em jogo¹

Franciele da Silva dos Anjos² e Marta Estela Borgmann³

Este relato traz reflexões de minha experiência como bolsista do projeto PIBEX – Unijuí (2015) que tem como foco de pesquisa num sub-projeto e campo de ação, as crianças com dificuldades de aprendizagem (DA) nos anos iniciais do ensino fundamental da educação Básica. A experiência a ser discutida no presente texto foi desenvolvida com crianças matriculadas no terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Ijuí/RS e que foram encaminhadas com queixa de DA. A prática que foi desenvolvida tem como objetivo contribuir para que as crianças tenham garantido o direito de aprender, de alfabetizar-se, levando em conta o princípio da UNESCO,(1998), “*estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem*” (UNESCO, 1998). Para que isso ocorra, em um espaço favorável destinado pela escola, às crianças são recebidas individualmente em um laboratório de aprendizagem, onde desenvolvo atividades significativas com uso de diversas linguagens, de jogos pedagógicos, da literatura infantil e do lúdico, o qual, segundo Rubem Alves (1987, p.1), “privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados, abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis”.

RELATO

O projeto teve início no mês de maio deste ano, e como primeira ação, realizei uma observação participante na sala de aula dos alunos, para conhecer as crianças que iria trabalhar, saber como é a relação com colegas e professores, bem como, para início reconhecer suas potencialidades e possíveis dificuldades. Após esse contato, realizamos eu e a professora orientadora (educadora especial) avaliações diagnósticas com cinco crianças que foram indicadas pela professora da turma. Com isso, evidenciamos que as crianças estavam em nível silábico alfabético, necessitando de estímulos para a plena alfabetização.

As observações em sala de aula tornaram possível constatar que os alunos que “não aprendem” apresentam algumas características em relação ao modo como tratam a leitura e a escrita, como por exemplo, receio, medo, angústia quando estão à frente deste processo. Partindo desse pressuposto, sob orientação, iniciei o trabalho de intervenção. A escola disponibilizou uma sala para realizar o trabalho, onde organizei o espaço de forma aconchegante, com tapete, jogos. Os encontros ocorrem duas vezes por semana, no período de 4 horas diárias. Nestes dois dias, as crianças vêm até a sala para vivenciar experiências de aprendizagem planejadas com base em suas potencialidades, na realidade por elas vivida, e nas necessidades de aprendizado que apresentam.

Entendo que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece somente com os humanos, e que existem várias teorias sobre como a aprendizagem acontece, tendo um ponto em comum: os indivíduos

1 Relato de experiência do projeto de extensão Escola, Currículo, Conhecimento: práticas pedagógicas integradas e integradoras da UNIJUI realizado na Escola Estadual Osvaldo Aranha de Ijuí – 2015.

2 Bolsista PIBEX e aluna do 5º semestre do curso de Pedagogia. Email - fran.anjos@hotmail.com

3 Professora Orientadora do projeto e do curso de Pedagogia da UNIJUI. Email - martabor@unijui.edu.br

são agentes ativos que constroem seus conhecimentos somente dentro de um contexto significativo e que envolve vínculos entre os que ensinam e aprendem. Desta forma, a escola, a família e o aluno são responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Tomo o conceito de aprendizagem, a partir de Fernández, 1991, p. 48, que a descreve como “um processo cuja matriz é vincular e lúdica é sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo por meio da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação”.

O atendimento acontece de forma individualizada, por acreditar que é importante as crianças receberem atenção dirigida e criarem vínculos afetivos com a educadora. Desta forma, se torna possível observar e refletir sobre o processo que está ocorrendo de forma singular. É importante destacar que acredito que há uma intencionalidade no que está sendo desenvolvido, que é, fundamental oportunizar a essas crianças experiências sensíveis ao mundo letrado, significativas e que despertem ainda mais o desejo pela leitura, pela escrita, e pelas diferentes formas de linguagens que nos tornam pertencentes a este mundo humano.

Para que essa intencionalidade seja alcançada, há, além do desejo em mediar saberes, da confiança nas potencialidades das crianças, do entusiasmo e paixão pelo ensinar, a certeza de que sem planejamento e reflexão os objetivos não podem ser alcançados. Assim, para cada criança há um planejamento, que parte das necessidades, das potencialidades, dos saberes que cada um traz consigo, bem como se toma como ponto de partida as linguagens com que cada uma aprende. Aliás, venho buscando, a cada encontro, através de tentativas, de diálogos, do afeto, descobrir e entender quais são as diferentes linguagens que tornam a construção de saberes possíveis para essas crianças.

São inúmeros os fatores que levam ao “não aprender”, contudo, acredito que um dos principais motivos deve-se ao processo, muitas vezes descontextualizado e vazio de significados para as crianças. Ainda tratando da DA, é necessário reconhecer que não é tarefa fácil para os educadores e familiares compreenderem essa questão. Portanto, torna-se comum constatar que as escolas rotulam e condenam esse grupo de alunos à repetência ou ao fracasso, como também os colocam literalmente de lado, rotulando-os como alunos que “não aprendem”, tornando-os vítimas da exclusão. Conforme as leituras realizadas (BORGMANN, 2000; FERNANDEZ, 91), afirmo que a desorganização familiar, a ausência de limites, a agressividade nas relações familiares, as perdas, a falta de interação com materiais gráficos e a pobreza também podem ser vistos como obstáculos a aprendizagem.

Assim, durante a prática, busquei através da música, contação de histórias, criações de histórias pelas crianças com uso de mediadores, através do brincar, do jogo pedagógico, explorar sua espontaneidade, despertando o desejo pelo aprender e desafiando-os ao processo de autocriação.

As crianças vêm para este espaço extremamente curiosas pelo que vão encontrar querendo saber o que vão fazer. São recebidas sempre com um planejamento diversificado. Em um primeiro momento há a contação de histórias, em seguida, através de jogos pedagógicos exploram-se habilidades, como: memória, concentração, discriminação auditiva e visual, motricidade, com vista ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES

Durante esta experiência constatei inúmeros avanços, tanto cognitivos como emocionais. No trabalho individual, percebi algumas conquistas, como a leitura de uma palavra, a contação de uma história com imagens, a vitória em um jogo de bingo, a experiência com sucesso de uma caça ao tesouro, ou até mesmo de fazer um bolo com receita e sem a ajuda, tornam-se grandes vitórias, merecedoras de elogios e felicitações.

A descoberta que as crianças estão tendo, de acreditarem em seus potenciais, de muitas vezes ganharem do professor no jogo da memória, de tornar impossível que o professor ganhe o jogo da forca, entre outras brincadeiras e vivências lúdicas que a eles estão sendo oferecidas, está fazendo com que cheguem cada vez mais perto do grande desejo relatado no início desta ação, o aprender a ler e escrever. Não acreditavam quando dizia que já estavam lendo, até o momento em que liam histórias apenas com imagens usando de uma criatividade encantadora. Hoje, após 14 encontros e com muitos outros pela frente, manifestam a vontade de continuar aprendendo, de surpresa e contentamento a cada nova descoberta, e principalmente, que as suas inúmeras potencialidades anulam qualquer que seja a dificuldade. Fernández (1991, p. 52) já nos dizia que “não aprendemos de qualquer um, aprende-

mos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”, portanto se aprendizados estão sendo construídos no curso desta ação, deve-se ao fato de uma entrega de si, que ocorre em ambos os lados, pois aluno e professor aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Através desta experiência, considero que é cada vez mais necessário olhar para nossos alunos como seres singulares, culturais, com uma enorme bagagem de saberes construídos, e principalmente, que são capazes de superar as dificuldades de aprendizagem, se lhes são ofertadas experiências que apresentem um real significado. Sem dúvidas as vivências enquanto bolsista jamais serão esquecidas, pois o que se constrói nas relações estabelecidas e firmadas com os alunos, o que aprendemos e ensinamos, o fato de constatar através da prática que a teoria sobre o aprendizado realmente tem validade, efetivam a construção de novos saberes. O mais importante, até agora, foi o processo de transformação de uma experiência de bolsista, em paixão pelo ensinar e pelo aprender, e da certeza que só aprendemos com os outros, pelo olhar sensível do outro, capaz de despertar o melhor dos desejos: a busca pelo conhecimento.

Anda-se por esse caminho por acreditar que entre nós, humanos, há uma transmissão imperfeita de falas, assim, nada pode ser ensinado de uma única forma e dito de um único modo. É preciso que as crianças identifiquem-se com o que está sendo ensinado, que evidenciem o uso disso em seu cotidiano, e se não compreendem o que falamos, devemos, enquanto mediadores de aprendizagens, ter persistência e esforço para nos fazermos ser compreendidos, bem como, para que compreendamos o que as crianças estão querendo dizer. Esse processo, que gera aprendizados, só ocorre mediante envolvimento, confiança, afetividade e cumplicidade, e é nestes princípios que este trabalho vem sendo desenvolvido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 1987.
BORGSMANN, Marta. Dificuldade de aprendizagem: análise e alternativa de mediação. Ijuí: Unijui, 2000.

FERNANDES, Alícia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1991.

Entrelaçamentos entre o programa nacional pela alfabetização na idade certa e os saberes experenciais

Sabrina Garcez¹ e Magda Raquel D'Ávila Pereira²

O que é PNAIC? Um Programa Nacional de Formação Continuada passado a limpo

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC surge como um programa de formação continuada de alfabetizadoras e alfabetizadores proposto pelo Ministério da Educação – MEC através de uma parceria entre Estado, Municípios e Universidades Públicas Federais. Entra em vigor ao fim do ano de 2012, após a experiência com outras duas políticas públicas também voltadas para a formação continuada de professores, o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, implementado entre 2001 e 2002, baseado em módulos e programas da TV Escola, trabalhados pelos formadores de grupo que atingiu cerca de 89 mil alfabetizadores e, pelo PRÓ-LETRAMENTO, considerado a base de estruturação do PNAIC e implementado a partir de 2005, atingindo aproximadamente 180 mil professores, entre orientadores de estudos e cursistas, até seu encerramento em 2010. Em seu segundo ano de funcionamento, ainda entre ajustes e falhas que vêm sendo pouco a pouco corrigidas, devido principalmente a ampla abrangência da ação, o PNAIC já acumula números bastante expressivos: são cerca de 317 mil professores alfabetizadores participando das formações e 15 mil orientadores de estudos que atuam em 5420 municípios do país. Pautadas em dados oriundos do Censo de 2010 que apontava 15,2% das crianças brasileiras sem saber ler nem escrever apesar de a idade escolar (até oito anos de idade) e da frequência às instituições escolares, o PNAIC surge como uma medida do Governo Federal para que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade, com a formação de professores, a distribuição de materiais – literatura infantil e jogos pedagógicos, as avaliações sistemáticas e uma intensa mobilização social em prol da alfabetização. Sua raiz primordial é o significado atribuído ao programa: o PNAIC é um PACTO, um comprometimento entre os entes federativos em busca de uma mesma finalidade, de um só objetivo. Esta compreensão é parcial, infelizmente. Percebe-se, nas redes sociais, críticas às redes públicas de ensino quanto a operacionalização do Programa e, principalmente, quanto aos desdobramentos necessários ao seu funcionamento e as questões financeiras relativas à bolsa auxílio como cada vez mais importantes que a própria formação em si mesma.

A Universidade Federal de Santa Maria e sua experiência na formação da metade norte do Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria é a responsável pela formação dos Orientadores de Estudos dos municípios e Coordenadorias Regionais do Estado, localizados na metade norte do Estado. Assim, foram durante o ano de 2014, segundo ano de funcionamento, 40 formadoras

1 Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Licenciatura em Pedagogia, UFRGS. Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. Diretora da EMEI Miguel Granato Velasquez. Email: sasagarcez@gmail.com

2 Mestre em Educação pela PUCRS. Licenciatura em Pedagogia, FAPA. Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. Vice Diretora da EMEI Miguel Granato Velasquez. Email: mrdpereira5@bol.com.br

e formadores que atenderam 22 turmas distribuídas em três polos de formação - Caxias do Sul, Santa Maria e Santa Rosa - com o atendimento a cerca de 600 orientadoras e orientadores de estudos, oriundos das redes estadual e municipais. A metade sul do Estado do Rio Grande do Sul vêm sendo atendida pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

Usando as palavras de Nóvoa, “Ensinar os que querem aprender nunca foi um problema, ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão da pedagogia” (NÓVOA, 2010, p.02) - o PNAIC encontrou resistências que vêm sendo quebradas a cada encontro, a cada momento, em cada formação. Procuramos planejar o trabalho de formação a partir do desejo, tendo no prazer de aprender o grande mote impulsionador dos processos de ensinar e de compartilhar almejados por nós, equipe de formação. Como formadoras, desejamos e planejamos estar nessa função, sentindo prazer na ação de transformar a alfabetização na escola pública, qualificando o processo através da prática e saberes das próprias professoras; incentivando nossas Orientadoras de Estudos a romper com os antigos paradigmas e promovendo o desejo de novas possibilidades às alfabetizadoras. Essas, por sua vez, têm contribuído para que suas professoras alfabetizadoras transformem os processos de ensinar e de aprender em práticas prazerosas de letramento, onde o movimento e a ludicidade, inerentes a infância, promovam a alfabetização dos seus alunos. O lúdico e o movimento fazem-se presentes nas duas pontas do fio que tece o cotidiano dos processos de formação e o aprender é a ação impulsionadora compartilhada entre todos os envolvidos nesse fazer-se professor. Pouco a pouco, essa ideia tem sido comprada por nossas professoras-orientadoras de estudo: a importância do ouvir, do compartilhar, do mexer-se de Michael Serres para aprender, do provocar deslocamentos que promovem o ensinar. A formação continuada pensada na perspectiva não do apreender, do receber, do ouvir e reproduzir, mas do momento necessário a reflexão de sua própria prática cotidiana e dos efeitos desta no aprendizado que desejamos ver em nossos alunos e alunas.

Sabemos que quando tratamos de processos de aprendizagem, nenhuma mudança acontece de imediato e, que contamos principalmente com os medos e incertezas que surgem diante da desconfortabilidade proporcionada por um trabalho que se pauta pela coletividade, pela discussão e pela partilha, algo ainda pouco usual, embora não incomum, no cotidiano escolar. Mas Serres já nos colocava que “Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém” (SERRES, 2013, p. 06) e, é esse trabalho que temos nos proposto, na perspectiva de conhecer a cada orientadora de estudo a partir de um planejamento que pauta-se nos diários de bordo como desencadeador do resgate aos saberes experienciais que utilizam em suas práticas cotidianas de trabalho. Por sua vez, essas mesmas professoras provocam carinhosa e afetivamente, esse desconstruir nos seus pequenos grupos de formação que, por ser entre seus pares, ainda fortalece e aproxima os grupos de trabalho, de modo a levá-los ao pensar coletivamente sobre sua prática assim como da instituição onde atuam.

Apesar de a instituição escola ainda parecer carecer de sentido, de significado, as aprendizagens efetuadas entre as quatro paredes da sala de aula representam muito para seus alunos e alunas. O PNAIC, em nosso polo de ação, têm se mostrado eficiente em desconstruir esse paradigma criado ao longo da história da educação do país, que mantém a instituição escola estacionada nos primórdios do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI, promovendo a formação continuada como espaço de reflexão, diálogo e ressignificação de saberes. Do seu período inicial em 2012 aos dias atuais foram muitos conhecimentos e aprendizagens partilhados, além de inúmeros questionamentos e dúvidas, ante a uma certeza que se constituiu no grupo:

[...] se forem criadas condições para que os professores reflitam sobre suas práticas e seus problemas de ensino e de vida, se eles reconstituírem suas histórias de vida pessoal e profissional, é possível que seu desencanto [com a profissão e a sala de aula] esmaça (ANTUNES, 2011, p. 9).

Tal afirmação, angariada em um texto da idealizadora do Programa na UFSM, professora Helenise Sangoi Antunes, corrobora o que a prática como formadoras vem nos mostrando: a possibilidade de refletir sobre a prática cotidiana vivenciada no âmbito das instituições escolares, que constitui os saberes experienciais apresentados por Tardif no livro Saberes Docentes e Formação Profissional pode alavancar as mudanças desejadas e sonhadas na educação de nosso país. Saberes que são valorizados pela comunidade escolar, saberes intrínsecos ao “ser professor”, saberes que constituem e dão suporte ao trabalho desenvolvido na escola, saberes intimamente ligados às suas histórias de vida, tanto pessoal como profissionais ressignificadas através da reflexão e análise no seu próprio grupo de trabalho. Aliás, o próprio Tardif resume os saberes experienciais em itens, dos quais destaco:

[...] É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser (TARDIF, 2014, p. 110).

A constituição do Pólo Santa Rosa como espaço de formação continuada

Em 2013, no PNAIC, trabalhamos com os GTs – grupos de trabalho - organizados no polo Santa Rosa, oriundos de seis Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul da metade norte do Estado, com cerca de 80 professoras e professores da rede estadual. Desenvolvendo aspectos relacionados ao letramento e a alfabetização como processos que se complementam entre si, ocorrendo de forma intrínseca nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PNAIC buscou ressignificar conceitos que perpassam a educação durante os três anos iniciais do ensino fundamental, especificamente anos responsáveis pela alfabetização escolar. Nesta perspectiva, o PNAIC defende a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, entendendo por alfabetização muito além da simples decodificação promovida por anos nas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, atentando para uso e as funcionalidades da língua oral e escrita em seus diferentes contextos de utilização.

A realidade é que as escolas brasileiras, de modo geral, formam alunos que mal conseguem ler e escrever, que não sabem ao menos interpretar e produzir pequenos textos com sentido e com significado. Uma formação falha que têm contribuído para o grande crescimento de analfabetos funcionais: pessoas alfabetizadas que não sabem fazer uso social da língua escrita. O PNAIC surge na busca por ressignificar a prática docente, levando em consideração os saberes experienciais dos docentes e promovendo uma dinâmica voltada às discussões e à reflexão do papel exercido pelos professores e professoras no cotidiano das escolas de ensino fundamental. Enquanto um programa que caminha para se tornar uma política pública nacional, o PNAIC ainda não possui resultados palpáveis, mensurados e analisados com o rigor necessário à pesquisa científica. No entanto, para o pouco tempo de existência, face a iniciar seu terceiro ano de funcionamento, centrando sua abordagem na alfabetização matemática em 2014 e tornando-se multidisciplinar para 2015, muitos ganhos têm sido percebidos no bojo de seu funcionamento. A ressignificação proposta às atividades cotidianas dos docentes, com a reflexão e a discussão necessária ao aprofundamento teórico, têm promovido práticas que se configuram na grande avaliação diária do sucesso do programa, principalmente a partir das experiências vivenciadas. Destaca-se, também, relatos e a mostra de trabalhos realizados ao término do ano letivo de 2013, redimensionadas e novamente apresentadas neste encerramento de 2014, com a promoção efetiva de práticas significativas de leitura e escrita, oferecendo a possibilidade do letramento e da alfabetização caminharem de mãos dadas pelas salas de aula dos três anos iniciais do Ensino Fundamental das nossas escolas no Sul, possibilitando para além da alfabetização, o uso social da língua escrita e falada.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. Ser aluna e ser professora: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria, RS: Ed.UFSM, 2011.

NÓVOA, António. Pedagogia: A terceira margem do rio. Conferência Que currículo para o século XXI? - Colóquios e Conferências Parlamentares, Comissão de Educação e Ciência / Conselho Nacional de Educação, Lisboa/Portugal, 2010.

SERRES, M. A polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Explorar o ambiente e interagir através dos movimentos

**Mônica Cristiane Maros Heinen e
Elinara Mazzurana Camello Lautério**

Conforme Santos (1999, p. 12), para a criança pequena “brincar é viver”.

Ao longo dos tempos, independente de época, cultura e classe social, podemos observar que os jogos e os brinquedos sempre fizeram e ainda fazem parte da vida da criança. Por meio das atividades lúdicas a criança brinca, joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. As atividades lúdicas são consideradas tarefas do dia a dia na educação infantil. Toda a atividade lúdica pode ser realizada em diversas faixas etárias, mas pode sofrer intervenção na organização e no prover de suas estratégias, de acordo com as necessidades peculiares das faixas etárias.

No processo da Educação Infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz mediação para a construção do conhecimento. É urgente e necessário que o professor amplie cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos e com outras crianças.

Segundo Freud (1973, p.1344, apud MEIRA, 2004, p.84):

“Não haveremos de buscar já na criança as primeiras marcas da atividade poética? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o jogo. Acaso seja lícito afirmar que toda criança que joga se conduz como um poeta, criando-se um mundo próprio ou, mais exatamente, situando as coisas de seu mundo em uma nova ordem, grata para ele. Seria injusto, neste caso, pensar que não toma a sério este mundo: pelo contrário, toma muito a sério seu brincar e dedica e ele grandes afetos. A antítese do brincar não é gravidade, senão a realidade. A criança distingue muito bem a realidade do mundo e seu brincar, apesar da carga de afeto com que o satura e gosta de apoiar os objetivos e circunstâncias que imagina em objetos tangíveis e visíveis no mundo real. Este apoio é o que ainda diferencia o “brincar” infantil do “fantasiar”.”

É baseado nesse pensamento que podemos afirmar que possibilitar à criança espaço e oportunidade de expressar suas ideias, movimentos e criatividade, além da atenção que ela necessita, permitirá que ela possa se desenvolver plenamente e assim, também ser autora da cultura.

Ao contrário do que muitos pensam brincar não se constitui em perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo. Brincar é essencial à saúde física, emocional, social e cultural do ser humano, pois quando brinca, a criança revela toda sua espontaneidade e criatividade criando e reinventando papéis em personagens de acordo com os seus interesses e necessidades.

Através da ação lúdica, brincando de ser adulto, a criança não apenas transgredir o real, mas tenta compreendê-lo e significá-lo, ou seja, imitando-o. Assim é que o ensinar se reveste da maior seriedade e importância para o desenvolvimento da criança.

O uso do brincar na educação prevê principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes. À medida que as atividades lúdicas da criança se diversificam, ela usa a linguagem não apenas para identificar objetos e atividades, como também para se empenhar em diversas transformações tipo “faz de conta”. Sua fantasia transporta-a para dentro de muitas situações e ela cria e resolve muitos problemas. O brincar não é só um facilitador, mas essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo da criança.

Na Escola de Educação Infantil Solange Ana Copetti a organização do cotidiano da escola busca e proporciona entre várias atividades, o brincar de maneiras livre e orientado. Desta forma procuramos apoiar o desenvolvimento da criatividade das crianças e a construção de novas aprendizagens, pois A atividade lúdica é tão importante que é considerada um DIREITO de todas as crianças.

Para estimular o desenvolvimento motor e a capacidade de se movimentar superando obstáculos das crianças, vários projetos lúdicos são elaborados na escola. O labirinto de PVC foi um deles e teve como objetivo desafiar as crianças constantemente a ir e vir, se equilibrar em uma perna só, enfim explorar ações que até então desconheciam.

A atividade tem a finalidade de promover o brincar, estimular as crianças a interagirem com os objetos montados, o desenvolvimento, compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, relacionar-se com os outros, a ser criativa e imaginativa, entendemos que a criança precisa explorar o espaço ao seu redor e precisa se movimentar, portanto, entendemos que a criança deve vivenciar diferentes sensações provocadas por experimentar novos movimentos. O labirinto instalado no ambiente conhecido como refeitório e é montado e desmontado conforme a necessidade foi construído com canos PVC. Além dos canos que por si só já eram atrativos e convidavam a brincadeira, estes foram decorados com brinquedos e objeto coloridos, como peças de jogos, fitas, chocalhos, com objetivo de despertar o interesse das crianças para o local.



Pesquisas comprovam que as crianças exploram o ambiente como uma grande aventura. Esta estimulação ajuda no desenvolvimento físico e motor para que estas comecem a explorar o mundo, guiado pelo seu instinto natural de curiosidade e interesse em explorar tudo o que as rodeia. O labirinto se tornou interessante porque muitas crianças que ainda não engatinham já começaram a querer se locomover para tocar nos objetos, outros já usam as peças para se sustentarem e tentarem ficar em pé. As crianças estão explorando espaços, formas e texturas e ao mesmo tempo se descobrindo.



Concordamos quando Brinquedos e brincadeiras nas creches (2012, p. 13) nos falam que: “contextos significativos possibilitam experiências ricas para as crianças no conhecimento do mundo social, artístico, matemático na educação infantil, essas experiências ocorrem nas brincadeiras”.

Nestas brincadeiras as crianças aprendem, usando o próprio corpo, movimentando-se no espaço, subindo, descendo, entrando em estruturas preparadas para criar estes desafios, olhando de cima ou de baixo, deitado, sentado ou de pé, apalpando objetos, encaixando peças, construindo assim o conhecimento rico em possibilidades, em experiências. Ao criar espaços para que a criança brinque, os professores estarão possibilitando através do lúdico, situações para que a criança supere dificuldades, fortaleça vínculos, consiga elaborar e reelaborar seus conhecimentos, superar bloqueios já existentes ou que aparecerão durante a sua vida escolar.



Inserida neste contexto a escola entende que todos os ambientes devem ser construídos para que crianças devem atender funções relativas ao desenvolvimento infantil no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidade de crescimento, sensação de segurança e confiança, desta forma a escola deve ser ambiente de múltiplas experiências, que considere diferentes vivências, assim desde muito cedo a criança possa entrar em contato com tal diversidade, aumentando assim seu repertório e conseqüentemente sua capacidade de pensar, responder a diferentes desafios.

Na escola o mais importante a fazer é dar espaço para as crianças se movimentarem e, conforme eles mostrem que são capazes, oferecer desafios e situações que os levem a exercitar e ampliar suas competências com segurança.

Tudo isso são possibilidades de movimento, assim como organizar pequenos obstáculos ou lugares de apoio para que fique de pé ou se locomova à vontade..., com a constante presença observadora e atenta do adulto. Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, única ação (2013, p. 133).

Nota-se que a criança começa explorar esta atividade de várias maneiras e posições, onde o professor deve encorajar e estimular para que a criança explore suas potencialidades de movimento, pois este estímulo ao desenvolvimento motor repercute na vida futura da criança nos aspectos sociais, intelectuais e culturais. Acreditamos que a atividade do labirinto contempla oportunidades para que a criança tenha variedades de movimentos espontâneos, interagindo e construindo o movimento com o meio e é pela exploração que ela vai se descobrindo e construindo o conhecimento sobre as prioridades físicas dos objetos e assim inicia a compreensão de quais relações pode estabelecer com estes.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009

FALK, Judith; TARDOS, Anna. Movimentos livres atividades autônomas. Instituto Pikler. Ediciones Octaero, Associacion de maestros Rosa Sensar: Barcelona, 2002.

MEIRA, Ana Marta. A cultura do brincar. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Tereza Venceslau. Interações: Ser professor de bebês- cuidar, educar, brincar, uma única ação. Edgard Bluger Ltda. 2012.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Jardim de plantas medicinais

Marivana da Silva Rigo¹

A instituição de ensino Escola Municipal Fundamental Soares de Barros vem desenvolvendo diversas atividades em busca de tornar-se um espaço de reflexão / ação em torno das questões ambientais, com principal objetivo de tornar-se uma escola mais sustentável.

A Educação Ambiental, conforme definida na Lei Federal 9.795 (BRASIL, 1999), instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental que

caracteriza-se pelos processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e à sua sustentabilidade (RIBEIRO et al, 2002).

Por isso, a educação ambiental tem como objetivo formar cidadãos conscientes e transformar-se em filosofia de vida de modo a levar a adoção de comportamentos ambientalmente adequados, investindo nos recursos e processos ecológicos do meio ambiente. “A educação ambiental, deve necessariamente, transformar-se em ação” (PELICIONI, 1998).

Desta forma, ao realizar projetos voltados para a educação ambiental pretende-se “ampliar as possibilidades e escolhas de estratégias de ação, que venham a contribuir para a construção do processo de cidadania e para a melhoria da qualidade de vida da população” (PELICIONI, 1998).

O presente trabalho visa desenvolver a consciência crítica sobre a preservação da biodiversidade no Brasil, através dos conhecimentos populares e científicos acerca das plantas medicinais, fazendo com que as futuras gerações não percam a cultura do cultivo de maneira sustentável. Através desta troca de saberes, pretende-se motivar as famílias e toda comunidade a cultivar hortos domésticos e comunitários, além de valorizar e preservar parte da diversidade das plantas em nossa região.

“O Brasil é o país com a maior diversidade genética vegetal do mundo, com cerca de 55.000 espécies catalogadas de um total estimado entre 350.000 e 550.000 espécies” (GUERRA et al, 1998) e possui ampla tradição de uso das plantas medicinais, vinculada ao conhecimento tradicional (popular), transmitido oralmente por gerações. Entretanto, poucas ações são realizadas no sentido de desenvolver e utilizar os conhecimentos sobre as plantas medicinais, especialmente as nativas dos distintos biomas brasileiros.

As ações nas Escolas são de fundamental importância no sentido de despertar entre professores e alunos o interesse pela área de plantas medicinais que no decorrer de séculos se constituiu no principal recurso terapêutico em saúde. Para tanto, oportunizou-se a criação de um espaço na escola para desenvolver técnicas de jardinagem e plantio de plantas medicinais.

A primeira ação desenvolvida foi o diagnóstico para verificar como estavam os espaços do ambiente escolar, quais os problemas encontrados nesses espaços e o que poderia ser feito para implantar o projeto do jardim de plantas medicinais. Os alunos realizaram uma caminhada nas dependências da escola para identificar qual local seria mais adequado para a organização dos canteiros do jardim.

1 Professora de Ciências da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros
Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Unijuí
marivana.rigo@yahoo.com.br

Após, realizou-se uma reunião com o grupo COMVIDA (alunos, professores, direção e pais) para definir os grupos de trabalho e cronograma das ações. Posteriormente foram planejadas as palestras, datas das oficinas, orientação técnica sobre os formatos, materiais e espaços mais adequados para plantio.

Buscamos responsabilizar de forma individual e coletiva todos os alunos, professores, funcionários e os pais envolvidos diretamente ou indiretamente nas atividades, através de palestras, oficinas e atividades de sensibilização sobre as questões ambientais a nível mundial e local.

A escola não pode deixar de debater as questões de sustentabilidade e deve agir em prol de uma sociedade preparada para práticas de ações ambientais, as quais levem a uma vida mais saudável e feliz.

Para que isso ocorra, é preciso formar recursos humanos conscientes, críticos e, aptos a enfrentar os novos paradigmas do consumo e da preservação. Neste contexto “a educação ambiental tem resgatado valores para o respeito à vida e à natureza, de modo a tornar as pessoas e a sociedade mais justa e feliz” (PELICIONI, 1998).

Após a sensibilização de todos os envolvidos, desenvolvemos diversas oficinas para o plantio das mudas. As diferentes mudas de plantas foram trazidas pelos alunos, através de pesquisas e buscas junto aos seus familiares e vizinhança. Através do envolvimento das famílias buscou-se “propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais” (Barbieri, 2011).

Nas oficinas, as plantas foram identificadas e caracterizadas conforme seus usos. Além da identificação das espécies, foram desenvolvidas técnicas para o cultivo doméstico, através do plantio das mudas em garrafas pet, demonstrando a viabilidade de cultivo das plantas medicinais, em pequenos espaços, nas casas e apartamentos dos alunos.

Posterior a realização das oficinas de identificação e plantio das mudas em garrafas pet, ocorreu a seleção e construção dos canteiros com pneus descartados por borracharias e garrafas pet coletadas na própria escola.

Durante os meses de julho e agosto deste ano, ocorreu o plantio das mudas, retiradas das garrafas pet, para os canteiros definitivos que se encontra em desenvolvimento. Os alunos estão acompanhando o crescimento e adaptação das mudas nos canteiros definitivos, através dos cuidados constantes muitas exemplares se desenvolveram entre eles alguns temperos como *Petroselinum crispum* (salsa), *Allium fistulosum* (cebolinha), *Ocimum basilicum* (manjericão), *Origanum majorana* (manjerona), diversas variedades de *Mentha sp.* (hortelã), *Cymbopogon citratus* (capim-cidreira), duas espécies de *Aloe vera* (babosa), duas espécies de boldo *Plectranthus neochilus* (boldo-chileno) e *Plectranthus barbatus* (falso-boldo), *Aloysia tryphilla* (cidrô ou cidrão), *Mentha puleguim* (poejo), *Salvia officinalis* (sálvia), *Tanacetum vulgare* (catinga-de-mulata), *Equisetum hiemale* (cavalinha), *Lippia alba* (erva-da-pontada ou falsa-melissa), *Artemisia canphorata* (losna), *Rosmarinus officinalis* (alecrim), *Alternanthera dentata* (pinicilina, doril, terramicina), *Elephantopus mollis* (pé-de-elefante) (LORENZI, 2002), entre outras em fase de mudas.

O projeto encontra-se em fase de pesquisa bibliográfica, e nos meios científicos sobre as plantas cultivadas, formas de uso e indicações terapêuticas. Para posteriormente realizarmos a produção de material informativo para toda a comunidade escolar.

A divulgação do projeto para a comunidade escolar acontecerá através de mostra dos trabalhos, folders informativos e panfletagens realizadas pelo grupo COMVIDA e Grêmios estudantis.

Desta forma, a escola se torna um espaço de pesquisa e aprendizagens de conhecimentos e hábitos que ficarão impregnados na vida dos alunos, futuros cidadãos, mais conscientes e agentes de transformação.

O projeto ambiental da escola encontra-se em andamento, sabemos que ainda temos muito que fazer para desenvolver a consciência ambiental e tornarmos a nossa escola mais sustentável. Esse é um processo lento, no qual a mudança de hábito se faz necessária. Acreditamos que começamos a sensibilizar os alunos e toda a comunidade escolar para desempenhar ações práticas de valorização e respeito à vida e ao meio ambiente, através de um novo olhar para o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

Barbieri, José Carlos; Silva, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online), Jun 2011, vol.12, no.3, p.51-82.
Brasil. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 1-4, abr. 1999. http://www.sagradomaria.com.br/arqdownloads/projeto_meio_ambiente.pdf. Acesso em 03/06/2014
Guerra, Miguel Pedro; Nodari, Rubens Onofre; Afonso, Maurício Sedrez dos Reis; Orth, Inácio. A diversidade dos recursos genéticos vegetais e a nova pesquisa agrícola.

Ciência Rural, vol.28, no.3, Santa Maria July/Sept. 1998.
Lorenzi, Harri; Mattos, Francisco José de Abreu. Plantas Medicinais no Brasil: nativas e exóticas cultivadas. Instituto Plantarum, Nova Odessa, SP, 2002.
Pelicioni, Maria Cecília Focesi. Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade. Saude soc., Dez 1998, vol.7, no.2, p.19-31.
Ribeiro, Helena; Gunther, Wanda M. Risso; Araujo, Joyce Maria de. Avaliação qualitativa e participativa de projetos: uma experiência a partir de pesquisa em educação ambiental e saneamento do meio. Saúde soc. v.11 n.2 São Paulo ago./dez. 2002

Anexos



Imagem 01: Palestra de sensibilização. Professor Daniel Rubens Cenci da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento.



Imagem 02: Oficinas de plantas medicinais em garrafas pet.



Imagem 03: Canteiros definitivos, plantio realizado em julho/2015



Imagem 04: Alunas fazendo o manejo dos canteiros

Ler: uma forma de socializar

Lauren Slongo Braida¹ e Maristela Cristiane Heck²

O projeto “Ler: uma forma de socializar”, valoriza as leituras realizadas pelos alunos, através dos livros retirados, semanalmente, da biblioteca da Escola - Centro de Educação Básica Francisco de Assis.

Em sala de aula, realizamos seminários de leitura, momento em que retratam a história lida, com suas próprias palavras, utilizando-se de fantoches, desenhos, objetos, mímicas, primando sempre pela criatividade. Numa segunda etapa da proposta, os alunos realizam contações de histórias para as turmas da Educação Infantil, 1º ano do Ensino Fundamental de nossa Escola e em alguns locais previamente agendados, como: Escola Educacional Especial Recanto da Esperança - APAE, Sabeve - Lar do Idoso, Lar da Criança Henrique Liebich e na E.E.E.F. 24 de Fevereiro. No Cacon, no Hospital de Caridade de Ijuí, na ala infantil e adulta são entregues poesias produzidas coletivamente pelos alunos.

Esse projeto acompanha os alunos durante todo o ano letivo, sendo que no primeiro semestre acontecem os seminários e no segundo as contações de histórias. Prima-se nesse momento, também, pela ludicidade, ou seja, essas atividades devem ser encaminhadas de forma que despertem a curiosidade e o desejo nos alunos. Pois, como o projeto perdura durante o ano letivo, deve ser algo lúdico, prazeroso e significativo.

A sala de aula torna-se um local de integração, onde aluno e professor interagem, debatem, questionam, pensam e buscam juntos resultados positivos na aprendizagem. Nesta perspectiva, possibilita-se que a sala de aula seja um espaço de inspiração, de encantamento e socialização de leituras e histórias. Essas histórias, por vezes, são oriundas da liberdade de pensamento, imaginação e pesquisas.

Valorizar a leitura, as ideias e a imaginação do aluno, faz com que o mesmo sinta-se integrado ao conhecimento e membro importante da construção de aprendizagem. Trabalhamos nosso projeto nessa sistemática, reorganizando o espaço a fim de que todos possam se enxergar, dialogar e socializar informações. Por vezes, existe a necessidade de sairmos do local rotineiro, para estimularmos ações diferenciadas, trabalhar a desinibição, a oralidade, o espaço e o desenvolvimento da leitura. Rodas de leitura são sempre muito bem vindas e sempre que um aluno traz seu gosto leitor para sala de aula, é lhe dado a oportunidade de socializar essa leitura com os demais colegas.

Os objetivos deste projeto de estudo visam incentivar a leitura, desenvolver a oralidade, a autoestima, aperfeiçoar aquisição da leitura, desenvolver a criatividade, a integração com crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, bem como incentivar o prazer e o encantamento pela leitura em outros espaços com outras crianças, adultos e idosos.

Nas saídas e visitas realizadas e nas que ainda acontecerão, primamos por objetivos específicos a cada realidade. Na Escola Educacional Especial Recanto da Esperança – APAE interagimos com as diferenças, respeitando as singularidades. A dinâmica entre os alunos ocorreu a partir de contações de histórias, brincadeiras, incentivo ao manuseio de livros e histórias diferenciadas.

Na Sabeve - Lar do Idoso, queremos resgatar a imaginação, a criatividade e a alegria através de histórias contadas com fantoches, músicas e momentos de descontração, deixando para cada idoso um mini livro sanfonado, produzido pelos alunos, anteriormente em sala de aula.

1 Pedagoga Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e professora dos Anos Iniciais do Centro de Educação Básica Francisco de Assis.

2 Pedagoga Especialista em Coordenação Pedagógica e Coordenadora do Anos Iniciais do Centro de Educação Básica Francisco de Assis.

Para a visitação ao lar da criança, foram arrecadadas doações de livros de literatura e entregues as crianças do local pelos alunos. Acreditamos que a leitura poderá resgatar a infância, incentivar o desenvolvimento da imaginação e o encantamento pelas histórias.

Na E.E.E.F. 24 de Fevereiro será apresentado um teatro e realizadas rodas de leituras. No Cacon-Centro de Tratamento de Oncologia, não sendo permitida a visitação, serão disponibilizados folders com poesia produzida coletivamente em sala de aula, com temática referente ao dia da criança. Essas visitas auxiliam no desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, favorecendo o respeito as diferenças, pois queremos desenvolver leitores, mas também crianças conscientes e conhecedoras das diferenças, bem como da necessidade de respeitá-las. São experiências que se transformarão em marcos na caminhada educacional dos alunos.

Incentivar a leitura, socializar a informação e o prazer da contação de história, faz com que os alunos valorizem o que leem, interessem - se por conhecer as histórias e se empenhem em fazer algo de bom para outras pessoas. No decorrer deste semestre foi notável o desenvolvimento da autoestima, da oralidade, da melhora na leitura oral, na segurança em escrever seu relato, expor sua história e ideia. Vários foram os momentos de descontração, de contação de história entre eles e de atividades feitas a partir das leituras.

Alunos que iniciaram o ano com dificuldades na leitura, encontram-se hoje lendo, comentando o que leem e buscando aperfeiçoar a cada dia o leitor que se criou. O grupo, em momento algum, criticou ou discriminou essa dificuldade. Pelo contrário, pois a conquista diária é comemorada sempre como sendo uma vitória do grupo, que está sempre solícito em ajudar àqueles que necessitam.

Os seminários da leitura, realizados até o presente momento, são organizados em sala de aula, como uma mesa redonda, quando cada um relata a história lida e se ampara com a participação de outros colegas que, por ventura, já tenham lido aquele livro, para enriquecer a narrativa. Nesta etapa da exposição, os alunos apresentam objetos trazidos de casa e que fazem parte da história, mostram desenhos e produções realizadas a partir da leitura. Em alguns momentos, os seminários foram realizados no espaço biblioteca infantil, onde os alunos sentaram-se em almofadas e/ou banquinhos e puderam escolher histórias a serem contadas, pela professora ou por um colega.

A leitura faz parte da nossa rotina de sala de aula, tanto nas atividades, como em momentos nos quais os alunos trazem livros para serem contados e que possuem informações relevantes aos assuntos que estão sendo trabalhados em sala de aula. As rodas de leitura são sempre dinâmicas, favorecendo a participação das crianças, pois o trabalho se dá na perspectiva de que o aluno sempre tem algo com que colaborar à aprendizagem esperada. Das leituras realizadas, construímos livros sanfonados, maquetes dos personagens relacionando-os aos seminários e aos estudos de matemática, considerando-se que o personagem deveria ser confeccionado apenas com figuras planas e embalagens que retratassem os sólidos geométricos. Da mesma forma montamos e estamos aperfeiçoando um teatro, que será apresentado na semana da criança, para as demais turmas dos Anos Iniciais, Educação Infantil da escola e para a E.E.E.F. 24 de Fevereiro.

Em relatos orais, sobre o projeto, nota-se que os alunos estão empenhados na realização dos seminários e nas visitas e saídas que serão realizadas. A mediação de leitura entre eles tem acontecido espontaneamente, inclusive em horários como intervalos, pausas durante as atividades e contribuições em relação ao conteúdo. A pesquisa é muito presente em nossa Escola e com isso, as leituras ultrapassam as literaturas infantis, para nortear os textos científicos, possibilitando o aumento do vocabulário e o aperfeiçoamento da autonomia leitora. Preza-se, com isso, por um leitor capaz de ler, interpretar e recriar seus pensamentos a partir da leitura de um texto, livro e/ou enunciado.

O leitor se faz no dia-a-dia, nos pequenos exemplos de adultos leitores e também, no incentivo diário, o qual incentiva a criança a perceber a importância de interagir com a história, das diferentes maneiras de interpretarmos, das visões e dos entendimentos diferentes que surgem da mesma história. Na mesa redonda conversamos, muitas vezes, sobre o fato de nos encontrarmos dentro de um livro. Não queremos apenas aperfeiçoar a leitura oral, mas a compreensão da mesma e como podemos enxergar situações diferentes e maneiras diferentes de perceber os fatos.

De acordo com a citação do filósofo Francis Bacon, que diz “o livro tem grande importância em nossas vidas, não só porque auxiliam na construção de nossos conhecimentos, mas também porque nos trazem palavras de encanto, doçura e suavidade”, percebe-se que, mesmo com a tecnologia muito presente entre as crianças da atualidade, o livro continua sendo fonte de conhecimento, encanto, ma-

gia e emoção. Não podemos desperdiçar esse encantamento e sim utilizarmos o manuseio dos livros impressos e/ou digitais desde o princípio do desenvolvimento humano. Pois serão eles que trarão a magia das letras, do letramento, da expectativa dos contos de fadas, do desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Acreditamos que, cada aluno, hoje, em meio a este trabalho, teve um crescimento leitor significativo, está mais seguro em sua interpretação, mais autêntico nas suas falas e com maior autonomia para se expressar e se comunicar. Oportunizar a expressão oral da criança desenvolve a forma como ela se vê frente as dificuldades, pois crianças tímidas que foram incentivadas a expor suas opiniões e se sentiram confiantes, hoje estão muito mais maduras e seguras no aprendizado e cognitivamente. O papel do professor firma-se no propósito de incentivar, dar possibilidades e mediar o desenvolvimento do aluno e não podemos permitir que uma criança, nossa aluna, leve um livro para casa e que retorne com o mesmo sem ter mergulhado na história, sonhado com ela e crescido intelectualmente com aquele autor que saberia encantá-la de alguma forma.

REFERÊNCIAS

BACON, Francis. O progresso do conhecimento, São Paulo, Editora Unesp, 2007.

O coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores da rede pública¹

Deise Raquel Cortes Pinheiro², Hedi Maria Luft³

O presente estudo tem por objetivo analisar a atuação da coordenadora pedagógica da Educação Infantil de um município da região - Grande Santa Rosa. As reflexões aqui apresentadas se sustentam nas respostas dadas pela coordenadora à uma entrevista realizada, e também, da observação de uma tarde de trabalho da mesma.

O foco da entrevista foi conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido, enfatizando a questão da formação continuada dos profissionais que integram o quadro do magistério municipal. Além de refletir acerca do seu trabalho, do seu fazer pedagógico destacamos as influências destas ações desencadeadas, na educação municipal. Após esta atividade de aproximação da realidade investigada, foi possível realizar uma análise mais rigorosa da proposta, relacionando-a com os estudos desenvolvidos no curso de graduação em Pedagogia, e especialmente ao que Chiavenato (1997), Ettinger (1964) e Souza (1996) nos colocam a respeito da gestão educativa, e o que preconiza a Lei 9394/96 sobre a formação dos profissionais da educação. A coordenação de um trabalho de formação de professores requer uma atualização constante e um aprimoramento profissional de quem é responsável por essa ação. É um desafio constante.

Este texto reflexivo sistematiza os estudos envolvendo a gestão educativa que compõe o componente curricular de Gestão dos Processos Educativos do Curso de Pedagogia da UNIJUI. Deste modo, destacamos aqui as aprendizagens e reflexões realizadas a partir da observação e entrevista feitas com a coordenadora da Educação Infantil junto à Secretaria Municipal de Educação de um município integrante da Região Grande Santa Rosa. Importante ressaltar que a experiência de conviver com a pedagoga nos instiga a continuar aprimorando os conhecimentos sobre este espaço de atuação do pedagogo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A investigação sobre a atuação do coordenador pedagógico, especificamente na educação infantil, numa Secretaria Municipal de Educação parte de uma curiosidade. Compreender como é desenvolvido o trabalho da coordenadora pedagógica da Educação Infantil que atua na Secretaria Municipal de Educação em um município integrante da região Grande Santa Rosa é uma realidade pouco estudada. Podemos afirmar, no entanto, que se constrói num espaço de muitas inquietações e aprendizagens. Esta experiência foi muito significativa para nosso desenvolvimento acadêmico e profissional.

1 Trabalho de relatório apresentando no componente curricular: Gestão dos Processos Educativos no Curso de Pedagogia – UNIJUI – Campus Santa Rosa – 2015.

2 Aluna do Curso de Pedagogia – UNIJUI - Câmpus Santa Rosa. E-mail: deisiraquelpinheiro@hotmail.com

3 Professora Dra em Educação pela UNISINOS, professora do Departamento de Humanidades e Educação, Câmpus Santa Rosa, orientadora. E-mail: hedim@terra.com.br

Como acadêmica da Pedagogia realizei meu estágio junto a Secretaria Municipal de Educação, neste espaço atua uma equipe composta pelo secretário municipal de educação e cultura, a diretora pedagógica, coordenadora da Educação Infantil e coordenadora do Ensino Fundamental. Através de conversas informais constatei que nem todos os municípios da região Grande Santa Rosa possuem coordenador pedagógico atuando dentro da Secretaria Municipal de Educação. Em muitos deles há apenas a secretária municipal de educação, a qual precisa desenvolver praticamente sozinha, atividades de planejamento, administração e coordenação pedagógica. Percebo que esta variedade de demandas, bem como a falta de espaço e tempo para discussões, compromete, em grande parte, o atendimento desejado. Pois acabam escolhendo o que fazer ou não no dia a dia, durante o exercício da função, pelo fato de não haver as condições para um planejamento adequado.

Diante disso, acredito na validade de se ter um coordenador pedagógico atuando neste espaço, pois as políticas públicas implantadas pelas Secretarias Municipais de Educação ainda não conseguem dar conta de auxiliar as escolas e aos professores em suas reais necessidades, pois os programas existentes são voltados para as demandas gerais do sistema.

Além de conhecer a identidade profissional assumida pelo coordenador pedagógico, busquei junto à coordenadora pedagógica da Educação Infantil do município, compreender como é entendida, pensada e planejada a formação dos profissionais da educação do município, pois vejo que a realidade atual necessita urgente de conhecimentos pedagógicos por parte dos docentes, para assim superar as dificuldades em que se encontra a Educação Infantil em alguns espaços. Diante disso, concordo com Souza quando afirma que “A visão que se tem de criança e da natureza e da função da educação infantil é fundamental para se determinar os objetivos esperados para a qualificação do profissional que atua nas instituições” (1996, p.121).

Para que eu pudesse entender mais da rotina e do trabalho realizado pela coordenadora Municipal de Educação Infantil, observei seu trabalho e a acompanhei em suas tarefas internas. Percebi que seu trabalho é mais voltado ao sistema educacional do município. Ela trabalha intensamente na construção do Plano Municipal de Educação, elabora propostas político-pedagógicas das escolas da rede, participa de reuniões com autoridades, recebe e atende pais e professores, entre outros afazeres não contemplados no tempo da minha observação.

Nesta oportunidade, observei a organização do espaço em que ela atua. São quatro mesas individuais que juntas formam uma única grande mesa, em que cada profissional possui seu espaço delimitado, mas tem ampla visão das outras colegas de equipe, o que facilita a interação e o diálogo entre as mesmas. Bem próximo, estão armários com materiais de apoio, documentos oficiais com a legislação vigente, documentos de trabalho, bibliografias básicas e complementares fornecidas pelo Ministério da Educação. Estão organizadas em espaços abertos a área da equipe multidisciplinar, recepção e equipe de serviços burocráticos. A sala do secretário municipal de educação é fechada, e também uma outra sala onde se realizam reuniões e encontros.

Entendo que um ambiente organizado desta forma, com uma “sala aberta”, coletiva e de fácil acesso, favorece a interação com o outro e a tomada de decisões em conjunto, porém, por outro lado, a circulação constante de pessoas e os diversos barulhos produzidos podem interferir nos afazeres de uma pessoa que, necessariamente, precisa de ambiente adequado para se concentrar. A entrevistada mesma declarou que “...muito do trabalho acabo fazendo em casa por ter um ambiente mais calmo onde me concentro melhor.” Assim sendo, é possível melhorar a produtividade através de elementos associados à interação do ambiente de trabalho com o outro, como a agradabilidade, ou seja, a sensação de conforto que esse pode provocar no colega (ETTINGER, 1964).

Indubitavelmente, observar a realidade estudada permite uma maior compreensão e análise da relação entre a teoria e a prática. Então, além desta observação, realizei uma entrevista com a coordenadora pedagógica com o intuito de sanar dúvidas acerca do trabalho que a mesma desenvolve, seus princípios, metas e atitudes profissionais, bem como, as etapas de planejamento de um evento de formação para professores. Nesta entrevista a coordenadora da educação infantil quando questionada sobre a forma como interfere na educação do município e age na transformação da escola, ela me respondeu:

Minha interferência ocorre de diversas formas: planejando, organizando a formação para os professores, contribuindo na construção de políticas públicas em educação como na elaboração do Plano Municipal de Educação, discutindo o currículo, as propostas pedagógicas de avaliação, focando a aprendizagem dos alunos...

Ou seja, seu trabalho não aparece de forma tão evidente no dia a dia da escola, mas está apoiando os objetivos e propostas para a educação pública. Interfere no fazer pedagógico de cada dia quando mesmo sem perceber, os envolvidos neste processo – direções, professores e demais funcionários do magistério municipal, agem orientados pelas propostas.

Percebo que as intenções da prática da coordenadora pedagógica revelam muito das suas concepções de ensino e de educação. Em conversa, ela colocou que sua principal tarefa é “articular o acesso das crianças à educação infantil”, visto que a procura de vagas é grande e constante enquanto a oferta não consegue dar conta da atual demanda. Ela esclarece que tem conhecimento da atual legislação em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, através de Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, estabelece que a criança tenha vaga na escola pública de educação infantil a partir do dia em que completar quatro anos de idade, como também é incumbência do município oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. Porém, ela preocupa-se com a maneira como estas crianças são atendidas, o que demonstra seu interesse com a qualidade da educação infantil municipal.

Acredito que esta coordenadora está repleta de razão quando se preocupa com este fator, pois a busca pela qualidade de educação supera a qualidade do assistencialismo, sendo assim, não basta apenas que a criança esteja na escola, ela precisa estar lá aprendendo, construindo e se desenvolvendo dentro da sua subjetividade e potencialidades, caso contrário, a educação infantil faz pouca diferença na vida destas crianças.

Além da qualidade de educação no atendimento às crianças, reconheço em suas intenções, o desejo de mudanças e avanços em todo o sistema da Educação Infantil do município. Pois, a mesma relatou que já propôs mudanças nos planejamentos que até então eram pautados em eixos temáticos, os quais baseavam-se, principalmente nas datas comemorativas, mas que a partir da proposta, serão de acordo com o que sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E, ela afirma que:

Minha intenção é contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em educação infantil. Minha proposta de trabalho é reconstruir com o coletivo de direção, professores, pais e comunidade, proposta pedagógica das E.M.E.I.s, a concepção de aluno, educador, e de educação infantil de qualidade e a partir disso, possibilitar que as crianças vivenciem suas infâncias quando inseridos no espaço escolar, aprendendo e se desenvolvendo e sendo respeitadas e priorizadas suas especificidades.

Objetivando também abordar a questão da formação continuada dos profissionais do magistério público municipal, busquei leituras complementares anteriores a entrevista, quando então deparei-me com o Art. 67 da Lei 9394/96 em que consta:

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Evidencia-se assim, que a formação continuada dos professores é entendida como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação. Diante desta perspectiva, questioneei a coordenadora da educação infantil sobre o planejamento e os aspectos dos encontros de formação promovidos pelo município. Quando perguntada sobre os temas centrais dos cursos, encontros, palestras e ciclos de formação propostos, ela destacou que “os temas são selecionados a partir da observação das práticas dos professores, de suas falas, das vozes das coordenações e direção das escolas”. Os temas abordados são: musicalidade, alfabetização e letramento, educação para a paz, a arte de cuidar, entre outros. Pude perceber então, que acontece uma observação da realidade em questão e que também são considerados os interesses gerais do quadro de professores.

Como em qualquer outro planejamento, no pensar os encontros de formação também ocorrem ações de organização, sistematização, previsão, decisão, expectativas de quem planeja e de quem participa, e também outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação. Deste modo, a coordenadora relata que no planejamento da “IV Jornada Pedagógica e I Jornada Pedagógica Internacional na Região de Fronteira”, o qual é considerado principal encontro do semestre pensado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, encontrou dificuldades no que se refere à logística e participação fora do horário de expediente. Visto que alguns dos palestrantes inicialmente procurados não estariam disponíveis nas datas e horários almejados para o encontro, bem como deslocar-se em horários diferentes ao de trabalho envolve custos e então nem todos conseguem fazê-lo.

Ainda no que se refere à formação, era interesse conhecer de que forma a coordenadora pedagógica dedica-se à sua própria formação. Sobre isso, ela respondeu que não possui formação específica para o cargo que ocupa, pois apesar de ser licenciada em Pedagogia, sua formação não contempla, suficientemente, a área de gestão. Então, para fazer um trabalho mais próximo do que ela considera o ideal, busca cursos online de gestão, leituras específicas e age com humildade aceitando sugestões e buscando auxílio nos colegas quando se sente insegura para tomar decisões, para que assim consiga atender as expectativas que o grupo tem para com o seu trabalho.

Portanto, o coordenador pedagógico enquanto um gestor nos sistemas de ensino e na formação continuada dos professores tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver propostas que expressem a relevância da formação continuada para o docente, e também que o caminho rumo à educação que almejamos, com qualidade e comprometimento começa com um simples passo, o qual depende de cada um dos envolvidos neste processo.

Educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino, dos professores, pais e sociedade em geral. Para que isso efetivamente aconteça e o que é desejo se torne realidade, são necessárias ações que possibilitem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente e que com isso, contribua para um processo administrativo de qualidade, pois conforme Chiavenato:

...não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões (1997, p.101).

Nessa perspectiva, compreendo que o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico consiste em identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. Além disso, constatei que o pensar a formação continuada para professores constitui-se em um trabalho complexo e desafiador, pois envolve elementos que precisam ser considerados: o conhecimento, o trabalho coletivo, os alunos, a escola, a sociedade, o contexto histórico, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
CHIAVENATO, Idalberto. Recursos humanos. São Paulo: Atlas, 1997.
ETTINGER, K. Direção e Produtividade. Direção, Organização e Administração de Empresas. Manual de Ensino 1. São Paulo: IBRASA, 1964.

OS CAMINHOS da coordenação pedagógica e da formação de professores. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/coordenacao-formacao.pdf>.> Acesso em 20 maio 2015.
SOUZA, Ana Maria Costa de. Educação Infantil: Uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papirus, 1996.

O lúdico como agente de aprendizagens¹

Ana Paula de Moraes², Bruna Kapp³ e Lídia Inês Allebrandt⁴

A pretensão é narrar e refletir a respeito de algumas práticas lúdicas vivenciadas no cotidiano escolar, como: o brincar, a expressão corporal a dança e a música, que, no contexto de propostas curriculares e em sua processualidade, evidenciam intencionalidades quanto à construção de conhecimentos e aprendizagens, que impulsionam o desenvolvimento da criança e a formação de sua identidade.

O currículo em sua complexidade, expressa concepções e práticas presentes nos documentos e na vida dos sujeitos em contexto escolar, por isso está em permanente movimento de (re)construção, na perspectiva da formação humana e das aprendizagens que compete à escola oportunizar. Nesse sentido, destacamos a relevância que um currículo possui no espaço e tempo escolar e, no caso de crianças, o papel que o lúdico tem nos processos de aprender, especialmente quando protagonista e em experiências compartilhadas com seus pares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos evidenciam que um currículo é

[...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, (2010, p. 3).

O enfoque desta ideia de currículo é de sujeitos que possuem conhecimentos derivados de suas experiências de vida em situações de educação informal na família e comunidade, sendo preciso aliá-los aos conhecimentos históricos que lhe são de direito ter acesso e, também, ampliar suas experiências sociais e culturais. Razão pela qual se faz necessário que a escola esteja ciente de que os sujeitos, ao ingressarem na instituição de ensino formal, já possuem uma trajetória de vida social e cultural com influências recebidas fora do ambiente escolar, que lhes constitui. E são esses traços individuais que contribuem na formação de um currículo escolar a ser proposto pela escola.

Respaldamo-nos em Moreira e Silva (2002, p. 96 apud Mesquita, 2009) para afirmar que

[...] a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno.

1 Relato de experiência produzido com base nos estágios curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUI e considerando a inserção do PIBID/UNIJUI (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), subprojeto Pedagogia denominado: Docência: formação acadêmica e experiência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental, mantido pelo Ministério da Educação, com apoio financeiro da CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, edital N° 061/2013, na Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi, no ano de 2015.

2 Ana Paula de Moraes, acadêmica de Pedagogia/UNIJUI, bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, anapaulademoraes12@gmail.com

3 Bruna Kapp, acadêmica de Pedagogia/UNIJUI, bolsista PIBID/UNIJUI, subprojeto Pedagogia, bruninhakapp@hotmail.com

4 Lídia Inês Allebrandt, graduação e especialização em Letras/UNIJUI, mestrado em Educação/UFSC, docente do Curso de Pedagogia da UNIJUI, coordenadora PIBID/UNIJUI do subprojeto Pedagogia, lidia@unijui.edu.br

E, sobre as culturas da infância, Sarmiento reitera que:

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades de interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade (2003).

Não podemos pensar em um currículo emancipador que não esteja intimamente ligado à cultura dos sujeitos e manifestações lúdicas de brincar individualmente e com os outros para conviver, conhecer e aprender. Durante muitos anos e, ainda hoje, por diversas vezes, nos deparamos com um currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental tecido apenas para dar conta dos conteúdos escolares planejados e ensinados para os alunos de forma transmissiva. Constatamos, igualmente, algumas práticas pedagógicas que se pautam na metodologia lúdica para trabalhar a constituição dos sujeitos e os conceitos e conteúdos escolares e que buscam o protagonismo infantil.

De acordo com Zacharias (2007, apud Barrozo, 2010), Froebel foi o primeiro educador a dar ênfase para as atividades lúdicas, complementando a ideia de que brincar é um eixo estruturante no desenvolvimento infantil, tanto da identidade quanto da autonomia. Ele enfatiza que “o jogo é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem”, nos remetendo à ideia de que o lúdico necessita ser parte integrante fundamental do currículo para que ocorram aprendizagens significativas. Da mesma forma, Lopes (2006, p. 110) destaca que por meio das brincadeiras a criança desenvolve capacidades como socialização, interação e experimentação, sendo estas essenciais para a vida e para a formação do pensamento.

Estudiosa da infância, Kishimoto defende que para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses:

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Ainda sobre a oposição do brincar livremente ou aquele dirigido, acrescenta que é necessário desconstruir essa visão, pois o brincar ocorre na interação e a criança escolhe e apreende sua cultura nesse movimento compartilhado.

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental as atividades lúdicas vêm para quebrar o paradigma de um currículo como um conjunto de conteúdos e conceitos a serem aprendidos num tempo e numa dada sequência temporal determinadas, por meio de metodologias transmissivas, que esperam que as crianças memorizem e devolvam ao professor o aprendido de modo passivo. Acreditamos que com a utilização de métodos diferenciados que buscam o desenvolvimento do sujeito por inteiro e, usando sua capacidade de imaginar, fantasiar, brincar e pensar para resolver as questões propostas ou desejadas pelos aprendizes, a aprendizagem se torna significativa e as crianças interativas e protagonistas. Brincando a criança aprende, se envolve e se desenvolve.

Kishimoto enfatiza que no processo de transição para o Ensino Fundamental as crianças de seis anos, antes incluídas na educação infantil, continuam sendo crianças, e que a mediação pedagógica pode complexificar o brincar e as aprendizagens decorrentes.

A melhor forma de garantir a continuidade de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento é incluir, no projeto pedagógico do Ensino Fundamental, brincadeiras que ampliem os interesses das crianças pelas diferentes modalidades de letramento e estender cada vez mais a ação orientadora da professora. É importante procurar sempre observar, acompanhar e participar do brincar da criança para criar vínculos, fazer mediações:

1. **Observar:** olhar sua criança para ver o que ela já sabe fazer e quais são suas atividades favoritas;
2. **Acompanhar:** juntar-se ao brincar da criança; você pode aumentar a complexidade do brincar, mas deixar a criança controlar e determinar a direção do brincar;

3. **Ser criativo:** redescobrir a criança dentro de si e experimentar novas formas de brincar com o brinquedo; usar o brinquedo como suporte para descobrir muitas maneiras de brincar com as crianças (KISHIMOTO, 2010, p. 17).

Nesse espaço e tempo escolar dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o lúdico nos remete à ideia de que o professor precisa conhecer maneiras de situar os alunos como sujeitos transformadores do seu espaço educativo e social, pela escuta de suas vozes que expressam saberes e desejos. As atividades lúdicas podem contribuir para que o aluno se expresse na sua individualidade, explore o ambiente e enriqueça o seu conhecimento de mundo, tornando-o crítico e apto a trabalhar no coletivo e conviver na sociedade. O lúdico traz a possibilidade de estudar a relação da criança com a realidade próxima, fazendo-se parte indissociável do processo de ensino aprendizagem. Todas as áreas do conhecimento podem beneficiar-se com as brincadeiras praticadas. No brincar a criança está construindo e reconstruindo conceitos, fazendo relações, imaginando possibilidades, trabalhando sentimentos, ou seja, avançando na sua subjetividade e percepções, que envolvem objetos e situações. Isso porque o brincar na escola adiciona ao currículo maior vivacidade de disposições que multiplicam as possibilidades dos sujeitos aprenderem e reconstruírem conhecimentos.

Ao propormos práticas que envolvem a cultura, julgamos pertinente, relembrar o conceito de escola, expresso nas DCNEB

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (BRASIL, 2010, p. 4).

Ao relatarmos as experiências que vivemos em ambientes escolares, destacamos, como ponto referência, algumas atividades que foram desenvolvidas num dos estágios curriculares e atividades vivenciadas no Pibid UNIJUI, subprojeto de Pedagogia, ambos em escolas públicas da periferia do município de Ijuí. Na primeira vivência, propusemos experiências centradas nas expressões corporais como forma de desenvolvimento das habilidades motoras, bem como concepções dessas práticas no cotidiano escolar, envolvendo circuito de brincadeiras nas quais as crianças constroem relações com seus pares. E, como destaque, podemos citar o ato de andar sobre uma corda, em que a criança por sua vez usa do equilíbrio, da criatividade, das expressões corporais que o momento exige. Ao passar por dentro de pneus, em duplas, fortalecem o companheirismo entre colegas, o uso da linguagem, e também de expressões corporais. Correr em duplas, explicitando o uso de regras, o saber competir, ganhar e perder foi outra experiência vivenciada no âmbito da escola.

A expressão corporal é um elemento que engloba sensibilidade e conscientização, definindo-se como uma espécie de estilo pessoal, manifestado por meio de diversos movimentos, posições e atitudes. Para tanto, é válido ressaltar que nós humanos somos expressão, afinal, são olhares, sorrisos, mãos, lágrimas, voz e gestos. Em suma, a expressão corporal é uma atividade dotada de objetivos que visam o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, criatividade e, principalmente, da comunicação. Logo, fica explícito que a expressão corporal é uma linguagem, é um aprender sobre si mesmo, é usar nosso próprio corpo para expressar o que sentimos. Essas vivências nos levam a meditar sobre como o brincar interfere de maneira imediata na vida da criança, sendo uma ação em que ela entra em contato com a representação do mundo em que vivemos.

A brincadeira é impulsionadora de aprendizagens, que vão se modificando e tornando-se mais complexas ao longo da vida de cada sujeito. O brinquedo é uma referência ao adulto no seu tempo de infância, com representações que estão vinculadas à memória e imaginação, e ao brincar a criança tem oportunidades de desenvolver-se por meio do imaginário. É um mundo que ela experimenta, descobre, inventa, aprende, confere habilidades, estimula a curiosidade, a autoconfiança e sua autonomia, gerando também equilíbrio no pensamento, na atenção, na concentração e no desenvolvimento das linguagens.

Brincando a criança diminui o sentimento de impotência diante dos adultos e de determinadas situações, a qualidade e as oportunidades que estão sendo oferecidas à criança em termos de brinquedos e brincadeiras garantem que suas potencialidades e afetividade se harmonizem. Desta troca que acontece entre indivíduo e brincadeira obtém-se como resultado a experiência que está relacionada

não apenas com as sensações causadas por ela própria, mas com consequências daquilo que proporcionarão em experiências futuras. A experiência funciona como ponto de partida para o conhecimento de mundo, tanto no universo infantil como adulto, visto que para aprendermos necessitamos experimentar, porém a experiência por si só não significa aprendizagem. Neste contexto, é a questão central do processo de perceber, conhecer e saber. A experiência é o meio pelo qual podemos viver esse processo, entretanto não é aprendizagem em si, é possibilidade de aprendizagem.

Na segunda vivência, a dança se fez presente na experiência desenvolvida com crianças do terceiro ano, por acreditamos que ela é catalisadora de manifestações e de expressões do movimento humano. Quanto ao significado pedagógico, ela propicia expressão, ludicidade e outra forma de brincar.

A experiência de dança, que se fez presente na escola, trouxe aspectos sobre a cultura do Rio Grande do Sul, gerou conhecimento da letra, música e coreografia do “Maçanico”. Provocou conversas sobre sua origem, significado e práticas. No processo, foi proposto que turma cantasse e, depois, ensaiasse uma coreografia. As crianças trabalharam postura, contato com o outro, atenção, movimentos corporais, respeito com o tempo dos demais, além da história e da cultura. Isso impulsionou o trabalho no coletivo, a interação entre os sujeitos, o diálogo, as negociações e o desenvolvimento de habilidades individuais, como: percepção dos tempos da música, dos espaços utilizados no ensaio e a própria movimentação corporal.

As crianças experimentam por meio da dança uma forma de expressão diferente da palavra, e pela comunicação corporal conhecem a si mesmas de outra forma, visto que a dança possibilita o processo criativo, a autonomia e a liberdade do sujeito, desenvolvendo potenciais físicos e emocionais. Desta forma, o uso da dança como uma prática pedagógica favoreceu a criatividade, bem como o processo de construção de conhecimentos.

O ato de dançar está ligado à estética e à plástica, não trabalhando apenas com movimento, mas com sentimentos e sensações. Na escola, a dança aparece como expressão de vida, como manifestação de sentimentos e de comunicação, como vivência corporal e emocional. Ao significarmos a ideia de Hanna (apud Batista, 2011) percebemos que:

[...] a dança é um comportamento humano constituído a partir de sequências de movimentos e gestos corporais diferenciados de atividades motoras usuais. Tais movimentos e gestos são organizados culturalmente, atendem propósitos e intencionalidades dos dançarinos e têm valor inerentemente estético.

Como destaca Ferreira (2005, p. 59 apud Fernandes, 2009) “a aprendizagem dos movimentos complexos da dança e de outros esportes faz com que cresçam mais conexões entre neurônios, aprimorando a memória; assim ficamos mais aptos a processar informações e aprender”,

Portanto, a dança é um processo no qual a criança se desenvolve integralmente e que abre um leque de conhecimentos a serem construídos e significados no decorrer das práticas realizadas no ambiente escolar. Na vida da criança a dança aparece muito cedo conforme ela vai sendo inserida em um mundo de sons e ritmos, porém se perde muito cedo também, visto que muitas vezes a criança sente vergonha e/ou não recebe estímulos suficientes. O objetivo da escola em relação ao ato de dançar não deve ser de formar bailarinos exímios e profissionais, mas de libertar os movimentos e as expressões, contribuindo assim para o desenvolvimento corporal e das aprendizagens das crianças. A dança é expressão representativa de diversos aspectos da vida humana e ao ser realizada na sala permite ao professor conhecer melhor seu aluno e este a conhecer a si e aos outros.

Laban (1990 apud Santos e Figueiredo, 2003) afirma que “quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior”. O educador entra, nesta perspectiva, como intermediador no processo dança/arte, evidenciando o prazer pelo movimento e pela interação com o corpo e mente, numa tentativa de auxiliar que o aluno se torne criador e intérprete dos movimentos. A dança pode ser uma ferramenta preciosa para que o indivíduo aprenda a lidar com suas necessidades, seus desejos e suas expectativas, servindo como um instrumento para seu desenvolvimento individual e social, além de contribuir consideravelmente para a construção da personalidade.

Assim como Tarkovski (1988 apud Santos e Figueiredo, 2003), que evidencia que “o papel indiscutível da arte encontra-se na ideia de conhecimento”, percebemos que dança e conhecimento estão interligados, pois quando o sujeito dança está construindo conhecimentos de si, da história, do mundo e dos outros, sendo estes indispensáveis na sua vida e no ambiente escolar.

Na trilha do pensamento do coreógrafo Maurice Béjart (1980, p.10 apud Santos e Figueiredo),

[...] dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança, que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante. É preciso que cada um de nós, ao sair de um espetáculo de dança que o tenha entusiasmado, se debruce sobre esse problema e o encare em nível da existência e não apenas no do espetáculo, transpondo desse modo a satisfação interior para o plano da participação duradoura. O lugar da dança é nas casas, nas ruas, na vida.

Sendo assim, fica claro que a criança está ligada de forma inerente com a dança desde cedo e ao ingressar na escola essa ligação muitas vezes se torna menor por existir uma educação repressiva e/ou seletiva e que não se abre ao novo, assim, é fato que a escola precisa considerar a dança em seu currículo não como algo extracurricular, mas como um conteúdo essencial que trará desenvolvimento integral dos indivíduos.

Portanto, considerando as explicitações e concepções citadas anteriormente, percebemos a relevância de introduzir um currículo pautado para as necessidades da criança, bem como para seu bem-estar físico e psicológico, envolvendo o brincar e a dança como forma de estudo e consequente aprendizagem. A criança, quando dança ou brinca, desencadeia situações e contribuições positivas na sala de aula, tornando-se atuante e protagonista de suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, o professor consegue desenvolver as atividades propostas com êxito, contribuindo na construção da identidade e da autonomia dos sujeitos.

Quando a criança brinca com determinado brinquedo ou desenvolve uma coreografia de dança, adquire experiências que a acompanharão por toda a vida. Nestas vivências as quais participamos construímos muitas aprendizagens significativas, pois percebemos a importância de a criança aprender brincando tanto com música, expressões corporais ou usando do equilíbrio, tornando-se leve, alegre, dedicada e se constituindo como sujeito na sociedade. Ela também aprende a fazer o uso de regras que são de extrema necessidade para que um sujeito viva com harmonia em determinados espaços ou lugares.

Aprendemos, principalmente, como um professor pode contribuir para que o aluno aprenda, sem fixar-se somente em conteúdos, usando de uma metodologia flexível e constitutiva, sendo estes conhecimentos possíveis de serem usados em nossa futura profissão. E, como futuras pedagogas, percebemos que o professor necessita ter conhecimento sobre como a dança e o brincar constituem e situam as crianças como sujeitos que podem transformar seu espaço social e educativo, além de não poder se pensar em uma educação e uma vida sem a presença do lúdico. Por fim, nossas vivências no âmbito escolar evidenciaram que o currículo torna-se mais rico quando está pautado em atividades que contemplem o lúdico, proporcionando aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BARROZO, Vanderléia Moreira. O lúdico e a alfabetização: a importância das atividades lúdicas nas práticas educativas do ensino infantil. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos3/ludico-alfabetizacao-importancia-atividades-educativas/ludico-alfabetizacao-importancia-atividades-educativas2.shtml>>. Acesso em: 03.set.2015, 13:57:22.
- BATISTA, Nayara Carmem. A dança e sua importância no ambiente escolar. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-danca-e-sua-importancia-no-ambiente-escolar/72225/>>. Acesso em: 25.set.2015, 14:47:24.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 26.ago.2015, 14:43:52.
- FERNANDES, Marcela de Melo. Dança escolar: sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd135/danca-escolar-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 25.set.2015, 15:22:10.
- FOGAÇA, Jennifer. Currículo no Contexto Escolar. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/orientacao-escolar/curriculo-no-contexto-escolar.htm>>. Acesso em: 26.ago.2015, 15:24:12.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- MESQUITA, Adriano de. A Formação do currículo escolar nas séries iniciais. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-formacao-do-curriculo-escolar-nas-series-iniciais/13479/>>. Acesso em: 25.set.2015, 15:24:17.
- NEVES, Ilda. Conceitos sobre currículo e desenvolvimento curricular. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/ramirodotcom/home/true/conceitos-sobre-curriculo-e-desenvolvimento-curricular>>. Acesso em: 25.set.2015, 14:31:08.
- SANTOS, Rosirene Campêlo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/16052/9836>>. Acesso em: 03.set.2015, 16:37:21.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas de infância. 2003. Disponível em <<http://old.iec.uminho.pt/promato/textos/lmaCultInfancia.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2015.
- SOUZA, Paulo Penha de. A Dança na Escola: a arte que comunica expressa e transforma. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/a-danca-escola-arte-que-comunica-expressa-transforma/>>. Acesso em: 03.set.2015, 14:16:09.

O “Túnel do Tempo: A evolução” e a revisão de conteúdos no ensino dos anos finais

**Denise dos Santos Miron¹, Marivana da Silva Rigo²,
Francieli Daliani Bandeira Bertollo³ e Albo Berro Rodrigues⁴**

A inserção de atividades escolares educativas com maior participação do aluno no processo de ensino aprendizagem colabora com o seu desenvolvimento afetivo, oportunizando momentos de interação entre os participantes que se tornam parceiros, trabalhando em equipe. “Na educação, é importante estimular uma proposta didática diferente, que estimula as interações professor-alunos e alunos-alunos” (BEUREN, 2009, p.17).

O projeto “Túnel do Tempo: A evolução” visou realizar uma retrospectiva de momentos significativos no desenvolvimento da evolução dos seres vivos, em especial do homem. Este trabalho também teve como objetivo trazer reflexões sobre a docência e relatar a experiência vivenciada entre os Anos Finais de uma escola pública de Ijuí-RS, durante o processo de aprendizagem. Com isto, procurou-se promover o incentivo ao trabalho em equipe (PCN, 1998). Tais aplicações funcionam como uma maneira de socialização, preparando o educando a sociabilidade, proporcionando a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento (KISHIMOTO, 1996).

Na preparação das atividades para desenvolver o projeto “Túnel do Tempo: A evolução” foi considerada os princípios básicos da LDB (Art.13 Incisos II e III), tais como, “elaborar e cumprir planos de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, bem como zelar pela aprendizagem dos estudantes”.

Inicialmente, as turmas foram divididas em grupos temáticos para realizarem pesquisas a fim de complementar a aprendizagem, além de buscar respostas às perguntas (descritivas e objetivas) formuladas dos conteúdos trabalhados durante o primeiro e segundo trimestre, tais como: como apareceu a terra, os animais e as pessoas? Como poderíamos explicar grande parte da superfície terrestre ser coberta pela água? Quem eram os primeiros seres vivos do Planeta? Como era a organização estrutural dos primeiros seres vivos? Que condições favoreceram o surgimento dos animais e das plantas quanto à organização celular? Segundo alguns cientistas quais foram os impactos na Terra quando esta foi atingida por um meteoro? Como os mamíferos, entre eles os homínídeos, prosperaram sobre o Planeta? Qual foi a influência dos relatos fósseis? Como se deu o desenvolvimento da linguagem para se comunicar? Quais as influências culturais dos descendentes dos homínídeos? O que a agricultura proporcionou as primeiras civilizações? Quais foram os reflexos do desenvolvimento industrial para a sociedade moderna?

1 Dra em Ciências Biológicas - UFSM, professora da UNIJUI e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Soares de Barros, Ijuí/RS e-mail: denise.miron@unijui.edu.br

2 Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas e professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Soares de Barros, Ijuí/RS e-mail: marivana.rigo@yahoo.com.br

3 Graduação em Geografia - UFSM e professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Soares de Barros, Ijuí/RS e-mail: fdbandeira@yahoo.com.br

4 Graduação em História e professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Soares de Barros, Ijuí/RS

Na atividade seguinte buscou-se fazer com que todos os grupos interagissem, promovendo a participação coletiva dos estudantes na construção do conhecimento, “desenvolvendo uma prática educativa democrática e dialógica” (PCN, 1998, p. 34-35). Para isto, os grupos refletiram, elaboraram ideias e dialogaram com os demais grupos de colegas/professores sobre as diferentes formas que poderiam utilizar para representar (de acordo com os conteúdos estudados) os momentos evolutivos, através de cenários temáticos que demonstrassem os períodos históricos relacionando-os com a evolução.

Para encerrar as atividades e por fim o projeto, os alunos foram desafiados a construir em conjunto a representação de todos os cenários, devendo todas as turmas participarem simultaneamente desta confecção e interagir com os diferentes espaços. Conforme orienta (DA ROSA, 2009), cada grupo fica responsável por conseguir os materiais necessários para o desenvolvimento destes espaços.

Este trabalho foi apresentado na mostra “*Túnel do Tempo: A evolução*” com sucesso entre os visitantes. Foi montada uma instalação em que os visitantes passavam através de um túnel interativo e decorado de forma temática, conhecendo importantes passagens de fatos evolutivos e teorias que guiaram a evolução dos seres vivos numa sequência cronológica, relacionando os eventos históricos, o contexto sociocultural destas épocas e os descobrimentos científicos. Pensando em trazer a informação científica relacionada ao desenvolvimento da humanidade para o universo escolar/familiar, surgiu a ideia de estender o projeto para a comunidade através de visitas públicas.

Porém, o principal objetivo da mostra foi incentivar os alunos a pesquisar o desenvolvimento e evolução dos seres vivos, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Demonstrando, desta forma o caráter interdisciplinar do projeto, no qual proporcionou uma grande interação entre as disciplinas envolvidas, deixando mais clara as relações entre elas nesse processo de aprendizagem. Pensando nesta interdisciplinaridade, envolveram-se nas atividades as disciplinas de Ciências, Geografia e História.

Neste contexto, a montagem da instalação no ambiente escolar, realizada através de pesquisa dos próprios alunos/criação de cenários com explicações expositivo-dialogadas in lócus teve sua sequência evolutiva organizada em setores temáticos. Sendo que, houve a utilização somente de recursos materiais reaproveitados/recicláveis.

A exposição teve início no setor da origem do universo, com as contribuições da Geografia/Ciências, foi representado o Big-Bang e em sequência foram dispostos os planetas, meteoros e o sol. Chegando à Lua os visitantes observavam a Terra e sentiam as sensações de estar nesse satélite. O planeta Terra foi representado por uma passagem na qual os visitantes sentiam-se inserido no universo da origem da vida. Neste contexto, através da representação das células procariontes e eucariontes, foi possível compreender como surgiu a organização da vida e os primeiros seres vivos. Em seguida, representou-se a era Jurássica, com espécies animais e vegetais do período, como as *Cicas* e os dinossauros.

Através da disciplina de História, juntamente com os grupos de alunos, reproduziu-se em tamanho real os principais representantes dos antepassados do homem, colocando-os de acordo com o período em que foram surgindo, para que os visitantes analisassem as semelhanças e diferenças evolutivas entre os mesmos. Logo após estas representações, alunos caracterizados de “*Homo sapiens primitivos*”, alocados em uma caverna (criada também em tamanho real e com material reciclável) reproduziam aspectos do cotidiano do período, tais como: o ato de manufaturar ferramentas com pedras lascadas/polidas, o ato de realizar pinturas rupestres e a descoberta do fogo.

Após estes eventos dos homens primitivos, seguiram-se as representações do desenvolvimento nos setores produtivos, através da agricultura/industrialização e com a exposição do vídeo da revolução industrial a todos visitantes. Esta exposição foi finalizada com elementos da robótica, produzidos pelos alunos, com uso dos conceitos de magnetismo e eletricidade, foram confeccionados pequenos “robôs” para representar o desenvolvimento da tecnologia.

Portanto, as atividades proporcionaram aos participantes uma oportunidade de sair da sala de aula, interagir com os diferentes ambientes, situações desafiadoras e explorar diferentes recursos/materiais. Atividades interessantes permitem a exploração e a sistematização de conhecimentos compatíveis ao nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes (PCN, 1998). Os quais expressam seus conhecimentos prévios, de origem escolar ou não, associando-os com as teorias ensinadas em sala de aula, e através do diálogo com os colegas e o professor, conseguem significar seus conceitos, além de esclarecer suas dúvidas.

Essa prática obteve bons resultados, uma vez que os grupos debatiam conceitos científicos para a identificação/classificação/evolução dos seres vivos, analisando as teorias sobre a evolução das es-

pécies e principalmente da humanidade. Além disso, os alunos precisaram estudar estratégias e escolher materiais adequados para realizar as tarefas propostas. Com esta prática permitiu-se aos estudantes relacionarem o conteúdo teórico com sua realidade, considerando o que eles sabiam para depois aperfeiçoar os conhecimentos. Neste processo, os estudantes precisaram transformar informações em conhecimento, confirmando a importância do trabalho prático no ensino (SMITH, 1975).

Portanto, pode-se concordar com Hoering & Pereira (2004, p.19), quando afirmam que, “o aluno ao observar o objeto de seu estudo, entende melhor o assunto, o que está sendo observado pode ser manipulado, tocado, permitindo a observação concreta e não apenas imaginá-lo”. Ao término da exposição deste trabalho, ficou evidente aos alunos os méritos pela coletividade e a cooperação mútua que demonstraram através do trabalho em equipe. O decorrer desta atividade demonstrou que o docente é um guia de aprendizagem assumindo a função principal de questionador, provoca, ainda, a reflexão e a solução autônoma de problemas que possam surgir na realização de projetos que os alunos proponham realizar (BORGES, 1998).

Contudo, o desenvolvimento deste projeto em uma mostra, com várias reflexões ligadas à evolução, tornou o processo de ensino e aprendizagem mais divertido, incentivou o trabalho em equipe, proporcionou a interação entre os alunos-professores-familiares e desenvolveu no aluno uma postura crítica. Além disso, aperfeiçoou a revisão dos conteúdos colaborando com o aprendizado dos temas abordados nas aulas. Neste contexto, as trocas de ideias potencializaram a compreensão de todas as ciências e teorias, tornando-se mais úteis do que a construção de um pensamento individual e incentivou os alunos a participar desenvolvendo os seus conhecimentos e autonomia.

REFERÊNCIAS

BEUREN, J., ET al. A importância do laboratório de ciências no processo de ensino-aprendizagem. Anais do I Seminário Institucional do PIBID Univates: Formação de professores: compromissos e desafios da Educação, 2009.
BORGES, R. M. R.; MORAES, R. Educação em Ciências nas Séries Iniciais. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1998. 222p.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <w.mec.gov.br>. Acesso em: 10 Set 2015.

DA ROSA, R. T. N. Terrários no ensino de ecossistemas terrestres e teoria ecológica. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 1, 2009.
HOERNIG, A.M.; PEREIRA A.B. As aulas de Ciências Iniciando pela Prática: O que Pensam os Alunos. Revista da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v.4, n.3, set/dez 2004, pp. 19-22.
KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez, São Paulo, 1996.
SMITH, K. A. Experimentação nas Aulas de Ciências. In: CARVALHO, A.M.P.; 1975.

ANEXOS



Imagem 01- Recepção aos pais e comunidade escolar/ Setor da evolução do universo.



Imagem 02- Setor da organização da vida: as células.



Imagem 03: Setor a Era Jurássica



Imagem 04: Setor dos homens primitivos



Imagem 05: Setor da industrialização

“Por um mundo melhor, por um mundo mais limpo, por um mundo sem desperdício” - Um projeto de educação ambiental na escola

Francieli Daliani Bandeira Bertollo¹ e Marivana da Silva Rigo²

Diante de situações nas quais não sabíamos em qual local deveria ser descartado cada material, ou se esse não poderia ser reaproveitado de outra forma, surgiu a necessidade de buscar alternativas de reciclagem para inúmeros objetos, os quais, na sua maioria, mesmo quando separados adequadamente pela população não são passíveis de reciclagem nas associações e retornam para o lixão ou eram enviados para o aterro.

Grande parte dos resíduos descartados pela população pode ser reaproveitado ou destinado para instituições associadas a empresas de reciclagem com valor de comercialização maior. Ação essa, que colaboraria para a diminuição do grande volume de resíduos produzidos em nossa cidade, que em sua maioria acaba sendo destinado para o aterro sanitário, por falta de conhecimento e consciência ambiental da população.

É responsabilidade de cada município a gestão de seus resíduos sólidos. Segundo o informativo sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos (2015, p. 34), o custo para a manutenção de um aterro sanitário de pequeno porte não é viável,

Quanto maior o Município, maior a viabilidade econômica do aterro sanitário individual. Uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2011 constatou que a manutenção da operação dos aterros sanitários individuais para Municípios com população menor que 100 mil habitantes é inviável em razão da ausência de recursos técnicos e financeiros.

Por Ijuí ser um município com menos de 100 mil habitantes, a existência de um aterro sanitário individual se torna praticamente inviável, assim os resíduos produzidos no município são recolhidos e enviados para um aterro sanitário em outro município, sendo assim é responsabilidade de cada cidadão a redução da produção de resíduos, para contribuir com a preservação do meio ambiente e com a economia de gastos de recursos públicos.

Cabe à escola além de formar um cidadão ambiental, também, propor ações que oportunizem atitudes adequadas quanto à separação e destino dos descartes. Pois a educação ambiental exige ação, sem a prática de atitudes ambientalmente corretas não seria possível formar um cidadão socialmente pensante e atuante. Para Trindade (2011, p. 2)

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, professora na Escola Municipal Fundamental Soares de Barros, Ijuí/RS.
fdbandeira@yahoo.com.br

² Graduada em Licenciatura e Bacharel em Ciências Biológicas pela Unijuí, professora na Escola Municipal Fundamental Soares de Barros, Ijuí/RS.
marivana.rigo@yahoo.com.br

O docente precisa ter como horizonte a transformação de hábitos, mobilizando os discentes para formação da consciência ambiental. A Escola deve favorecer o trabalho de questões ambientais, promovendo ações de integração, divulgação e discussão das atividades desenvolvidas, bem como elaborar uma política ambiental para a instituição. O incentivo à reciclagem e a utilização de materiais recicláveis são práticas que podem ser utilizadas pela direção, como aliado no processo de sensibilização-conscientização.

Segundo Oliveira (2012, p. 5) devemos desenvolver uma educação ambiental com o objetivo de contribuir com o crescimento da compreensão das questões ambientais, partindo da realidade próxima dos alunos, devemos considerar o conhecimento vivido no cotidiano de cada um, o que torna mais significativa as atividades desenvolvidas. Sendo assim foram realizadas conversas com os alunos explicando a importância da reciclagem para o bem do meio ambiente e consequentemente para o bem da sociedade.

No segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015, as turmas dos anos finais da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros, realizaram o recolhimento de alguns tipos de resíduos encontrados em suas casas e vizinhanças. O projeto foi possível, pois a ONG TERRACYCLE possui um programa de coleta de resíduos difíceis de reciclar.

Primeiramente a escola foi cadastrada no site da ONG, onde pode fazer parte de cinco brigadas, cada uma responsável por um tipo diferente de resíduos:

- Brigada de Esponjas Scotch-Brite;
- Brigada de Saúde Bucal Colgate;
- Brigada Protetores do Planeta – Coppertone;
- Brigada de Instrumentos de Escrita Faber-Castell;
- Brigada de Maquiagem e Esmaltes – Avon.

No site da ONG TERRACYCLE encontra-se a seguinte explicação sobre como funciona a coleta:

As Brigadas são programas de coleta de resíduos difíceis de reciclar, que normalmente são dispensadas por cooperativas de reciclagem. Cada Brigada é patrocinada por uma empresa, que paga para que o resíduo de determinada categoria seja reciclado pela TerraCycle. Já os times de coleta, formados por pessoas em escolas, empresas ou individualmente, juntam os resíduos de diversas categorias e ganham pontos por eles. Aquilo que viraria lixo é recolhido por você, consumidor, e enviado à TerraCycle para ser transformado em novos produtos, que vão desde bancos de jardim reciclados até mochilas feitas com a técnica 'upcycle'. (Site da TERRACYCLE)

Posteriormente foram organizados os times de coletas da seguinte maneira:

Em 2014:

As duas turmas do 6º ano ficaram responsáveis pela Brigada de Instrumentos de Escrita Faber-Castell;

As duas turmas do 7º ano ficaram responsáveis pela Brigada de Saúde Bucal Colgate;

As três turmas do 8º ano ficaram responsáveis pelo restante das Brigadas, ou seja, Brigada Protetores do Planeta – Coppertone; Brigada de Esponjas Scotch-Brite e Brigada de Maquiagem e Esmaltes – Avon.

Em 2015:

As duas turmas do 6º ano ficaram responsáveis pela Brigada de Saúde Bucal Colgate;

As duas turmas do 7º ano ficaram responsáveis pela Brigada Protetores do Planeta – Coppertone e Brigada de Maquiagem e Esmaltes – Avon;

As duas turmas do 8º ano ficaram responsáveis pela Brigada de Instrumentos de Escrita Faber-Castell;

As duas turmas do 9º ano ficaram responsáveis pela Brigada de Esponjas Scotch-Brite.

Organizados os times das coletas, os alunos passaram a fazer o recolhimento dos resíduos nas suas próprias casas e nas casas de vizinhos e parentes. É interessante destacar que cada time de coleta ficou responsável pelo recolhimento de sua brigada, porém deveria colaborar com as brigadas das outras turmas.

Na edição de 2014, em meados de dezembro foi contabilizado o número de resíduos coletados e embalados adequadamente em caixas de papelão, fixadas as etiquetas disponíveis no site da ONG, e enviadas pelo correio. Já no ano de 2015, os resíduos coletados foram contabilizados no final de agosto e enviados para a ONG no início de setembro.

Algumas equipes se destacaram pelo grande número de materiais recolhidos e foram premiadas com um lanche, com o objetivo de incentivar e valorizar a dedicação das equipes.

Os materiais que antes seriam descartados inadequadamente ou encaminhados para as associações de catadores, e posteriormente retornar para o aterro sanitário, por não ser passível de reciclagem em nossa cidade, agora podem ser encaminhados para a ONG e gerar novos produtos, através da parceria com as empresas que produzem esses materiais.

Após o término das campanhas, verificou-se que os objetivos foram alcançados na medida em que se despertou um olhar diferenciado sobre a produção e destino dos resíduos. Hoje temos alunos mais conscientes em relação a reciclagem de alguns materiais e envolvidos de forma responsável nas atividades desenvolvidas, sendo eles os disseminadores de ideias na escola, família e comunidade.

O descarte adequado dos resíduos, um ambiente menos poluído e mais saudável, pessoas mais conscientes, alunos envolvidos no projeto, conhecimento amplo da ONG e seu trabalho, parceria escola, família, comunidade, ONG, são benefícios que as campanhas realizadas nos trouxeram.

A campanha se propagou por toda comunidade escolar, na busca dos alunos pelos materiais descartados, foram realizadas visitas aos vizinhos, amigos e familiares, questionando sobre o destino desses materiais, solicitando que as pessoas separassem seus resíduos e alertando sobre o descarte dos mesmos. Assim, foram muitos os envolvidos nas campanhas, de forma direta e indireta, alunos, professores e funcionários, as famílias e toda comunidade escolar colaboraram com as campanhas.

A campanha continua de forma permanente em nossa escola e a comunidade escolar possibilitando que o descarte seja periódico.

A escola deu continuidade ao projeto durante o ano de 2015, apenas com modificações nos times de coleta. Pretende-se ampliar a campanha, chegando cada vez em locais mais distantes, fazendo parcerias com outras escolas e buscando outras empresas colaboradoras, para que a grande maioria dos resíduos de nossas casas sejam reaproveitados e reciclados. Reduzindo desta forma o volume de resíduos destinados ao aterro sanitário e conseqüentemente tornando nossa cidade mais limpa e agradável para se viver.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Malvina da Silva. et al. A Importância da Educação Ambiental na Escola e a Reciclagem do Lixo Orgânico. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale de São Lourenço – Jaciara/MT. Ano V, Número 07, novembro de 2012 – Periodicidade Semestral – ISSN 1806-6283. Disponível em: <<http://www.eduvalesl.edu.br/site/edicao/edicao-87.pdf>> Acesso em: 10 set 2015.
Política Nacional de Resíduos Sólidos: obrigação dos Entes federados, setor empresarial e sociedade. Brasília: CNM, 2015.

TERRACYCLE. Como a TerraCycle funciona. Disponível em: <<http://www.terracycle.com.br/pt-BR/pages/como-a-terracycle-funciona.html>>. Acesso em 10 set. 2015.
TRINDADE, Naianne Almeida Dias. Consciência Ambiental: Coleta Seletiva e reciclagem no ambiente escolar, 2011. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2011a/humanas/consciencia%20ambientalpdf>>. Acesso em: junho de 2013.

ANEXOS



Figura 1- Lixeiras das Brigadas (2014)



Figura 2- Equipe que se destacou na coleta de esponjas (2014)



Figura 3- Alunos que se destacaram na coleta de 2015, Brigada da Saúde Bucal



Figura 4- Alunos da Brigada da Saúde Bucal enviando os materiais coletados para a ONG (2015)

Prática pedagógica do orientador educacional na rede pública de ensino

**Fabiana Matter¹, Cleide Estela Alffing²,
Priscilla Lucena Vianna Dias³, Joseane Pazzini Eckhardt⁴,
Eva Teresinha de Oliveira Boff⁵ e Eniva Stumm⁶**

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

No decorrer da história da orientação educacional muitas áreas influenciaram suas práticas dentre elas a área da psicologia. A preocupação com a organização escolar surgiu apenas em 1912, nos Estados Unidos, através de Jessé Davis, com objetivo de acolher a problemática vocacional e social dos alunos. No Brasil, teve início em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, também com a função de orientação vocacional (GRINSPUN, 2002). Inicialmente nos Estados Unidos, a orientação educacional tinha um caráter aconselhador e terapêutico o qual marcou sua trajetória. No Brasil a primeira tentativa de Orientação Educacional deve-se a Lourenço Filho, que em 1931, quando diretor do departamento de Educação do Estado de São Paulo, criou o Serviço de Orientação profissional e Educacional, o qual tinha como maior objetivo, guiar o sujeito na escolha de seu lugar social pela profissão (NERICI, 1976).

Em 1942 a 1946 foram criadas Leis Orgânicas do Ensino que pela primeira vez se encontraram referências à Orientação Educacional, cuja função seria de caráter corretivo e direcionado para o atendimento aos alunos intitulados problemas. Na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024, de 1961, o orientador ganhar status de Orientador Educativo e Vocacional. Na lei, a Orientação Educacional visa contribuir para a formação integral da personalidade do sujeito, para seu ajustamento pessoal e social. Neste período, o orientador apenas focava o aluno em seus desajustes, pouco voltado à autonomia do aluno e à sua contextualização enquanto cidadão. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692, de 1971, a Orientação Educacional assume papel essencial, instituída obrigatoriamente nas escolas, sendo integrante da área da Orientação Vocacional, voltada para a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

1 Professora da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS. Pedagoga, especialista em Orientação Educacional. E-mail: fabimatter@gmail.com

2 Mestranda do Programa de Mestrado em Atenção Integral a Saúde (Unicruz-Unijui). Educadora Física e Enfermeira, especialista em Saúde Mental e Obstetrícia. E-mail: cleidestela@ibest.com.br

3 Doutoranda em Educação pela UFRGS – PEC. Mestre em Educação nas Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui. Professora de Anos Iniciais da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS. Pedagoga, especialista em Orientação, Supervisão Educacional e Anos Iniciais. Psicopedagoga. E-mail: plvianna@ig.com.br

4 Mestranda do Programa de Mestrado em Atenção Integral a Saúde (Unicruz-Unijui). Docente de ensino técnico profissionalizante de enfermagem. E-mail: joseane.eckhardt@iffarroupilha.edu.br

5 Docente Doutora do Programa de Mestrado em Atenção Integral a Saúde (Unicruz-Unijui) e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: evaboff@unijui.edu.br

6 Docente Doutora do Programa de Mestrado em Atenção Integral a Saúde (Unicruz-Unijui). E-mail: eniva@unijui.edu.br

Na década de 80, o orientador acaba assumindo seu compromisso político na escola, iniciando os questionamentos da formação profissional e da prática dos orientadores dentro dos espaços escolares. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996, a orientação educacional não aparece explicitamente, mas o artigo 64 diz que a formação de profissionais de educação para a orientação educacional na educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantindo nessa forma uma base comum nacional.

A partir da década de 90, a Orientação Educacional perpassa pelo período intitulado “Período orientador”, onde a prática pedagógica nas escolas fundamenta-se para a construção do sujeito mais responsável e comprometido, trabalhando com a subjetividade e intersubjetividade, obtidas através do diálogo. Atualmente a orientação educacional caracteriza-se por um trabalho mais abrangente, na dimensão pedagógica, possuindo caráter mediador e atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de ações significativas, dentro de um espaço de constante transformação social como é a escola básica (GIACAGLIA e PENTEADO, 2006). A Lei nº 9394/96 torna desobrigatória a orientação. Neste caso existe a necessidade de construir parâmetros para a atuação do profissional orientador educacional numa perspectiva crítica e emancipatória, mostrando a necessidade de sua existência e permanência na rede escolar, como processo educacional.

Com base nestas considerações se tem como objetivo desenvolver a reflexão crítica da realidade educacional e explicitar as possíveis contribuições do Orientador Educacional dentro do espaço escolar.

O trabalho foi resultante de observações e estudos de orientação pedagógica em rede pública de ensino do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, durante todo o ano de 2014, associado a análises de referências bibliográficas como forma de teorização do tema emergente (GIL, 1991). A pesquisa bibliográfica oportunizou relacionar uma vasta gama de fenômenos, saberes e fatos distintos, fatores fundamentais para a qualidade do trabalho de orientação.

O desenvolvimento das atividades como professoras da educação e como orientadora educacional das redes municipal e estadual, na cidade de Ijuí, pertencente ao estado do RS, região sul do Brasil, possibilitou a reflexão sobre a atuação pedagógica do orientador educacional no espaço escolar.

Observa-se que o orientador realiza o papel de mediador de diversos conflitos que podem acometer o cotidiano escolar, entre os diferentes pares, sejam eles alunos, professores, famílias, direção de ensino, dentre outros. No seu cotidiano o profissional está sempre envolvido de maneira a mediar positivamente os conflitos escolares, com o objetivo de pacificar e ou solucionar divergências que acometem os sujeitos na escola. Em estudo realizado por Luck (2009), frente aos problemas ocorridos na escola, nota-se que toda a equipe de profissionais é responsável pela busca de soluções para os problemas dos alunos, mas que o orientador tem um papel significante frente aos conflitos.

Se historicamente o orientador era considerado como responsável pelos encaminhamentos dos estudantes considerados “problema” a psicólogos, com o passar dos anos este rótulo foi se perdendo ficando como antigo e pejorativo. Atualmente este profissional trabalha para mediar os conflitos escolares e ajudar os professores a lidarem com alunos com dificuldade de aprendizagem. O sucesso desta função poderá ser construído a partir de uma relação de confiança que permita administrar os diferentes pontos de vista, ter a habilidade de negociar e prever ações (LONGO e PEREIRA, 2011).

Contudo, por efetiva consciência profissional e necessidade o orientador ganhou espaço próprio junto aos demais atores no trabalho pedagógico. Esse processo de ampliação de funções deve-se ao fato de que a escola compreende criticamente as relações que se estabelecem no processo educacional, valoriza a interdisciplinaridade e o trabalho cooperativo, onde todos os profissionais da educação possam buscar melhores intervenções pedagógicas na busca de melhoria das problemáticas existentes (GRINSPUN, 2002).

Sendo assim é natural que o orientador educacional participe do planejamento e da caracterização da escola e da comunidade, e contribua nas decisões que se referem ao processo educativo e na sua organização e dinamização. A orientação auxilia na organização e realização de seu projeto

pedagógico, sendo parceira da escola para refletir sobre as soluções que minimizem os insucessos escolares. Seu papel está relacionado a promover discussões e espaços de diálogos na escola a respeito de seus educandos e educadores, das suas relações que se estabelecem, bem como seus processos de desenvolvimento de ensinamentos e aprendizagens, dos problemas encontrados na escola e no seu entorno. A orientação educacional, em um processo dinâmico, contínuo e sistemático, procura integrar o currículo escolar e a necessidade social da formação humanística, sempre encarando o aluno como um ser global que deve desenvolver-se harmoniosa e equilibradamente em todos os aspectos: intelectual, físico, social, moral, estético, político, educacional e vocacional (ASSIS, 1994, pg.138).

Grinspun (2002) discute e apresenta que diversos são os papéis da Orientação Educacional neste processo: papel integrador, mediador e interdisciplinar. São quatro pontos principais de atuação: Incentivo/estímulo à aquisição de saberes/conhecimentos/emoções; Discussão e análise da realidade histórica; Discussão e análise do imaginário/das representações da realidade percebida; Identificação e valorização de meios, propostas e estratégias para superar as dificuldades e criar novas perspectivas de ação na comunidade escolar, incluindo ações nas relações com a família dos alunos (GRINSPUN, 2002).

Neste sentido, destaca-se a importância do trabalho do orientador educacional ao direcionar a aproximação da família e da instituição escolar. Cabe ao orientador educacional, apresentar a situação escolar do educando e a sua família, e auxiliar a família na construção de possibilidades para a realidade problematizada. Esta interação deve ter como objetivo favorecer a cooperação e a participação da família na concretização das ações da orientação educacional (GIACAGLIA e PENTEADO, 2009).

Para tanto, seu trabalho precisa ser ampliado de forma que possa conhecer a família e o meio social que envolve o educando. No que condiz às ações que o orientador educacional pode desenvolver para a aproximação família e escola, estas vão desde a identificação e compreensão das características individuais dos educandos até a promoção de atividades que atraiam a família para o contexto escolar (GIACAGLIA e PENTEADO, 2006). Para conhecer realmente seus alunos e seu contexto social, poderá realizar visitas cordiais às residências dos educandos, considerados problemáticos, ou quando as circunstâncias assim exigirem, buscar a participação da família para solucionar o problema, sendo que nesta ocasião o orientador deve manter um clima de cordialidade e franqueza e respeitar valores culturais e sociais. O profissional também deve esclarecer os objetivos de seu trabalho: o bem estar, o desenvolvimento e a formação do educando, e manter uma comunicação posterior contínua sobre a problemática vivenciada.

Essa parceria harmoniosa e contínua entre instituição escolar e instituição familiar, é necessária, a fim de alcançar resultados educacionais rentáveis, onde os dois lados precisam estar visando os mesmos objetivos, evitando controvérsias no que se refere aos conceitos trabalhados na escola e os ensinamentos que o aluno adquire no meio social.

Como facilitador desse processo, é necessário que ocorra a organização de um currículo problematizado, onde o educando construirá seu próprio conhecimento, estimulado pela busca constante da resolução dos conflitos que surgem no confronto de ideias, onde será incentivado a expressar-se com liberdade, onde o erro passará a ser construtivo e motivador na busca de novas respostas, onde o aluno será orientado a sair do senso comum em direção a uma concepção mais elaborada de mundo, partindo de sua realidade vivencial para a ampliação do seu saber e o acesso a outros saberes. Será um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento por parte do aluno e do professor, sendo o orientador educacional um mediador destas relações no cotidiano pedagógico da escola, compreendendo-as criticamente, buscando trabalhar integradamente com todos os atores sociais de todos os setores da comunidade escolar, sem deixar de olhar sensivelmente todos os aspectos destas relações, na busca de um resultado final significativo do ensino para além da aprendizagem, a formação do cidadão crítico (GRINSPUN, 2002).

Especialmente na sua relação com o professor, o trabalho do orientador educacional em conjunto com este reflete na relação processo-aprendizagem e identifica aspectos que necessitam de ampliação, modificação ou aprofundamento, além de ajudar a entender e dinamizar a escola, propiciando meios e condições de trabalho. Neste sentido, o orientador é o profissional dentro da escola que deve encontrar alternativas de ações para auxiliar os professores para que revejam suas práticas e a forma como se relacionam com os educandos e seus próprios colegas, descubram que tipos de professores são e como podem construir ou melhorar seu conhecimento e identidade profissional (GRINSPUN, 2002).

Por fim, deve assumir funções de assistência ao professor, já que este mantém contato significativo com os educandos, no sentido de que este se torne mais preparado para entender as necessidades dos educandos tanto com relação aos aspectos cognitivos e psicomotores, como os afetivos. A construção aberta para o diálogo, a troca, o respeito, o prazer pelo conhecimento e a valorização do ser humano é a chave para uma boa atuação e a valorização do orientador educacional e a formação de um grupo de cidadãos que gozam de liberdade e autonomia, possibilitando uma convivência escolar feliz (GRINSPUN, 2002).

No espaço escolar o orientador é um mediador entre educador - educando, educando - educador, educando - sociedade, sociedade - educando, sendo responsável por levar possibilidades de desenvolvimento cognitivos, culturais e emocionais para o espaço escolar e de fazer as transformações necessárias para tornar o ambiente escolar reflexo de uma sociedade mais justa e humana. A orientação educacional mais do que nunca se faz necessária na escola como uma aliada, uma parceria, uma área que está pronta a colaborar a ajudar a escola, em especial os alunos, na construção de sua cidadania.

É necessária à reconstrução contínua da identidade do orientador enquanto profissional que media conflitos e relações sociais e que orienta, assiste e coordena a ação dos sujeitos significativos da escola, afim de que se estabeleça um sistema de relações libertadoras em todas as dimensões da comunidade educativa. A escola, espaço de realizações e construções significativas da comunidade escolar, necessita de um modelo de orientação atuante na prática crítica e reflexiva, disposto a adquirir novas competências e que se oportunize a aprender em parceria com seus educandos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, N. de. Revendo o meu fazer sob uma perspectiva teórico-prática. In GRINSPUN, M. P. S. Z. (org). A prática dos Orientadores Educacionais. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. Orientação educacional na prática. 4. Ed, São Paulo: Editora Pioneira, 2002.
- GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. Orientação educacional na prática. 5. Ed. São Paulo: Editora Thomson, 2006.
- GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. Orientação educacional na prática. 5. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.
- GRISPUN, M. P. S. Z. A Orientação Educacional: Conflito de Paradigmas e Alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2002.
- LONGO, M.; PEREIRA, Z. C. O papel do orientador educacional na promoção do relacionamento interpessoal entre alunos e professores contribuindo no processo ensino aprendizagem. *Perspectiva*, Erechim. v. 35, n. 132, p.183-196, 2011 Disponível em: http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/132_243.pdf. Acesso em 27 set. 2015.
- LÜCK, H. Planejamento em orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NÉRICI, I. G. Origens da orientação educacional e necessidades da orientação educacional & A orientação educacional. In: Introdução à orientação educacional. São Paulo: Atlas, 1976.
- MARTINS, J. P. Princípios e métodos da orientação educacional. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1984.

Professor mediador + aluno protagonista = Projeto: Uma gota muda tudo

Franciele Novaczyk Kilpinski Borré¹

Esse trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida pela autora, professora da Escola Municipal Fundamental Davi Canabarro do município de Ijuí, Rio Grande do Sul, durante o estudo sobre a Água (conteúdo específico do 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental). Em busca de uma prática que visou e possibilitou a construção e reconstrução de aprendizagens, tendo o aluno como eixo protagonista da construção do conhecimento, partindo da mediação e motivação comprometida do professor, embasada na realidade, bagagem cultural, social e econômica, leitura de mundo e particularidades individuais dos alunos para que o ensino-aprendizagem fosse significativo é que o projeto sobre a Água teve como objetivo geral, além de construir conceitos a cerca da água, composição, importância e uso consciente, proporcionar aos alunos momentos de reflexões e atitudes no cotidiano em sala de aula através de mediações motivadoras, desafiadora, que fez com que cada aluno se demonstrasse protagonista da aprendizagem e o professor mediador motivador. A proposta motivadora levou os alunos à reflexão e liberdade do potencial criador, na capacidade que cada indivíduo tem de criar e reinventar o mundo social expressando-se criticamente e atuante em sua capacidade de encontrar soluções e levantar hipóteses, questionar tendo como base os conhecimentos prévios e as realidades, com base em uma postura mediadora do educador que encorajou a construção do conhecimento individual e aprendizagens sobre a Água, educando para além dos conteúdos escolares e sim para a vida integral dos cidadãos.

Esse trabalho foi desencadeado com base na prática pedagógica da autora professora do Município de Ijuí nos estudos teóricos sobre a água, validando a mediação do professor nas práticas do cotidiano escolar de forma que cada aluno fizesse construções significativas a cerca dos conhecimentos referentes a água.

A prática pedagógica referente ao estudo da Água foi realizada no município de Ijuí/RS, na Escola Municipal Fundamental Davi Canabarro, na turma do quinto ano no mês de abril do ano de dois mil e quinze. A turma do quinto ano é composta por dezessete alunos com idade entre dez e treze anos. Primeiramente a professora apresentou aos alunos o conteúdo específico ao estudo do quinto ano: água; a partir daí foram realizados estudos teóricos relacionados a composição, estados físicos, ciclo da água, importância e uso consciente da água e a falta da água nos estados brasileiros. Acompanhado a cada

¹ Professora graduada em Pedagogia (Licenciatura) pela Unopar/Fagep, com pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela Unopar/Fagep; professora da rede municipal de Ijuí, lotada na Escola Municipal Fundamental Davi Canabarro; e-mail: franci.kil@bol.com.br

momento de estudo e pesquisa foram realizadas socializações e debates a cerca do tema, experiências que comprovaram os estados físicos da água: sólido, líquido e gasoso, com demonstração da água da torneira, formação do gelo e evaporação da água fervente, momentos que a professora fez explicações pertinentes ao tema e cada especificidade estudada. Foram realizadas pesquisas, visualização de vídeos referentes ao tema como: A turma de Clarinha e o ciclo da água; sustentabilidade e conscientização, turma da Mônica: economizar água, e carta no ano de dois mil e setenta (esta carta é baseada na pesquisa realizada pela revista biográfica “Crônicas de lós Tempos” de abril de 2002, a qual deixou os alunos perplexos com a possibilidade da falta total da água que mostra imagens reais da população geral mundial que nos dias atuais já sofre com a falta da água, relacionando a ação do ser humano com relação ao uso dos recursos naturais). Após socializações orais os alunos tiveram como tarefa extra-classe conversar, socializar e debater com as famílias os conhecimentos aprendidos em sala de aula e deveriam propor mudanças de atitudes em suas famílias que promoveriam menor consumo de água nas atividades cotidianas além do uso consciente nas práticas diárias. A discussão em família foi socializada em sala de aula e junto a isso a professora instigou os alunos a pensar em algumas atitudes e/ou mudanças de atitudes em sala de aula e no âmbito escolar que pudessem promover o uso consciente da água e a divulgação das informações e conhecimentos estudados pelos alunos.

Foi então que a partir da proposta e medição da professora os alunos resolveram fazer cartazes de divulgação da água, a importância do uso consciente, importância e benefícios para a saúde e as consequências do mau uso da água por parte dos seres humanos no âmbito geral para o planeta Terra. Os cartazes foram planejados e confeccionados pelos alunos e revisados pela professora e só então foram anexados em todos os ambientes da escola. Nesse momento foi realizada também com cartazes uma campanha para que os alunos deixassem de usar o bebedouro com a boca e trouxessem garrafas pet de casa para apenas completa-las de água evitando o desperdício, além de cartazes incentivando o fechamento correto das torneiras dos banheiros e a solicitação a direção da escola que providenciasse o conserto de vazamento nos vasos sanitários.

Frente a todos esses momentos de aprendizagens a professora percebeu o envolvimento dos alunos no desenvolvimento do projeto e as mudanças de atitudes em relação a Água tanto no contexto escolar como familiar relatado pelos próprios alunos. O projeto sobre o estudo da água tinha tido uma dimensão muito grande frente aos alunos, foi então que a professora propôs que seus alunos fizessem um seminário para divulgar de fato para todos os alunos da escola os conhecimentos estudados que interferem intimamente na vida de qualquer ser vivo. Os alunos se sentiram motivados, desafiados e demonstraram interesse imediato pela proposta da professora que passou a administrar esse planejamento. Os alunos então foram divididos em três grupos: grupo um: importância da água; grupo dois: uso consciente da água; grupo três: sugestões de atitudes para administrar esse recurso natural usado diariamente. Depois da divisão dos grupos os alunos tiveram o momento de planejar sua fala, organizar materiais e distribuir tarefas; logo após socializaram seu planejamento ao grande grupo que comentou juntamente com a professora os ajustes necessários. Fizeram também um cartaz de recepção para o seminário além do convite oral para as turmas que foram ouvintes. Em dois momentos distintos houve o seminário: “uma gota muda tudo” título proposto e escolhido pelos próprios alunos após mediação da professora onde os alunos do quinto ano apresentaram para cento e noventa alunos do maternal ao quarto ano da escola os conhecimentos aprendidos em busca de socializar conhecimentos visando atitudes conscientes e sustentáveis em relação a água. Por fim a professora mediu uma mesa redonda com seus alunos para sistematizar o trabalho realizado em todas as suas etapas.

Passado dois meses do projeto ainda percebe-se intensamente resquícios positivos do projeto por toda escola. Conforme Paín (1985) o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação com função mantenedora a fim de dar continuidade da conduta humana através da aprendizagem, função socializadora que transforma o indivíduo em sujeito, que o identifica com o grupo, com as normas, função repressora que conserva e produz limitações de cada grupo social e por fim a função transformadora da educação, capaz de produzir sujeitos capazes de interagir no meio que vive promovendo mudanças e transformações tanto em nível pessoal como coletivo.

A motivação é o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir da relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Essa foi a estratégia usada pela professora durante o decorrer do projeto A base da mediação pela motivação esteve sempre onde se apresenta uma necessidade, desejo, predisposição para agir, ao sentir-se motivado o aluno teve vontade de rea-

lizar o que foi proposto e tornou-se capaz de atender os objetivos propostos; dessa forma a motivação e mediação do professor foi considerada como uma forma de mobilizar as capacidades e potencialidades dos alunos, privilegiando os interesses individuais para atrair, encantar, desafiar os alunos de forma a instiga-los a aprender, a dedicar-se nas tarefas escolares para que se sentissem parte fundamental do processo de aprendizagem, além de melhorar a qualidade da aprendizagem de forma que o conhecimento se tornou importante e significativo. O efeito mais imediato da motivação do aluno é o envolvimento ativo nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem “tal envolvimento consiste na aplicação do esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa” (BORUCHOVICH; BUZNECK 2009, p.11). O educador que sustenta o prazer e a motivação em sua prática pedagógica no cotidiano escolar é capaz de estabelecer situações motivacionais e por consequência de aprendizagens, de estímulo a permanência na escola, de mudança e posteriormente transformação social e pessoal. Quando a proposta pedagógica instigou o desejo, propôs o novo, estimulou nos alunos o querer aprender, e fez com que os alunos agissem e interagissem na escola de maneira reflexiva e crítica, construindo aprendizagens e conhecimentos de mundo e sociedade, promovendo o desenvolvimento do conhecimento e produtividade das aprendizagens além da interação individual com o conhecimento e sistematização com as demais turmas da escola.

A condição de ser educador envolve a complexidade de educar na complexidade humana, em seus âmbitos culturais, históricos, econômicos, sociais, familiares e requer constante adaptação ao inconstante; é um processo permanente de estudos, pesquisa e desejo em aprender a trabalhar com a diversidade para assim encontrar a melhor metodologia para mediar o processo ensino aprendizagem individual de cada sujeito, a fim de inovar as práticas pedagógicas com desejo de promover, possibilitar transformação, de ver os alunos aprendendo, interagindo, com seu saber, envolvidos no processo ensino aprendizagem que vai muito além dos conhecimentos escolares, trazendo o prazer e valorização na tarefa de mediar assim como em aprender. De acordo com Demoly (1998, p.81) “quando o sujeito tem desejo em aprender ele coloca em jogo sua inteligência, seu desejo interagindo com a realidade e com o meio”. O envolvimento natural das crianças durante a realização das atividades propostas no cotidiano escolar visando (re) construção de aprendizagens é resultado da motivação intrínseca e extrínseca que foi capaz de fazer os alunos se envolver de forma gratuita na própria aprendizagem, no projeto sobre os estudos da água sentindo satisfação em aprender pelo simples fato de estar aprendendo. Esses educandos fixaram metas de aprendizagens assim como de vidas, planejaram as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avaliaram seu progresso, identificando as dificuldades em busca de progredir e avançar em suas construções, conhecimentos, aprendizagens e habilidades a cada atividade proposta. O papel do professor é complexo e necessita ser inovador, dinâmico em sua prática que precisa ser alicerçada a teoria, para que proporcione aos alunos um ensino que permita a construção de aprendizagens para que cada um transforme seu saber e re/construa suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BZUNECK, J. A. (Org.). *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 9-36.
DEMOLY, Karla Rosane do Amaral. *O lugar da professora na escola*. Ijuí: unijui, 1998.

PAIN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médias, 1985.

Resgatando brincadeiras e brinquedos¹

**Adriana Boniatti², Cleusa Maria Rossini³,
Grasiela Carvalho⁴ e Mônica Moraes Ribeiro⁵**

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo, desde os mais remotos tempos. Através dele, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. O brincar é a forma privilegiada da criança se conhecer melhor, compreender e explorar o mundo, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais, além de deixar a vida mais alegre. É nas brincadeiras que as crianças aprendem a ter limite, respeitar as regras e superar suas dificuldades individuais.

Considerando a responsabilidade social que a escola possui frente à sociedade e, partindo de observações diárias da turma, percebeu-se a falta de brinquedos na sala; pouca concentração nas atividades e a desarmonia em atividades em grupos. Diante disso, constatou-se que era necessário oportunizar atividades lúdicas que envolvessem as crianças em grupos de maneira prazerosa e, assim, permanecessem mais tempo concentradas.

Antigamente as crianças não tinham tantos brinquedos como hoje e, por isso, tinham que usar mais a criatividade para criá-los. Usavam materiais alternativos para confeccionar seus brinquedos. Com o avanço da modernidade, a tecnologia e também a violência restringiram-se às brincadeiras, fazendo com que as crianças fiquem horas e horas em frente do computador ou mesmo da televisão. Jogos eletrônicos estão sendo o meio mais utilizado pelas crianças e jovens. Tudo isto sem a criança sair do lugar, ficando, assim, cada dia mais no sedentarismo. Além disso, não exigem criatividade, pois as crianças já encontram tudo pronto.

Este projeto busca resgatar com os alunos e as famílias brinquedos e brincadeiras antigas hoje esquecidas, a fim de conservar a memória e o prazer proporcionado por elas. Possibilita às crianças conhecimento de que brincar não é apenas manusear objetos e jogos eletrônicos, e sim, participar da construção do brinquedo, interagindo com os colegas e familiares nas brincadeiras e desenvolvendo valores importantes na formação do ser humano.

Assim, propomos situações de aprendizagem que valorizassem o respeito e a consciência de sustentabilidade, tendo como base as obras do livro “Folclóricas de Brincar”, de Ivan Cruz, em que a turma explora o mundo encantado das brincadeiras de seus antepassados, divertindo-se de forma lúdica e saudável, possibilitando a criança o conhecimento e a participação no imenso repertório quase desaparecido.

1 Artigo desenvolvido para o IX Seminário Internacional de Alfabetização da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

2 Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil Anos Iniciais - Pós-graduação em Psicopedagogia, Professora em Escola da Rede Pública Municipal – Educação Infantil, Unijui, Ijuí/RS. E-mail- adri.boniatti@hotmail.com

3 Bacharel em Direito - Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais – Pós-Graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar, Professora em Escola da Rede Pública Municipal – Educação Infantil; UNIJUI - UNINTER, Ijuí/RS. E-mail: rossiniza@hotmail.com

4 Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil Anos Iniciais – Pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar, Professora em Escola da Rede Pública Municipal - Educação Infantil; UNIJUI - UNINTER Ijuí/RS.

5 Bacharel e Licenciada em Educação Física – Pós-Graduada em Gestão Administrativa Escolar, Professora em Escola da Rede Pública Municipal - Educação Infantil; UNIJUI - UNOPAR - Ijuí/RS. E-mail: monica_edf@msn.com

O projeto começou a partir do intenso interesse das crianças por brincadeiras propostas pelas professoras e pelas próprias crianças, brincadeiras estas que envolviam movimento e música, normalmente intensificando o trabalho em grupo. Percebeu-se a necessidade de criar situações de aprendizagem que proporcionassem este momento de socialização entre elas. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa com os pais sobre os brinquedos e brincadeiras de sua infância. Logo, procuramos o embasamento teórico que viesse atender aos objetivos do projeto que estava nascendo.

De acordo com Machado (2003), os brinquedos-sucata são neutros e por isso permitem muitos significados. A criança brinca, cria e recria de um jeito único e pessoal. A criança pode usar seu corpo, seus movimentos e seus sentidos para que seja livre para criar.

No hall de entrada da escola, foi organizada temporariamente uma exposição do material produzido, gerando interesse das demais crianças e famílias da escola, ouvindo-se relatos de produções independentes ao projeto em outros momentos, sendo estes instigados pela exposição.

Dando continuidade ao projeto, fizemos a cada semana, uma releitura das poesias de Ivan Cruz, as quais apresentam sempre uma brincadeira que, na sequência, passava a ser explorada pela turma, tais como: rodas cantadas, amarelinha, pião, peteca, atividades com corda, bambolês, bolinha de sabão, pula carniça e pandorga.



Inicialmente, ensinamos as crianças a brincar de roda, trabalhando a idéia de movimento/direção. Todos participaram com entusiasmo, aprendendo a letra da música, gestos e coreografias das rodas cantadas. A roda do Pai Francisco, Carrocinha e a Linda Rosa Juvenil foram as preferidas da turma. Nas atividades com corda, fizemos algumas brincadeiras, como: cobrinha, cabo de guerra, passar por baixo e por cima da corda. Com bambolês, realizamos diversas atividades, entre as quais: corrida em duplas, lançar o bambolê, rolar até o ponto de chegada, pular dentro e fora com um pé só, coelho sai da toca. As brincadeiras mais pedidas pelas crianças era a dança da cadeira, do balão, morto e vivo e o grande índio, música explorada com o chocalho.

De acordo com Machado (2003) as cantigas e brincadeiras de roda, músicas, parlendas e mímicatas permitem a expansão da criatividade, desenvolvem a atenção, a aproximação entre as pessoas, o conhecimento e a valorização da cultura, a expressão oral e a audição.

Percebemos com estas atividades muita motivação e alegria das crianças em vivenciar estas brincadeiras. Em algumas situações, as crianças tiveram dificuldade de coordenação e, principalmente, de aceitar regras no que diz respeito a sair da brincadeira quando precisava ser eliminado temporariamente, mas, com o passar do tempo, entenderam e tiveram superação.

O jogo, por ser uma atividade que tem de ser realizada em grupo, ajudou os pequenos a aprenderem a importância de se relacionar com os colegas, a esperar por sua vez, conscientizando-se que podem ganhar ou perder. Esse é um ponto importante a ser trabalhado durante as brincadeiras, cujo objetivo do projeto instigava explorar atitudes cooperativas e solidárias.

No jogo, o alvo não é o resultado, mas a ação em si mesma, o processo em que se insere. Esse processo é considerado por Leontiev como atividade principal porque ocorrem mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e, dentro dessa, se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Logo, é possível afirmar que as crianças aprenderam brincando, palavras, gestos, alegrias, emoções, interações, criatividade e coordenação são algumas aprendizagens que podemos proporcionar a elas.

Conforme Santos (1997, apud MALUF, 2003, p. 31), “brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver”.

Adotar brincadeiras como instrumento pedagógico na educação possibilita a criança base para a subjetividade e compreensão da realidade concreta, favorecendo em sua formação para cumprir seu papel social. Contudo, percebemos o quanto o papel do professor é importante na construção do sujeito, pois quanto mais experiências oportunizadas as crianças no campo do brincar, do imaginar, do fantasiar, maiores possibilidades terão de criar e recriar a realidade.

Conforme Friedmann (2004, p. 13), “Transmitir estas brincadeiras as nossas crianças é uma forma de descobrir o novo no antigo”. Resgatando brincadeiras do “tempo do vovô e da vovó” e um patrimônio lúdico-cultural, que pertence ao nosso folclore, podemos, junto com as crianças, criar e recriar novos espaços de expressão e comunicação, estimulando as interações sociais e o desenvolvimento integral das crianças.

Além de brincadeiras realizadas diariamente, confeccionamos alguns brinquedos em sala de aula, como o cata-vento, chocalho, bola de meia, barquinhos e aviões de papel. Propusemos aos pais também a confecção do pé de lata em que tinham que usar sua criatividade para enfeitá-lo.

Proporcionamos um sarau de trava-línguas e parlendas que possibilitou as crianças muita rissada e conhecimento. Algumas crianças repetiram o trava-língua com facilidade, ou seja, sem tropeços; outras esqueciam a letra e começavam. Através do jogo de trava-línguas, podemos estimular as crianças a desenvolver sua inteligência verbal-linguística. A forma que a criança consegue pronunciar palavras rápidas e longas desenvolve a fala, a audição e a atenção. Alguns trava-línguas foram explorados por mais tempo, fazendo-se o registro.

A palavra “brincar” nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi uma atividade livre, prazerosa e espontânea, acessível a todo o ser humano de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica. Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, experimentar e relacionar-se. Precisamos compreender as mudanças do brincar, mas nos dias atuais temos o desafio de fazer com que recursos simples que permearam a infância décadas atrás não se percam no passado, deixando de lado o sonho e a magia que construía a infância de antigamente.

Não foi à toa que Casimiro de Abreu (1954) escreveu estes versos:

*Oh, que saudade que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Da infância querida
Que os anos não trazem mais.*

A infância serve para a criança brincar, imitar e construir. Não é possível imaginar a infância sem risos, alegrias e brincadeiras de uma criança.



Ao final do projeto, tivemos a certeza de que o nosso objetivo havia sido cumprido com êxito, pois as crianças se interessaram pelas brincadeiras propostas e pelos brinquedos confeccionados na sala e por seus pais; esperavam diariamente e nos pediam qual seria a brincadeira que iriam aprender naquele dia.

Observamos ainda o crescimento das crianças com relação às propostas que o jogo trazia. Exemplo disso foi com as petecas, que, num primeiro momento, as crianças, na tentativa de explorar o material, jogavam para o alto aleatoriamente. Após intensos momentos de brincadeiras com as mesmas passaram a usá-las de outra forma, acrescentando as primeiras regras, entendendo que era necessário impulsioná-la com uma das mãos e logo o colega tentar pegá-la. Nesta situação, foi possível desenvolver noções de força, velocidade, equilíbrio e flexibilidade de modo prazeroso.

Através de conversa com os pais, percebemos o quanto foi válido o desenvolvimento deste projeto com a turma, pois foi possível desenvolver um trabalho cooperativo com as famílias, as quais confeccionaram brinquedos, criando momentos de interação lúdica com seus filhos. O tempo de concentração e envolvimento das crianças com as atividades aumentou e, quanto às relações em sala de aula, aconteceram mudanças de atitudes e incorporação de valores que refletiram positivamente na rotina.

Acreditamos que o nosso trabalho na escola deve encantar, apostando na ludicidade que deve estar presente nas nossas atividades, pois é na instituição infantil que as crianças vivem a sua infância. O mais importante da atividade lúdica está no fato de que ela prevalece no tempo, e se houve um significado este será lembrado.

DISCUSSÕES E IMPACTOS

Considerando que a brincadeira foi utilizada no projeto como um recurso pedagógico facilitador para a aprendizagem, tivemos o compromisso enquanto professores de planejar as atividades de forma lúdica e prazerosa. Conforme as atividades do projeto iam acontecendo, reafirmávamos o nosso objetivo em relação ao tema proposto. Víamos dia-a-dia que as atividades extrapolaram as paredes da sala da educação infantil, envolvendo as crianças no mundo do faz de conta, chegando até suas famílias pela participação dos próprios pais e pelo relato das crianças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiru. Meus oito anos. In: Tesouro da juventude. Rio de Janeiro: W.M. Jackson, 1954. p. 193-4, v. V
FRIEDMANN, Adriana. A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais. Petrópolis: Vozes, 2004.
MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a

criança - A importância do brincar, atividades e materiais. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
MALUF, Ângela Cristina M. Brincar: prazer e aprendizado. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



Editora UNIJUÍ