ISSN: 357-7630

VII INCREA + II RIEC

Fórum Internacional
de Inovação e Criatividade

Seminário da Rede Internacional
de Escolas Criativas

CGCom/UEG

Anais

II Parte

Inovação e criatividade no processo de ensino-aprendizagem: reflexões, pesquisas e relatos de experiência

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - UFG

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Educação Básica – CEPAE/UFG

Universidade Estadual de Goiás – UEG

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar Educação, Linguagens e Tecnologias – MIELT/UEG

Pós-Graduação Lato Sensu Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação – UEG/Câmpus Inhumas

Universidade de Barcelona – UB

Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático - GIAD

Universidade Católica de Brasília – UCB

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (Doutorado e Mestrado) - UCB
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação/UFT

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - PPGECIM/FURB

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Seção de Normalização CEGRAF/ UFG

F692a Fórum Internacional de Inovação e Criatividade (7. : 2015 : Goiânia, GO) e Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (2. : 2015 : Goiânia, GO)
Anais do VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas, 03, 04 e 05 de setembro de 2015 / Marilza Vanessa Rosa Suanno (Org.). [et al.]. – Goiânia : Editora UFG, 2016.

1996 p.

ISSN 357-7630

1. Práticas educativas. 2. Projetos para instituições de ensino. 3. Escola contemporânea.
I. Título.

CDU 37.04:028.6

VII INCREA - Fórum Internacional de Inovação e Criatividade
II RIEC - Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas

ANAIS

II Parte

Inovação e criatividade no processo de ensino-aprendizagem: reflexões, pesquisas e relatos de experiência

Goiânia
2015

Sumário

A cartografia escolar como linguagem: reflexões e possibilidades de formação docente.....301
Camylla Silva Otto; Ludmylla Teodoro da Silva; Nayara Gomes de Sousa; Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

A constituição da linguagem poética e imagética em O bicho de sete cabeças e outros seres fantásticos.....313
Elisandra Filetti-Moura

A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares.....327
Francisca Bonfim de M. R. Silva; Albertina Mitjáns Martinez

A criatividade no trabalho pedagógico do professor: um estudo de caso no ensino fundamental 341
Tatiana Santos Arruda; Albertina Mitjáns Martínez

A cultura corporal de movimento na I fase do ensino fundamental por meio do multiculturalismo: contribuição do Estágio Supervisionado IV 353
Maria Cristina de Freitas Bonetti; Poliana Cristina da Silva

A dança como estímulo e possibilidade para a pessoa com deficiência intelectual: um olhar para os educandos do CAE Peter Pan.....365
Gisele Bizerra da Cunha

A dança na escola pública de tempo integral: possibilidades no processo de ensino-aprendizagem no trabalho com danças midiáticas 375
Renato Ribeiro Rodrigues

A dança-teatro no Colégio Militar de Salvador: passado, presente e futuro 387
Manon Toscano Lopes Silva Pinto; Sônia Maria Moraes Ferreira; Elisabete Menezes

A divulgação científica e estratégias para o ensino da micologia em escolas públicas do Rio de Janeiro 401
Amanda Berk; Marcelo Borges Rocha

A educação de jovens e adultos e a evasão escolar: assunto para a Psicologia? 409
Maraiza Oliveira Costa

A experiência como conexão significativa do aprendizado no mundo moderno.....413
John Karllus Paula

A interdisciplinaridade na alfabetização científica: que bicho é esse?.....419
Patrícia Teles Valadão; Dalva Eterna Gonçalves Rosa

A música como possibilidade de (re)construção do conhecimento em sala de aula: inovação e criatividade que emancipa.....429
Marcelo Máximo Purificação; Teresa Pessoa; Elisângela Maura Catarino; Márcia Regina Barbosa

A utilização do conto de fadas "Chapeuzinho vermelho" no ensino de língua inglesa: um relato de experiência de ensino.....439
Layssa Gabriela Almeida e Silva

A violência nos estádios de futebol como conteúdo da educação física escolar: relato de uma experiência transdisciplinar 447
Marcos Vinícius Guimarães de Paula; João Henrique Suanno

Apoio pedagógico: doces encontros - experiências com aulas de culinária na educação básica 457
Joana Rosa de Almeida

Aprendendo a ser professor de matemática através de monitorias, oficinas e auxilio em sala de aula.....467
Tatiane Alves da Guarda; Carla Michelle de Lima Souza; Karolina Martins de Souza; Valéria Alves Ribeiro de Lima; Rafael Siqueira Silva; Adriana Aparecida Molina Gomes; Maria Elídia Teixeira Reis

Aprendizagem criativa da leitura e da escrita: características de sua expressão 477
Luciana Soares Muniz; Albertina Mitjáns Martínez

As artes circenses na escola: em busca do desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos de 5° ano.....489
Bruno Amaral Ramos; Joelma Oliveira Santos Silva; Rafaela de Morais Ramos

As inferências da aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras por meio de Role Playing Games (RPG): um estudo do Legend Online.....495
Cláudio Henrique Costa Bueno; Barbra Sabota

Atividade colaborativa significativa: uso do WhatsApp nas aulas de Língua Espanhola.....505
Iris Oliveira de Carvalho; Rosana Beatriz Garrasini Sellanes

Aventuras e gostosuras nas aulas de matemática: desafios e possibilidades de efetivar um processo ensino-aprendizagem com significado e prazer.....517
Lindalva Pessoni Santos; Dionete Silva Pimenta

Capela de São Miguel Arcanjo: espaço não formal de ensino que alia memória, história e criatividade 529
Iolene Mesquita Lobato; Marlene Barros Sandes; Jeferson Carvalho Mateus

Capital cultural nas séries iniciais 537
Dirceu Manoel de Almeida Junior; Célia Jordan

Como trabalhar a prevenção ao uso de drogas com educadores de escolas públicas? 543
Genes José de Moraes; Maristela Barcelos

Construção dialógica do alfabeto político em escolas públicas de Manaus.....561
Gimima Beatriz Melo da Silva; Tharcizo Matheus Brito Liborio; Victor Martuchelle Paulino Guedes; Camila Regina Moura de Araújo Gois; Ciziam Maria do Carmo Menezes; Renato Nunes Rodrigues

Contribuições da linguagem computacional Logo no desenvolvimento do pensamento geométrico: uma perspectiva investigativa e criativa 573
Greiton Toledo de Azevedo; Gene Maria Vieira Lyra-Silva

Criação e fruição de poesia em meio digital 587
Nara Rúbia Gomes Duarte Xavier; Débora Cristina Santos e Silva

Desempenho dos alunos dos 1ª anos dos cursos técnicos de uma escola pública federal de Goiás nos anos de 2013 e 2014 599
Reginaldo de Fátima Gomes Pacheco; Alex Santos Bandeira Barra

Discutindo as contradições sociais presentes na escola através da capoeira-dança 605
Diego Alves da Silva; Ismaley Santos Lacerda;
Leandro Jorge Duclos da Costa

Do ensino linear ao ensino transdisciplinar: uma experiência com Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na educação infantil 617
Marlene Zwierewicz; Marcia Bianco;
João Fabrício Guimara Somariva; Miryan Cruz Debiase;
José Augusto Alves Junior; Marilei Veronezi Bratti;
Jane Bonin; Edinara Hereck Bussolo;
Aline Pazetto de Oliveira Silva; Cirlei Figueiredo Della Giustina

Painel – Educação física: inovação e criatividade nos processos de ensino aprendizagem 631
Coordenador: Leonardo Conceição Gonçalves

Texto 1 – Organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento das lutas na educação física escolar no município de Goiânia 633
Leonardo Conceição Gonçalves; Alcir Horácio da Silva

Texto 2 – As artes circenses na educação física escolar enquanto conteúdo da cultura corporal: suas contribuições para desenvolvimento da expressão corporal e criatividade 645
Bruno Amaral Ramos; Alcir Horácio da Silva

Texto 3 – O brincar e o meio ambiente na educação física escolar.....659
Alexandre Magno Guimarães

Educação matemática e o uso de software na escola contemporânea 669
Simone de Paula Rodrigues Moura

Em defesa da literatura e da brincadeira: imaginar, transcender e criar 675
Márcia Ferreira Torres Pereira; Leonardo Carlos de Andrade

Enhancing oral skills: Prática e produção oral em língua inglesa com alunos de ensino médio de uma escola pública no estado de Goiás 687
Dllubia Santclair; Barbra Sabota (UEG)

Ensino de mídias contemporâneas: imagens, interdisciplinaridade e educação digital 697
Yves de Sousa Silva; Kelly Bianca Clifford Valença

Ensino e aprendizagem das pessoas com Síndrome de Down: uma situação sociolinguísticamente complexa 707
Zenalda Viana Neves; Fábio Jesus Miranda; Juliana Santos de Souza Hannum; Sandra Regina Matos

Escola: espaço de arte e histórias 719
Gleuter Alves Guimarães

Escrita criativa e autoria de pensamento 731
Maria Dolores Fortes Alves; José Batista de Barros

Folia de São Sebastião das comunidades quilombolas da Chapada dos Veadeiros- GO: uma tematização da festa junina no CEPAE/ UFG 741
Pitias Alves Lobo

Formação docente e transdisciplinaridade: uma aproximação necessária e urgente para mediação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem 749
Michelle Jordão Machado

Identificação de altas habilidades/superdotação dos educandos da Rede Municipal de Educação 761
Elisangela Moreira Borges; Geisa Nunes de Souza Mozzer

Indícios de criatividade e inovação no processo de ensino aprendizagem na Escola Letras de Alfenim 773
Thierry Augusto Ferreira Barbosa; Marilza Vanessa Rosa Suanno

Inovação e criatividade na sala de aula universitária: um diálogo entre a formação e a prática docente de professores de Biologia 783
José Firmino de Oliveira Neto; Camila Aline Romano

Inovações em sala de aula através do PIBID: a formação inicial do professor de matemática no município de Jataí-GO 795
Geraldo Borges Martins Neto; Taylon Cavalcante Moraes; Fernanda Leão de Souza Meira; Valéria Alves Ribeiro de Lima; Rafael Siqueira Silva; Adriana Aparecida Molina Gomes; Maria Elídia Teixeira Reis

Jogos internos na escola: desafios da coletividade 805
Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob

La profesionalización del docente sin perfil pedagógico: una visión del problema desde la realidad angolana.....817
Armando Artur Dondo Molonende; Jorge Luis González Abreu; Jaquelin Cabré Hernández

Leitura literária na escola: desdobramentos estéticos e afetivos.....825
Maria de Fátima Cruvinel

Letramento e inclusão digital: resultado de uma experiência criativa.....839
Márcia Cristina Oliveira Santos; Deise Nanci Castro Mesquita

Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: contextualizando o ensino de língua inglesa no ensino fundamental de uma escola pública.....847
Magali Saddi Duarte

Materiais extra-didáticos: trabalhando com fraseologismos em língua francesa.....857
Sirlene Terezinha de Oliveira

Mediação docente: como as práticas criativas podem atuar na formação do jovem leitor literário.....869
Franceneuza Santos de Lima Faria; Vivianne Fleury de Faria

Metodologias diversificadas sobre higiene e uso adequado da água nos anos iniciais.....881
Daiany Folador Sotero; Dayane Francisca de Sousa; Ludimila da Silva Pereira; Marco Aurelio Mendes Elias; Vanessa Leonel Falchi; Larissa de Mello Evangelista; Flávia Pereira Lima; Andréa Inês Goldschmidt

Painel – Metodologias para aprendizagem e os sentidos da escola inovadora.....895
Coordenador: Carlos Augusto de Medeiros

Texto 1 – A aprendizagem baseada em problemas: a experiência do uso de metodologias ativas de aprendizagem na formação inicial.....897
Carlos Augusto Medeiros; Juliana Alves de Araújo Bottechia; Mourad Ibrahim Belaciano

Texto 2 – Narrativas autobiográficas na formação inicial e continuada de docentes para o trabalho em sexualidade humana.....909
Andreia Lelis Pena

Texto 3 – Inovação pedagógica sob as perspectivas: formação, metodologias e aprendizagens.....919
Maria Isabel Nascimento Ledes

"Mexe daqui, mexe acolá, venha brincar, aprender e se movimentar"! As experiências das crianças de 2 a 3 anos do DEI/CEPAE/UFG 931
Maria José Pereira de Oliveira Dias; Larysse Soares de Jesus Batista; Marcia Santana Santos

Multiletramento com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I.....943
Kennea Carvalho Queiroz de Oliveira; Simone de Paula Rodrigues Moura

Notas sobre o currículo escrito de uma escola waldorfiana: com narrativa sobre o currículo em ação.....953
Akiko Santos; Ana Cristina Souza dos Santos; Helena Corrêa de Vasconcelos (Org.)

O ensino da Ginástica Para Todos na escola na perspectiva crítico emancipatória 959
Eduardo Soares Cruz; Leandro Batista Reis; Leandro Jorge Duclos da Costa

O ensino da língua portuguesa: perspectivas dos gêneros textuais e práticas criativas na sala de aula 967
Denyse Mota da Silva; Maria José de Pinho

O ensino da literatura através da criação 979
Alexssandro Ribeiro Moura

O ensino do atletismo na escola pública: desafios à criatividade do professor 985
Aline Gomes Machado; Dayse Alisson Camara Cauper; Érika Dias de Sousa; Gabriel Augusto de Lima Barbosa

O Pequeno Dicionário Geográfico: a Geografia das crianças o cotidiano presente no processo de ensino e aprendizagem 995
Mônica Pereira dos Santos; Emmanuele R.Antonio; Rusvênia Luiza B. R. Da Silva

O raciocínio formal de adolescentes no ensino de ciências.....1005
Alex Santos Bandeira Barra ; Jovana Lino Bontempo; João Vitor Alves Rodrigues

O raciocínio operatório-concreto de crianças no ensino de Ciências..... 1011
Alex Santos Bandeira Barra; João Vitor Alves Rodrigues; Jovana Lino Bontempo

Os fundamentos da defectologia na formação de professores de atendimento educacional especializado em ambiente virtual..... 1023
Andréa Hayasaki Vieira; Deise Nanci C. Mesquita

Pequenos artistas: superação da crise de oposição e construção da identidade de um grupo de crianças de 4 e 5 anos através das Artes Visuais, Literatura Infantil e da Brincadeira..... 1033
Bruna Lorrainy Silva; Guilherme Rodrigues Tolentino; Poliana Carvalho Martins; Rafaela de Morais Ramos

Perspectivas do teatro de estudantes: o teatro dentro do teatro..... 1047
Simone Aparecida dos Passos

PIBID: uma experiência de orientação..... 1057
Bárbara Proença Rodrigues de Moraes; Débora Lucas Duarte; Silvana Matias Freire

Poesia, formação e emancipação: leitura do texto poético em sala de aula..... 1065
Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro; Célia Sebastiana Silva

Poéticas digitais: a imagem digital como potência no ensino de arte..... 1077
Ana Cristina Luiza Souza; Débora Cristina Santos e Silva

Possibilidades de uma educação física baseada na teoria da complexidade..... 1089
Yara Fonseca; Thaís Marques Cabra

Práticas pedagógicas com indícios de criatividade: um olhar no ciclo de alfabetização..... 1093
Tatiane da Costa Barros; Maria José de Pinho

Práticas pedagógicas dos professores do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar da Rede Municipal de Educação de Anápolis-GO: compartilhando experiências criativas..... 1101
Marcos Vinícius Guimarães de Paula; Alcione Pinheiro Borges; Allex Neiva Pereira da Silva; Fábio Borges Neto; Glaucy da Silva Inácio Pedrosa; Suzianne Morais

Práticas pedagógicas inovadoras e o bem-estar docente: um programa de promoção do bem-estar para professores de uma escola pública de Campo Grande, MS 1113
Flavinês Rebolo

Projeto Borboletas Coloridas: ressignificando o processo ensino-aprendizagem 1127
Eurides C. Lopes; Lindalva Pessoni Santos; Roberta C. S. Mendanha

Projeto brinquedos e brincadeiras com sucatas: religando as crianças a natureza 1139
Maria Dolores Fortes Alves; Idnelma Lima da Rocha; Meiriane Ferreira Bezerra Santos; Surama Angélica da Silva; José Batista de Barros; Arla Virgínia Miguel dos Santos; Mariana Cordeiro Wanderley Tenório Farias; Telma Vitória

Projeto Circula e sua rotação pelo ensino, pesquisa e extensão no CEPAE 1149
Célia Sebastiana Silva

Projeto Infância: tempo de criar e brincar 1157
Mayara Moreira Teixeira Santos; Sandra Cândida de Bastos; Juliana Martins Severino

Refletindo as práticas de uma escola sustentável 1167
Bruna Santos Silva; Jéssica de Oliveira Félix; Thaís Fernandes da Costa; Thais Pereira Silva; Marilza Vanessa Rosa Suanno

Reflexões acerca do projeto de extensão da UFG: "Criança em questão: repensando certezas com famílias e educadores" 1177
Jordana de Castro Balduino; Laís Moreira Silva; Stéfany Bruna de Brito Pimenta

Relação fala/escrita em textos narrativos: algumas considerações 1187
Thais Tolentino Santos Souza; Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

Relato de experiência: mentes criativas, mãos inovadoras 1195
Kássia Kelly Tavares de Sousa; Ana Paula Santos de Oliveira; Valdecy Vanutes Gomes de Miranda; Cínthia Alencar Andrade Barros; Antônia Fabricia Rodrigues Reis Macedo

Relatos de iniciativas no IFG/Itumbiara: discussões sobre gênero, sexualidade e drogas numa metodologia por projetos 1203
Mônica de Oliveira Fernandes; Fernanda da Silva Oliveira; Julymary Castanheira Carvalho; Luciene Correia Santos de Oliveira Luz

Repensando o ensino da gramática da língua portuguesa no ensino médio a partir da análise linguística e do trabalho com os gêneros textuais: ações e olhares de professoras em formação sobre um projeto de intervenção do PIBID 1215
Maria Dolores Martins de Araújo; Camila Pacheco Camargo; Hélvio Frank de Oliveira

Sentidos y contrasentidos de la educación contemporánea: cambios desde la investigación y la práctica docente 1227
Núria Lorenzo-Ramírez

Soltando a voz por meio da escrita: a literatura e a formação de leitores-escritores 1267
Simone Alves Pedersen; Jussara Cristina Barboza Tortella

The use of apps in the process of ELT: o aplicativo Duolingo sob foco de investigação 1279
Lorena de Oliveira Freitas; Barbra Sabota

Traços gráficos da infância: interligando mente e emoções 1289
Gislene Angélica Conceição

Uma abordagem etnográfica: à luz da inovação pedagógica como ruptura paradigmática no Curso de Pedagogia da UnB 1301
Maria Isabel Nascimento Ledes

Uma experiência pedagógica da educação física escolar: passos, ritmos e cultura popular 1313
Victor Hugo de Paiva Arantes; Regina Célia Alves da Cunha; João Henrique Suanno

Uma mente brilhante: um filme pode servir de organizador prévio para o estudo da Teoria dos jogos 1321
Rosangela Silveira da Rosa; Mauro José da Rosa; Élcio Schuhmacher

Uma vivência de arteterapia: confecção de mandalas no IFTO 1333
Tatiana S. Dunajew Lemos Afonso; Kerley Fernandes Duarte

Uso compartilhado de copos: higiene merece atenção! 1341
Nathalia Vieira Silva; Ana Karolina da Silva Reges;
Fernando Santos Lima; Andréa Inês Goldschmidt;
Ana Maria da Conceição Silva; Mercês Pietsch Cunha Mendonça;
Maria Izabel Barnez Pignata

A cartografia escolar como linguagem: reflexões e possibilidades de formação docente

Camylla Silva Otto[1]
Ludmylla Teodoro da Silva[2]
Nayara Gomes de Sousa[3]
Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva[4]

RESUMO

Neste artigo apresentamos as experiências vivenciadas no primeiro semestre do ano de 2015 junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tais experiências resultam do desenvolvimento das atividades escolares em duas turmas de 1° ano de Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), na disciplina de Geografia. O texto discute à influencia do PIBID na formação de futuros professores, a ação e reflexão do ser professor e a influência dos materiais didáticos no processo de mediação do conhecimento. Abordamos a cartografia como uma linguagem por ter perpassado todas as atividades desenvolvidas durante os planejamentos e as aulas. Nossa proposta se resume na possibilidade de reflexão acerca da importância do Programa PIBID na formação de futuros professores, pois este programa possibilitou a experiência do exercício como professoras de Geografia além de estar articuladas a formação e aprendizagem significativas.

Palavras-chave: Geografia. CEPAE. PIBID.

INTRODUÇÃO

O texto em questão resulta da experiência vivenciada no desenvolvimento das reflexões e atividades desenvolvidas na disciplina de Geografia em duas turmas de 1° ano do Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), uma escola pública de educação básica

1 Graduanda em licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato eletrônico: camyllaotto@gmail.com

2 Graduanda em licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato eletrônico: ludmyllateodoro@gmail.com

3 Graduanda em licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato eletrônico: nayarag923@gmail.com

4 Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).Contato eletrônico: rusvenia@gmail.com

da Universidade Federal de Goias (UFG), localizada na região Norte de Goiânia/GO.

As atividades foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2015, com as iniciativas de um grupo de seis alunos, formandos em Geografia pela UFG, e a supervisão de uma professora da escola e duas professoras na coordenação de área, sendo que todos os integrantes eram pertencentes ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da UFG.

O PIBID visa aperfeiçoar a formação dos estudantes em licenciaturas, aproximando a universidade das escolas públicas por meio de professores do ensino básico que se vinculam ao programa. Os professores universitários e escolares que orientam os bolsistas são profissionais qualificados que subsidiam a progressão dos alunos para além do que oferece a grade curricular obrigatória da universidade. No PIBID são desenvolvidas atividades como reuniões, pesquisas, leituras, observações, discussões, planejamentos, intervenções, construção de materiais didáticos, seminários, produções de artigos científicos, entre outros.

A experiência relatada neste trabalho centralizou-se nos conteúdos de cartografia, que foi o principal eixo temático das atividades desenvolvidas nas duas turmas de 1° ano, perpassando todos os conteúdos discutidos e aprofundados ao longo do primeiro semestre de 2015, sendo eles, descritivamente: formas de orientação, coordenadas geográficas, movimentos da terra e estações do ano, fuso horários, horário de verão, escalas, projeções, mapas temáticos, gráficos e sensoriamento remoto. A cartografia foi trabalhada ora como conteúdo propriamente dito, ora como articulação a outras temáticas geográficas, ou seja, como uma linguagem, que nos permite articulações e possibilidades.

Este texto está organizado em 4 tópicos, sendo o último, as considerações finais. Na primeira parte discutimos a influência do Programa PIBID na formação de alunos em licenciatura; na segunda dialogamos a respeito da atuação profissional do ser professor; posteriormente discutiremos sobre a

atuação do ser professor em sala de aula e a importância do aperfeiçoamento do trabalho por meio da confecção e utilização de materiais didáticos.

Esperamos que as reflexões aqui realizadas permitam um maior reconhecimento da importância que o Programa PIBID oferece aos formandos em licenciatura e que possa ponderar acerca de um ensino que seja significativo.

O PIBID NO IMPACTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O PIBID oportuniza aos estudantes um maior e mais profundo contato com o ambiente escolar e consequentemente com a sala de aula por meio da orientação de professores do ensino básico que se vinculam ao programa. Os bolsistas estudantes de licenciatura e participantes do PIBID possuem um ganho profissional obtido por meio das experiências vivenciadas na escola e da troca de informações consolidadas durante a graduação. Na escola são orientados pela professora supervisora acerca dos conteúdos, da didática e das metodologias de ensino que melhor podem ser utilizados durante as aulas.

O conhecimento escolar não acontece somente dentro da sala de aula. Os conselhos de classe, os eventos culturais, os momentos de planejamento, as leituras e as discussões em grupo bem como os materiais bibliográficos, entre tantos outros suportes são parte do processo da construção do significado da profissão de ser professor vivenciados pelos bolsistas do PIBID.

A experiência do curso de Geografia relatada foi desenvolvida no CEPAE uma escola campo que contribuiu para o desenvolvimento das atividades realizadas. O CEPAE é uma escola pública vinculada à UFG, e possui professores com qualificação diferenciada quando comparado a outras escolas das redes públicas e privadas de Goiânia e do Brasil. Essa condição qualifica o processo de ensino e aprendizagem da escola, e os sujeitos que a vivenciam.

É lícito destacar que a formação dos professores, por si só, não define a atuação profissional. A formação, a responsabilidade e comprometimento com a profissão são atributos de excelentes professores com os quais pudemos conviver diariamente, orientando-nos a estar em contínuo processo de qualificação. Concordamos com Callai (2011, p. 135) ao explicitar que,

> No caso do aluno de cursos de licenciatura-formação de professores, depreende-se que é preciso conhecer e aprender a fazer para saber ensinar. E uma alternativa que tem sido usada comumente diz respeito a tarefa de escrever e reescrever sobre a sua pratica, considerando os conteúdos específicos da sua disciplina escolar, construindo um texto que tem significado de uma reflexão sobre a sua pratica. Escrever sobre o que faz pode levar o professor e o aluno da graduação a tomar consciência do que é o seu trabalho e a aprender a definir os conteúdos com que vai trabalhar.

Assim, ao aproximar universidade e escola, temos a oportunidade de concretizar ações apreendidas durante a formação, por meio dos estudos, planejamentos e intervenções realizadas na escola, sempre acompanhados do professor supervisor, que ao observar as ações, realiza apontamentos com o objetivo de aprimorar a futura profissão que será exercida pelos bolsistas do PIBID.

Podemos destacar tambémo ganho de experiências ao vivenciar o ambiente escolar onde os medos e anseios que surgem durante a formação são colocados em evidencia, e ao serem discutidos e divididos em grupo se dissipam. Dilemas relacionados aos conteúdos, a sala de aula, a questionamento inesperado realizado pelos alunos, entre tantos outros são evidenciados.

Sendo assim acreditamos que o aperfeiçoamento da profissão só ocorre quando acompanhado por profissionais qualificados que atuam na escola e na universidade dispostos a compartilhar os anseios que surgem durante as atividades que são desenvolvidas, gerando trocas de experiências construtivas oportunizadas pelo programa PIBID.

O PROFESSOR PESQUISADOR

Durante nossos planejamentos, percebemos a necessidade de "sermos professores pesquisadores". Muitos podem questionar: O lugar de se desenvolver pesquisa não é na universidade? A Geografia é uma ciência, e como tal se desenvolve tanto na universidade, quanto na escola. A escola como é um lócus de produção de conhecimento, e não o de "reprodução". O conhecimento deve ser produzido e construído junto aos alunos em sala de aula.

Ao analisarmos qual a principal ferramenta didática utilizada por professores e alunos em sala de aula, teremos um consentimento geral que é o livro didático. Morais (2009), ao pesquisar quais os materiais didáticos mais utilizados por professores de escolas públicas de Goiânia para o planejamento de aulas sinaliza que dos 60 professores entrevistados, 39 (65%) utilizam o livro didático como primeiro e principal recurso.

Essa constatação nos confirma a constante e comum utilização do livro didático para o desenvolvimento das aulas de Geografia. O momento em que o professor se dedica ao planejamento e a sistematização dos conceitos acerca dos conteúdos que serão trabalhados em aula indicam a eficiência do conhecimento que será construído, sendo o professor, o mediador entre o conhecimento e o aluno. No entanto vale dizer que não é isto que garante que todos os professores utilizam o livro da mesma forma e com a mesma natureza de reflexão.

A constatação de que o livro é o principal instrumento utilizado pelos professores ao planejarem suas aulas coloca as seguintes reflexões: será que todos os conceitos apresentados são corretos? A leitura permite o desenvolvimento de um raciocínio espacial crítico? A sistematização das ideias condiz com a realidade social daquela turma? O uso do livro gera uma aprendizagem significativa?

A discussão do livro didático é complexa. Muitos professores o consideram como primordial, enquanto outros o criticam a ponto de negarem a sua utilização. Consideramos que o livro didático tem suas implicações tanto positivas quanto negativas. Como positivo, destacamos as diversas possibilidades de auxilio teórico-metodológicos apresentados no livro para as aulas, sendo um instrumento de grande valia;,e como negativo, as grandes escalas de análises conceituais que são apresentadas, privilegiando uma escala maior de conceitualização, como globais e nacionais, ou mesmo um uso irrefletido, irrestrito e pouco critico, como se ele fosse um material pronto e acabado.

As exemplificações aqui realizadas visam salientar que o livro didático é um importante instrumento pedagógico, mas que, ao mesmo tempo, pode ser prejudicial se utilizado como único recurso a subsidiar as aulas. A

forma de utilização do livro didático depende unicamente do professor, que tem autonomia para planejar suas aulas e selecionar o melhor meio de encaminhar o conteúdo. Para que seja significativo aos alunos o conteúdo deve ser bem planejado. Se for somente reproduzido, constituirá em uma aula tradicional, dotada de repetições e memorizações, não tendo significado para os alunos e consequentemente gerará uma aprendizagem deficitária.

Uma das explicações do porque o livro didático ser um instrumento tão utilizado pelos professores é a aproximação dos livros aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estabelece princípios que os conciliam. Esse fator de "facilitação" do processo de lecionar é exercido conscientemente por muitos professores. Ainda, por ser um recurso disponibilizado de forma gratuita às escolas públicas, constituindo muitas vezes, em único material escolar de alguns alunos.

Os professores devem utilizar o livro didático como "um dos" instrumentos didáticos para planejar e desenvolver as aulas e não como única ferramenta. Existem inúmeros materiais que podem auxiliar os professores didaticamente, como destaca Callai (2009, p. 88); "pode-se utilizar outros recursos como a observação da paisagem ao vivo ou a uma figura desta mesma paisagem, fotografias, vídeos, filmes, etc".

O professor não é detentor de todo conhecimento, por isso, deve dominar o conteúdo de forma ampla, sendo um continuo pesquisador, considerando as singularidades da sala de aula, e não mero reprodutor de saberes já consolidados. Quando o tema a ser trabalhado em sala de aula se tornar significativo ao professor, consequentemente será significativo aos alunos. Assim, concordamos com Callai (2011, p. 130) ao considerar que,

> O Livro – Didático, é, sem dúvida, uma possibilidade para democratizar o acesso ao conhecimento, e como tal uma poderosa ferramenta para a construção da cidadania. Resta saber como o professor o usa e como os alunos recebem as informações apresentadas e os conteúdos nele organizados, no dia a dia da sala de aula.

Contudo queremos "um tipo de educação que deve mostrar que é possível desafiar o que está estabelecido, exercitar a critica, discutir os encaminhamentos, em vez de simplesmente aceitar" (GIROUX, 1986, p. 262 apud NEVES et. al., 2010, p. 9).

Acreditamos que os professores devem realizar reflexões acerca da própria prática, de forma a ampliar as possibilidades de se desenvolver um ensino que seja pautado em aprendizagens significativas, utilizando aportes teórico-metodológicos adequados ao conteúdo e a sala de aula, para que o ensino de Geografia proporcione uma leitura da realidade espacial de forma a contribuir com os sujeitos enquanto cidadãos.

MATERIAIS DIDÁTICOS - METODOLOGIAS DE ENSINO

O Ensino de Geografia tem como objetivo auxiliar na formação de cidadãos críticos e autônomos, ou seja, pessoas que compreendam sua realidade e consigam intervir de forma consciente no seu espaço de vivencia. Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que ele ultrapasse a educação mecanicista na qual o aluno apenas ouve o que está sendo exposto pelo professor sem entender o sentido de estar estudando determinado conteúdo. Aprender um conteúdo está para além de memorizá-lo. Mais do que decorar os estudantes precisam compreendê-lo a ponto de conseguir utilizar esses conhecimentos como auxilio em seu convívio social.

Com intuito de construir uma educação significativa,buscamos alternativas para encaminhar o processo de ensino de forma didática, oferecendo possibilidades para que os estudantes compreendam a necessidade de compreender o conteúdo. Deixamos assim explícito que as discussões elucidadas não são apenas aquelas vinculadas ao trabalho da escola, mas que fazem parte do seu cotidiano.

Ao depararmos com o conteúdo de fusos-horários, discutimos a melhor forma de apresentá-lo aos estudantes. Cientes das dificuldades em trabalhar com esse tema no ensino, visto que é um conteúdo que depende do domínio de alguns conceitos como latitude, longitude, meridianos e paralelos, para ser compreendido, optamos por construir materiais didáticos

que auxiliassem a compreensão desses conceitos e consequentemente do conteúdo por parte dos alunos, pois como ressaltado por Nóvoa:

> Os professores não são apenas consumidores, mas também, produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos (NÓVOA, 1998 apud LOPES, 2010).

A escolha pela produção de materiais didáticos se deu por acreditarmos que um material concreto auxiliaria a abstração, facilitando dessa forma o processo formação de conceitos, contribuindo assim para compreensão do conteúdo pelos alunos. Como evidenciado por Bardi e Camposa partir das ideias de Schmitz (1993), "O material didático pode ser considerado a ligação entre as palavras e a realidade concreta. Sua principal função é auxiliar o aluno a pensar, possibilitando o desenvolvimento de sua imaginação e de sua capacidade de estabelecer analogias".

Partindo desse pressuposto optamos por produzir uma representação da projeção polar plana, também conhecida como projeção azimutal. Escolhemos essa representação por acreditarmos que a partir da visualização dos meridianos e antimeridianos, a contribuição para compreensão dos fuso horários pelos alunos seria maior.

Para a produção desse material utilizamos: cartolina, papel cartaz, lápis de escrever, borracha, canetas colorida e preta, régua, barbante e cola. Construímos o material e o levamos pronto para a sala de aula. Utilizamos também materiais disponibilizados pela escola, como o globo terrestre e o mapa político, para auxiliar no processo de ensino.

Essa experiência confirmou a importância de utilizar materiais didáticos para uma melhor compreensão do conteúdo pelos alunos e demonstrou que os professores podem ser autores de materiais pedagógicos que qualificam o ensino dos conteúdos em sala de aula. Em anexo, são demonstradas algumas imagens das regências que adotamos esses materiais para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem referentes ao conteúdo de fusos-horários (Imagens 01 e 02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar as experiências vivenciadas pelo grupo PIBID/Geografia. Buscamos demonstrar a influencia positiva desse programa para a formação qualificada de futuros profissionais docentes, revelando as oportunidades proporcionadas aos seus integrantes, como as reflexões expostas.

Com esse relato de experiência buscamos evidenciar a contribuição da pesquisa no ambiente escolar, indicando o potencial do professor como pesquisador com intuito de garantir a renovação e qualidade do ensino de Geografia, distanciando-se assim de um ensino maçante e tradicional onde o conteúdo simplesmente é repassado como verdade absoluta. Demonstramos a influencia da inserção de materiais didáticos para melhor encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem, destacando sua eficiência para o trabalho com conteúdos de difícil compreensão, e a possibilidade de confecção dos mesmos.

Esperamos que esse artigo possa demonstrar o potencial do programa PIBID auxiliando a partir dos resultados obtidos com nossas experiências, os docentes do ensino básico a rever e refletir sobre suas praticas atuais, despertando dessa forma a vontade de utilizar metodologias diferentes na exploração do potencial, visando não apenas fazer uma aula inovadora, mas tornar o conhecimento significativo para os estudantes. Que nosso relato possa contribuir para o crescimento qualitativo da educação brasileira.

Referências

BARDI, Juliana. CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Produção de materiais didáticos para temas de orientação sexual nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2004. Trabalho de conclusão de curso -Instituto de Biociências. Botucatu, SP, 2004. Disponíve em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo10/producaodemateriaisdidaticos.pdf>Acesso em: 03 de agosto, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. In: Anekumene. Revista virtual: Geografía, Cultura y Educación. v. 1, n. 1, 2011. Dis-

ponível em: <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/14> Acesso em: 05 de janeiro, 2014. p. 128-139.

CALLAI, Helena C. Estudar o Lugar para Compreender o Mundo. In CASTROGIOVANNI, A. C. CASTROGIOVANNI A.C. (org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

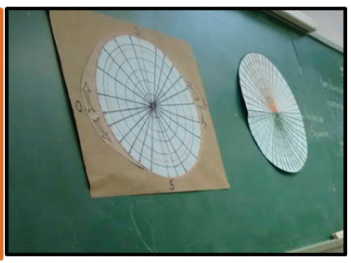
LOPES, Claudivan Sanches. O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. Tese de mestrado - Faculdade de Filosofía, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/pt-br.php> Acesso em: 02 de agosto, 2015.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar. 2011. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012-122111/. Acesso em: 19 de maio, 2014.

NEVES, Sammyla Cyndy de Oliveira; et. al. Geografia escolar: mudanças e perspectivas. In: XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaço de diálogos e praticas. 2010. Porto Alegre, RS, Anais… Porto Alegre 2010. Disponível em: <www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=3083> Acesso em: 06 de agosto, 2015.

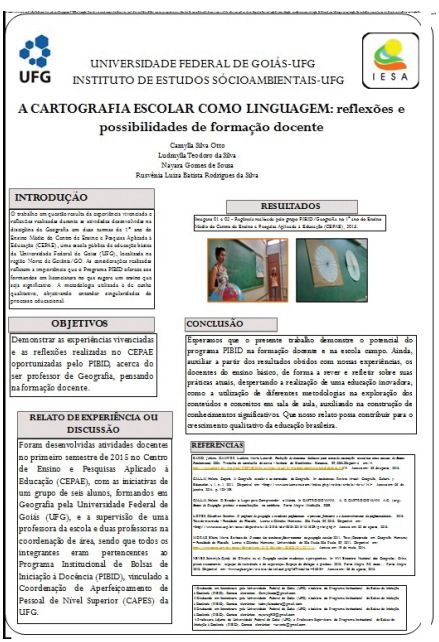
ANEXOS

Imagens 01 e 02 - Regência realizada pelo grupo PIBID/Geografia no 1º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), 2015.



Fonte: Autores, 2015.

Miniatura do pôster:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS-UFG
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS-UFG

A CARTOGRAFIA ESCOLAR COMO LINGUAGEM: reflexões e possibilidades de formação docente

Camylla Silva Otto
Ludmylla Teodoro da Silva
Nayara Gomes de Sousa
Ranvénia Luana Batista Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

O trabalho em questão resulta da experiência vivenciada e reflexões realizadas durante as atividades desenvolvidas na disciplina de Geografia em duas turmas de 1º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), uma escola pública da educação básica da Universidade Federal de Goiás (UFG), localizada na região Norte de Goiânia-GO. As atividades realizadas refletem a importância que o Programa PIBID oferece aos formandos em licenciatura no que negro um ponto que seja significativo. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, objetivando atentar singularidades do processo educacional.

OBJETIVOS

Demonstrar as experiências vivenciadas e as reflexões realizadas no CEPAE oportunizadas pelo PIBID, acerca do ser professor de Geografia, pensando na formação docente.

RELATO DE EXPERIÊNCIA OU DISCUSSÃO

Foram desenvolvidas atividades docentes no primeiro semestre de 2015 no Centro de Ensino e Pesquisas Aplicado à Educação (CEPAE), com as iniciativas de um grupo de seis alunos, formandos em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), e a supervisão de uma professora da escola e duas professoras na coordenação de área, sendo que todos os integrantes eram pertencentes ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da UFG.

RESULTADOS

Imagens 01 e 02 - Regência realizada pelo grupo PIBID/Geografia no 1º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), 2015.

CONCLUSÃO

Esperamos que o presente trabalho demonstre o potencial do programa PIBID na formação docente e na escola campo. Ainda, auxiliar a partir dos resultados obtidos com nossas experiências, os docentes do ensino básico, de forma a rever e refletir sobre suas práticas anuais, despertando a realização de uma educação inovadora, como a utilização de diferentes metodologias na exploração dos conteúdos e conceitos em sala de aula, auxiliando na construção de conhecimentos significativos. Que nosso relato possa contribuir para o crescimento qualitativo da educação brasileira.

REFERENCIAS

ALVES, Lynn; BRUNO, Lucia; CARVALHO, Maria Isabel. Relatos de mestres: histórias que marcam memórias, ensinam sem saber. In Bom Professor. São Paulo: Editora de cultura, Coleção de Bolso. Brasília: Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.editora-de-cultura.com.br/bom-professor/relatos-de-mestres/> Acessado 18 de agosto. 2015.

GOULD, Peter; Geografia, ontem e amanhã. In Geografia, ontem e amanhã. Editora Unesp. Geografia, Editora J. Marandola, J. J. Jr. (Orgs.). 2013. Disponível em: <http://www.marandola.com.br/textos_geog/textos_artigos/geo-ontem-e-amanha.pdf> Acessado 20 de janeiro. 2014. p. 129-139.

GOULD Peter. O Estado e a Luta pela Geografia. In GUTTSMAN-GOUD, A. G. GUTTSMAN-GOUD, A.G. (orgs). Ensino de Geografia: práticas e manifestações. Porto Alegre: UFRGS/PGEA, 2008.

LAYNE Elizabeth Sanders. O espaço na geografia escolar: práticas, desafios e desenvolvimento da aprendizagem. 2010. Tese de doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-08102010-114838/pt-br.php> Acesso em 18 de agosto. 2015.

OGLIOLI, Elton Luiz. Entrevista de 2 anos de estudos para mestrado em geografia cursos 2011. Teve Observatório em Geografia. Vertente: Pesquisa de Campo. Lugar: Cidade Universitária. Universidade de São Paulo São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Ldb-Ldb-Ldb&feature=youtu.be> Acesso em 18 de maio. 2014.

PEREIRA Rafael Sanzio de Araújo e. A Geografia entre mudanças e permanências. In: VIT Encontro Nacional de Geografia. Crise, pensamento, espaço de mudanças e de expressões. Rupura de dialogo e práticas. 2010. Porto Alegre, RS. Anais... Porto Alegre: 2010. Disponível em: <www.agb.org.br/evento/index.php?id=1&id=10&id=20&id=21&id=22> Acessado em 18 de agosto. 2015.

Graduanda em licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: camyllaotto@gmail.com.
Graduanda em licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: ludmyllaeduardo@gmail.com.
Graduanda em licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: nayarasousa@gmail.com.
Graduanda em licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: ranvenia@gmail.com.
Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: ranvenia@gmail.com.

A constituição da linguagem poética e imagética em *O bicho de sete cabeças* e outros seres fantásticos

Elisandra Filetti-Moura

RESUMO

O presente artigo discute a prática da leitura de poesia em sala de aula, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG. O trabalho se desenvolveu a partir da leitura do livro *Bicho de Sete Cabeças e Outros Seres Fantásticos,* de Eucanaã Ferraz e teve como norteamento o envolvimento de leituras dos poemas, bem como atividades desenvolvidas a partir dessas leituras que estabelecem um diálogo com textos folclóricos, lendários e mitológicos salientados pela leitura do livro de poemas. As discussões temáticas e de organização discursiva da poesia culminaram com produções de poemas ou textos adaptados e, nos moldes do que fizeram Ferraz e da Loba, os alunos também ilustraram suas produções. A importância desse trabalho no Ensino Fundamental deve-se à relação primordial estabelecida entre o discurso poético e a formação de leitores de poesia na escola básica, possibilitando outras conexões com outros discursos presentes em nossa sociedade.

Palavras-chave: leitura de poesia, ilustração, formação de leitores

INTRODUÇÃO

O estudo de poesia em sala de aula tem sido um desafio para professores e alunos, porque nem sempre a poesia é um gênero de acesso fácil à maioria dos leitores. Por motivos mercadológicos, muitas vezes, o leitor comum tem maior acesso ao texto em prosa do que ao texto poético que, erroneamente, é considerado um texto difícil, justamente porque necessita de uma participação efetiva do leitor para a construção de seu sentido. No entanto, isso também não é necessário no texto de prosa?

O que importa, para a escola e para a formação do leitor iniciante, é apresentar-lhe opções diversas de leituras, dos mais diversos gêneros, e primando para que essas leituras não fiquem presas a períodos específicos, mas que seja possível apresentar ao leitor o maior número possível de

produções literárias reconhecidas. Abrir espaço para discutir-se as novas produções, o papel de best-sellers é tão importante quanto salientar a importância do clássico, porque crescemos como leitores à medida que aprendemos a comparar e a escolher as leituras que nos constituem como ser.

Transformar leituras obrigatórias da escola em movimentos de entendimento da poesia, da leitura como prazer requer um processo de sedução e preparação do leitor, por parte do professor, que nem sempre é imediato ou eficaz. Trata-se de um processo que deve criar experiências variadas para a abordagem do texto poético. É o que pretendo descrever ao longo deste artigo.

Antes de mais nada, a Literatura deve ser vista como um conhecimento sócio-histórico representativo de uma cultura e esse conhecimento é sistematicamente atualizado. A escola, como mediadora desse conhecimento e de tantos outros, deve inserir o aluno num universo em que não apenas o aluno recebe informações, mas que é capaz de atuar sobre o que lê, materializando sua compreensão do objeto de leitura, nesse caso, a poesia.

Segundo Jean Hébrard (2002), os estudos sobre alfabetização subentendiam que atividades como ler, escrever e contar fossem competências identificáveis e constantes do pensamento humano. O ensino evolui, com base nessas habilidades. No entanto, nos dias atuais, ler e escrever, assim como outras habilidades cognitivas básicas do ser humano, são completamente distintas do passado. Com a revolução tecnológica, a leitura ganhou novos suportes e, consequentemente, o leitor contemporâneo não tem mais a mesma disposição de um leitor do século XIX. As atividades corriqueiras são tantas, foca-se mais tempo nos domínios da internet e a mente dispersa/alerta dos dias atuais requer do leitor outras habilidades de concentração ao tomar contato com o livro-objeto.

Há claros avanços, como também há dificuldades em se trabalhar essas variáveis na escola. Talvez não seja o livro que esteja obsoleto, não creio nisso. O modo como trabalhamos é que deve considerar outras relações de sentido, outros suportes tecnológicos a nosso favor, como dito no início desse texto em relação ao uso de curta-metragens. No trabalho com a poesia é possível identificar os textos que se identificam com um "cinema

de poesia" (PAZZOLINI, 1982; XAVIER, 2003; MOURA, 2013), que possibilita, na escola, evidenciar a poeticidade presente também no discurso cinematográfico, o que permite integrá-los.

A produção de sentidos está associada à possibilidade de o leitor apreender o significado do texto, ampliando-o e relacionando-o às suas experiências, às novas experiências estéticas com os sentidos, com o uso da língua, com o uso criativo da língua.

O PAPEL DA LEITURA CINEMATOGRÁFICA E DE POESIA EM SALA DE AULA

Ao dar início às atividades de leitura literária em sala de aula, considerei por bem iniciar as considerações sobre o papel da leitura e da leitura literária, a partir do curta-metragem *Os fantásticos livros voadores do Sr. Lessmore,* produzido em 2012, por Brandon Oldenburg, ganhou o Oscar de melhor animação e retrata como os livros são devotados àqueles que lhes dedicam amor...

Extremamente ilustrativo quanto à importância da leitura na vida de um indivíduo, esse curta apresenta com leveza e extrema simplicidade a possibilidade de um leitor dar vida aos livros que lê, de modificar sua existência e de tornar-se livre para viver. Essa introdução que recorre ao uso do cinema foi fundamental para auxiliar a relação entre o texto escrito, a formação do leitor e a aprendizagem desses conteúdos. Não se pode negar que a escola deve se apropriar das tecnologias para atrair esses alunos já nascidos numa era de tecnologia avançada, embora nem a escola nem eles tenham acesso pleno a tudo que é produzido. No entanto, a imagem é tão importante quanto os outros meios de expressão do pensamento e tudo se organiza no mundo por meio de representações: o cinema, a literatura, a língua, enfim.

A relação cinema-literatura, especificamente a relação entre cinema e poesia, acredito ser um caminho profícuo para o ensino de literatura na escola. Moura (2013) revela o modo como se pode aproximar linguagens como a Poesia e o Cinema. Esses dois gêneros têm o poder de fascinar, porque envolvem a construção da linguagem de maneira poética, em que

a imagem poética percorre o discurso cinematográfico, sem que essas duas estéticas percam sua identidade. Como afirma o autor:

> O corte de episódios de uma estrofe para outra, ou de um verso para outro, assim como a continuidade da representação poética realizada por indicações de encadeamento de versos e estrofes nos fornecem imagens que nos lembram a imagem cinematográfica. Mas não se trata da imagem do cinema convencional, que trabalha com códigos marcados, que sempre possuem o mesmo significado. Há liberdade para a reestruturação da linguagem, para a busca de uma sensibilidade surrealista, que cria outras formas de visualização do objeto artístico. (MOURA, 2013: p.187-188)

A ideia de representação, subjacente aos discursos cinematográficos, poéticos, impõe ao leitor a percepção de um lado, dos jogos dos ritmos linguísticos, assim como da fantasia envolta na leitura dos textos literários.

A imagem de trazer à vida um livro, uma história, como retrata o curta-metragem citado, revela que os discursos são inacabados, inexistentes se não forem atualizados pelo interlocutor. Assim também é inacabado o discurso da poesia. Diante dessa contextualização e motivação para a leitura, além de textos literários que os alunos escolhem livremente, a introdução à leitura de livros exigidos pela escola para o ano de 2015 foi iniciada. A temática relativa aos estudos folclóricos esteve presente desde o primeiro livro lido nesse ano que foi *Curupira* (2004), de Roger Mello, um trabalho que merece discussão num momento posterior, e foi a porta de entrada para o trabalho poético com *O Bicho de Sete Cabeças...* Este livro não somente foi importante porque retrata as histórias folclóricas de *O Curupira*, título de um dos poemas presentes na coletânea de Ferraz, mas porque instaura o mesmo clima de suspense/medo/fascinação que acaba envolvendo os jovens leitores.

A respeito desse envolvimento fascinante que as artes fazem (poesia, teatro, cinema), Barros (2008) considera que "diversidade participa de maneira direta ou indireta da formação psicossocial e sociocultural dos cidadãos, a leitura literária (em particular, de poesia), por sua pertinência e persistência histórica, torna-se indispensável no ambiente es-

colar. Essa perspectiva é defendida por Candido (1972, p. 805), segundo o qual a Literatura possui uma função educativa na escola que exerce o poder de formar o indivíduo, apresentar pontos de vista diferentes, realidades distintas da vivida pelo leitor ou realidades muito próximas que lhe permitem reconhecer-se.

A importância do letramento literário reside na capacidade de identificação do leitor com o que lhe é proposto ler, descobrindo prazer e interesse por outras dimensões da leitura e da existência humana. Em relação à proposta que se apresenta neste texto, a questão que mais incomoda o trabalho com a poesia em sala de aula, e de outras artes, é saber se é possível que elas sejam ensinadas...

Penso que ensinar é também apresentar caminhos para essas leituras. A apresentação de estratégias para suscitar a curiosidade por um assunto é fundamental para envolver o leitor. O professor deve colocar o texto escolhido sempre em primeiro plano, mas não pode se furtar a revelar possíveis encontros com outros textos, com outras áreas do conhecimento, estabelecendo relações intertextuais e interdiscursivas. Sobretudo, deve abrir espaço para que o aluno faça suas ilações, a partir de seu conhecimento, de suas vivências de linguagem. Bachelard (1978, p. 185) defende que a imagem poética tem seu próprio dinamismo, que é estabelecido mediante a criação da imagem poética associada às experiências do indivíduo.

Essas considerações teóricas amparam um pouco a compreensão que tenho do fazer poético e das condições linguísticas que permitem ao texto poético fazer sentido ao leitor jovem, no ensino fundamental. Ter em mente que a constituição dos sentidos de um texto, seja ele qual for, é uma tarefa social, ambientada num momento em que todos os interlocutores têm de estar voltados a essa atividade. O professor, ao valer-se de atividades que envolvam interesses dos alunos, juntamente com conhecimentos teóricos traduzidos à faixa etária desses alunos, recorrendo aos conhecimentos partilhados, pode contribuir para que essa interação seja responsável pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A LEITURA DE POESIA E IMAGEM

A escolha por introduzir os livros literários, neste ano, junto às turmas do Ensino Fundamental (6º Ano), foi motivada pela ideia de que a construção cognitiva de imagens é importante e tão presente nos dias atuais porque nossa formação cognitiva tem sido direcionada para esse tipo de abordagem. Poderíamos discutir isso mais a fundo, no entanto, não é este o propósito deste artigo. Mas, ainda assim, é importante dizer que as construções de sentido daquilo a que estamos expostos, desde a organização linguística de um texto até as relações intertextuais que realizamos são construções imagéticas de nossa cognição. Por esse motivo, relacionar imagens, lendas, mitos e textos poéticos, contemporâneos e clássicos, são elementos instigadores da percepção do papel da poesia, da literatura e do cinema pelos alunos. Essa estratégia tem se mostrado profícua como se observa logo mais, a seguir.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

A investigação foi desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás durante o primeiro semestre de 2015. Os alunos pertencem a duas turmas com trinta alunos cada, com idades entre 10 e 13 anos de idade. A maioria cursou o Ensino Fundamental I no Cepae, tendo já tido uma introdução a um trabalho com a leitura literária e de diversos gêneros. São alunos bastante participativos, com uma formação sociocultural bastante heterogênea, mas também bastante envolvidos nas discussões. Evidentemente, alguns se destacam, outros têm dificuldade em acessar plenamente o conteúdo, mas o trabalho, aos poucos ganha forma, ainda mais considerando que algumas das atividades descritas pressupõe a interação dos colegas.

O objetivo desse trabalho, que se iniciou já no primeiro semestre e se estenderá ao segundo, é incentivar a leitura literária como um todo, possibilitando ao aluno entender especificidades do gênero literário poema, assim como os desdobramentos relacionados à forma, aos sentidos depreendidos

das formas poéticas e, sobretudo, as relações sócio-históricas necessárias a uma compreensão da realidade em que cada sujeito está envolvida.

Essas orientações justificam a escolha do modo como foi trabalhada a leitura de *O Bicho de Sete Cabeças e Outros Seres Fantásticos,* pois a escola, principalmente, é um lugar propício para se ler poesia. Ali podemos dar início à leitura de novos textos, buscar novos sentidos a partir da exploração da sonoridade das palavras, dos significados variados e das condições de intervenção que fazemos ao construir o sentido para as coisas.

É a partir de elementos concretos como a forma das palavras, a organização do discurso que podemos acessar os sentidos presentes no texto e correlacioná-los ao que cada leitor acessa de seu conhecimento de mundo. Inicia-se um processo de transposição da compreensão concreta das coisas e das palavras (identificação de sons, letras e palavras) para uma compreensão mais abstrata do discurso (que gênero textual, motivação, importância social, construção de sentidos etc).

Em princípio, a compreensão que o aluno tem de poesia é algo como "palavras bonitas, cheias de ludicidade que são ditas em momentos especiais". Essa pode ser uma das compreensões que os sujeitos têm acerca da função da poesia. A escola deve ampliar esse conceito e dizer que os poemas não falam só de amor, embora esses sejam belas formas de representá-lo.

A leitura de *O Bicho de Sete Cabeças* ampliou o conceito de Poesia e de formas poéticas que um poema pode ter. Eucanaã Ferraz não apenas busca como matéria de poesia o imaginário das lendas, do folclore brasileiro, assim como mitos mundiais como a Fênix, o Oroboro, Sereia, Bicho Papão que estão presentes em nossa cultura e os transforma em poemas que brincam com a articulação de ideias dos leitores, com seu conhecimento de mundo. Essa abordagem indica um caminho interessante para o professor motivar e trabalhar a leitura de poemas em sala de aula.

O desenvolvimento de nossas atividades voltadas à leitura de *O Bicho de Sete Cabeças* teve como fundamento a leitura de contos folclóricos e mitos brasileiros, já programados para o trabalho com *O Curupira,* de Roger Mello. Os alunos já entraram na leitura dos poemas imaginando o que eram

esses poemas, pois o trabalho anterior também foi interessante. Não segui a leitura sequencial dos poemas, mas fui selecionando aqueles que se relacionavam aos personagens folclóricos e mitológicos. Assim poemas como *Fênix, Curupira, Esfinge,* entre outros foram lidos, declamados, discutidos anteriormente que os poemas que se referiam a mitos mais gerais. Entender a ordenação dos poemas fez com que os alunos entendessem que nem todo poema é constituído por rimas, estrofes, e que a musicalidade se faz presente de outra maneira no texto de Ferraz. Por exemplo, no poema*Saci-Pererê* (FERRAZ, 2009: P. 22-23)*: "É um guri negro, que nem muitos guris negros que existem por este mundo. Mas este é bem diferente, pois tem uma perna só e uma carapuça rubra sobre a negra carapinha. O Saci assobia: siiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii"!*

A construção dos sentidos foi promovida fortemente pelo fato de eles já conhecerem as histórias que motivaram os poemas e era como se entrevissem por meio dos poemas uma narratividade inerente a esses poemas. E é isso mesmo. O livro *O Bicho de Sete Cabeças e Outros Seres Fantásticos* tem título de narrativa. Meus alunos entenderam isso e transpuseram essa compreensão para as atividades de reelaboração dos poemas presentes no livro, que foram adaptados, baseados nos poemas de Eucanaã Ferraz. Além disso, o papel importantíssimo das ilustrações de André da Loba motivou não somente a ilustração dos poemas-prosas dos meus alunos, como também resultará numa exposição regular que o CEPAE/UFG propõe a cada ano: o *Pipoesia.*[1]A seguir, alguns exemplos dos trabalhos desenvolvidos por meus alunos.

POEMA – UM BICHO DE SETE CABEÇAS: MÃOS À OBRA

Nas discussões desenvolvidas em sala de aula, observou-se que a linguagem de Eucanaã Ferraz é bastante acessível, ao mesmo tempo estranha pelo modo como conduz a temática, desconstruindo sentidos, como no caso do poema *Sereia*. Esse poema suscita a discussão acerca da dualida-

1 O Pipoesiaé um festival literário do CEPAE que ocorre há mais de 6 anos. Congrega atividades de professores e alunos para valorizar a leitura de poesia, entre outras atividades artísticas.

de presente no ser metade mulher, metade peixe. Essa dualidade pode ser transposta para a essência do ser humano que, muitas vezes, é dual.

As referências metalinguísticas como em *Onstro,* o próprio poema *Esfinge*, brincam com a desconstrução da palavra de modo a desmistificá -la ou lançar mão do mesmo mecanismo de um enigma para construir o poema, como no caso de *Esfinge.* Essas estratégias linguísticas relembram aos alunos a necessidade do trabalho com a palavra, a busca incansável por dizer muito com pouca matéria linguística. Isso tudo conduz o leitor ao interesse pela descoberta do texto, em buscar referências outras com as quais possa dialogar, embora esse jogo de descoberta seja permeado pelos medos ainda infantis do desconhecido, paralelamente o fascínio em se descobrir capaz de refletir sobre questões estéticas e sociais também. Nesse meio ambiente da sala de aula, os alunos tornam-se mais independentes, descobrem-se co-autores, como se pode verificar nas palavras deles:

> "Como são poemas que tem relação com narrativas folclóricas e mitológicas, esses poemas têm 'personagens', imagens diferentes". (GA, 6º Ano)

> "No poema *Onstro,* o autor utiliza metáforas que ressaltam o perigo desse monstro e que ao tirar a letra 'm', o monstro fica menos perigoso. Em *Oroboro, as rimas do poema dão o entendimento que o poema representa um ser que não possui fim. Ele me faz pensar que é um ser infinito, pois geralmente os livros possuem começo, meio e fim" (RNA, 6º ano)*

Os poemas de *O Bicho de Sete Cabeças* são responsáveis por desvendar os mistérios infantis, apresentando outras formas de lidar com as inseguranças dessa transição de criança a adolescente, como o próprio poema *Bicho Papão* revela. Fala-se de coisas sérias para esses meninos e meninas, porém com um tom lúdico, de brincadeira. As lendas e mitos presentes no livro de Ferraz permitem a esses jovens leitores adentrar a um universo que não é mais da infância, mas o de leitor mais habilidoso, que sabe o que lê e esse é um mérito da escola. Esses leitores descobrem que não há dificuldade em ler poesia, em se encantar pelo mundo da poesia infantil ou adulta. Tudo resulta de uma necessidade de expressão do ser, de suas angústias, de

seus sentimentos e reflexões. A riqueza de imagens poéticas e ilustrativas constituem uma riqueza de detalhes que, de fato, envolveram os alunos, como se pode observar nos trechos dos textos por eles produzidos.

AS ILUSTRAÇÕES: IMAGENS POÉTICAS DE ANDRÉ DA LOBA

André da Loba é um artista português, considerado um dos melhores ilustradores do mundo. Tem se dedicado a esculpir em materiais recicláveis que depois de prontos são fotografados, semelhantemente ao trabalho que fez em *Bicho de Sete Cabeças e Outros Seres Fantásticos*. Suas ilustrações, simples, têm uma abordagem minimalista e, segundo o artista, é também provocativa. No universo infantil, suas imagens materializam o imaginário do leitor, ora corroborando a imagem que têm em mente, ora desconstruindo-a. As imagens poéticas e ilustrativas apresentadas ao fim deste artigo fazem parte do trabalho desenvolvido em sala de aula;são as que mais chamaram a atenção, por sua riqueza de detalhes e por dialogar com o texto de Eucanaã Ferraz, adaptando-os à percepção que têm dessas figuras:

Girafa Angelina (LM)

Imagine isto! É muito engraçado!
Metade girafa, metade mulher
Essa é a **g**irafa Angelina!
Não sei como conseguia voar, pois sua asa era tão pequena!
Não sei como conseguia ficar em pé, com aqueles pequenos pés de pato!
Mas ela ouvia bem, com seus grandes ouvidos de elefante.
Mas mesmo ela sendo engraçada,
Ela sempre estava na moda.

Cavalo

Cavalo
Cavalo pássaro!
Tem quatro patas
e duas asas! (JLM)

A leitura das imagens ilustrativas dos poemas revela um projeto criativo dialógico, porque são parte de uma mesma moeda. Os alunos tentam imprimir em seus textos característica encontradas no texto de Ferraz, assim como de outros poemas lidos, como no caso de *Cavalo,* que retoma o poema *Pégaso,* e imprime uma forma concretista ao poema, desconstruindo a organização linguística do texto. Nesse sentido, o texto poético é complementado pela ilustração, assim como o leitor corrobora juntamente com os autores para a construção dos sentidos das imagens, como foi visto na produção de reescrita dos poemas pelos alunos do CEPAE.

Quando perguntados se queriam ilustrar suas "percepções" dos poemas, a partir de materiais reciclados, uma luz surgiu em seus olhos. Acredito que isso ocorreu não simplesmente porque eles sairiam do plano da leitura e da escrita, mas por se tornarem autores de suas próprias ilustrações, utilizando materiais disponíveis, com uma proposta sustentável por traz. Afinal, toda a escola e mundo nos dias atuais têm discutido a importância de preservação do meio ambiente e, quem disse que aulas sobre leitura de poesia não são sustentáveis?

O papel do ilustrador, nesse caso, é igualmente importante ao papel do autor e do leitor, como dito anteriormente:

> O ilustrador é, em primeiro lugar, um comunicador visual e um fazedor de imagens. Constrói significados e transmite ideias, narrativas, mensagens e emoções para audiências, públicos e leitores. É fundamental para esse processo a expressão criativa pessoal, o gozo da interpretação de palavras e ideias em imagens. Naturalmente, a ilustração é muito mais do que uma tradução literal do texto. Pode ampliar, explicar, iluminar, decorar e até melhorar o texto. Segundo Sara Fanelli, se o texto é bom, a ilustração deverá revelar outras perspectivas paralelas, acrescentando algo mais.
>
> Texto e imagem são, afinal, duas formas de representação que se reforçam mutuamente para comunicar mensagens, emoções ou ideias. (MACIEL, 2011, p. 2)

O brilho no olhar dos alunos é indício de que os objetivos propostos pela escola estão sendo obtidos. É esse movimento de atividades que têm um propósito que fazem de uma escola um espaço criativo, de uso da linguagem em prol da formação do indivíduo. Esses alunos descobriram e ainda vão descobrir muitos caminhos que lhes permitam ler com mais prazer, tendo consciência de que são capazes de resolverem problemas, mesmo sabendo que enfrentam dificuldades na execução das tarefas propostas.

Essa perspectiva de trabalho conjunto de Eucanaã Ferraz e André da Loba, ao mesmo tempo que dá continuidade a uma tendência na literatura infanto-juvenil, apresenta-se muito contemporânea, principalmente porque o leitor atual a enxerga dessa forma. É uma proposta contemporânea, cuja estética minimalista, ancorada numa percepção do mundo industrial e moderno, alia técnicas de escrita de poesia à elaboração conceitual do poema ilustrado, ambos de linhas simples que ao mesmo tempo recuperam a tradição folclórica e imaginária de diversas culturas. E isso torna o livro tão sensacional e apreensível pelos leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de poesia na sala de aula possibilita diversas estratégias para a introdução dos leitores juvenis a obras da literatura brasileira. O trabalho aqui exposto é um exemplo de como explorar os conteúdos presentes no discurso poético, motivado por estratégias de persuasão do leitor escolar acerca da linguagem, podem resultar em boas propostas de ensino e chegar a resultados bastante satisfatórios quanto à formação do leitor de poesia.

Entender um poema não requer apenas domínio da modalidade formal da língua portuguesa. Requer sobretudo identificar os jogos propostos pelo autor, que instiga a percepção do leitor que, por sua vez, recorre ao que conhece para dar forma ao sentido.

A língua permite a construção dos efeitos de sentido, mas esses só surtem efeito de fato quando o leitor é sensível para perceber o mundo de possibilidades que a linguagem cria. Em *Bicho de Sete Cabeças e Outras Seres Fantásticos,* a percepção do mundo mitológico, lendário, enfim, fol-

clórico da poesia de Eucanaã Ferraz amplia a compreensão do mundo em que o leitor vive. A poesia infantil favorece um leitor que cresce mais hábil e consciente. Mesmo no mundo de fantasia e ludicidade, de sonho e prazer, o leitor reconhece que a poesia é uma manifestação de subjetividade e então deixa de ser um bicho de sete cabeças.

Referências

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaco. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BARROS, Deusa Castro. Leitura de poesia na escola: uma aproximação possível. Revista Solta a Voz, v. 19, n. 1. Goiânia, 2008, 24ps

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura, v.

24, n. 9, set. 1972,p. 803-809

CANDIDO. A. O direito à literatura. In: Vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas

Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

FERRAZ, Eucanaã. Bicho de sete cabeças e outros seres fantásticos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009, 63 p.

KLAUCK, Ana Paula. Bicho de sete cabeças e outros seres fantásticos, de Eucanaã Ferraz: poesia para não ter medo do desconhecido. In: Tigre Albino, Volume 3, Número 3 . 2010. Disponível em: http://www.tigrealbino.com.br. Acesso em: 8 de ago. 2015.

MACIEL, Luís M. A fórmula da reinvenção. Disponível em: https://www.academia.edu/761605. Acesso em: 12 de ago. 2015.

MELLO, ROGER. Curupira. Rio de Janeiro: Manati, 2004, 56 p

MOURA, Alexssandro R. Aproximações entre cinema e poesia: Glauber Rocha e Manoel de Barros. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013: 196 pp.

PASOLINI, Pier Paolo. O cinema de poesia. In: Empirismo Hereje. Trad. Miguel Serras Pereira. P. 137-152. Lisboa: Assírio e Alvim Editora, 1982.

XAVIER, Ismail. O olhar e a cena. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares

Francisca Bonfim de M. R. Silva[1]
Albertina Mitjáns Martinez[2]

RESUMO

As queixas dos professores sobre as crianças em situação de não aprendizagem confirmam a história de fracasso que marca a escola pública no Brasil, apontando para a premente necessidade de práticas pedagógicas criativas de ensino, que apresentem novas possibilidades de aprendizagem para os estudantes, considerando todas as facetas que este processo envolve. Diante da complexidade que permeia o ato educativo, a criatividade torna-se um recurso de importante destaque para todos os atores da realidade escolar brasileira, dentre estes, os pedagogos que trabalham em serviços especializados. Desta constatação, esta pesquisa objetivou caracterizar a criatividade dos pedagogos diante das queixas escolares, no âmbito do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, considerando a significação desta para um trabalho eficiente em prol da superação das dificuldades de aprendizagem. O aporte teórico utilizado para dar sustentação ao estudo foi a abordagem teórica de criatividade de Mitjáns Martínez, ancorada na teoria da subjetividade de González Rey na perspectiva histórico-cultural, na qual a criatividade é entendida como um processo complexo da subjetividade humana. O caminho metodológico baseou-se na Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey e o método utilizado foi o estudo de caso. Participaram desse estudo três pedagogas do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Foi explorada a criatividade das pedagogas em diferentes momentos de sua atuação, bem como elementos da subjetividade vinculados a essa atuação. Para isso, foram utilizados os instrumentos: análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas, complemento de frases, redação e técnica de explorações múltiplas. Como resultado essencial, foi constatado que a criatividade do pedagogo ainda é pouco expressa nas diferentes áreas de atuação analisadas, e que os entraves à expressão criativa se justificam tanto pelos elementos subjetivos individuais não favoráveis a sua atuação, quanto pela subjetividade social da escola.

Palavras-chave: Criatividade. Pedagogo do SEAA. Queixas Escolares.

1 Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, E-mail: Francisca_mestrado@yahoo.com.br.

2 Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, E-mail: amitjans49@gmail.com

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade em constantes mudanças, decorrentes de um progresso científico e tecnológico e do próprio contexto cultural, fazem-se necessárias não apenas atitudes de compreensão das transformações sociais, mas também muita criatividade por parte dos profissionais da escola para vencerem o desafio do trabalho cotidiano.

A criatividade se apresenta como um recurso importante diante da complexidade que permeia o ato educativo. Acredita-se que a criatividade do profissional é primordial, não somente na busca de soluções para as queixas durante o processo de ensino e aprendizagem, mas também para a percepção de mudanças que possam evitar ou minimizar as consequências dessas queixas no desenvolvimento das crianças em fase escolar.

Nessa direção, compreende-se que a criatividade pode se constituir como um diferencial no contexto da escola, sobretudo, para os profissionais da educação, uma vez que o mundo atual implica capacitação teórica e profissional do pedagogo, muito além daquela que apresenta hoje, visto que exerce uma atividade que envolve capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos (LIBÂNEO, 2001).

As queixas de professores, sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem, feitas aos profissionais da assessoria pedagógica, fazem parte da realidade escolar e, para que não perpetuem a história de fracasso na educação, devem apresentar-se como desafios pedagógicos, que requerem ações preventivas e interventivas dos agentes envolvidos no contexto educativo. Esse ponto de vista conduz à elaboração de estratégias, que podem apresentar propostas diferenciadas para o trabalho pedagógico que não tenha sido bem sucedido em sala de aula, o que demanda criatividade em alguma medida.

Somadas à preocupação com melhores níveis de desempenho dos alunos, as queixas dos professores fortaleceram a necessidade de regulamentação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)[3], no

3 Regulamentação publicada na Seção III, art. 29 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, GDF, 2009. (DISTRITO FEDERAL. SEE, 2009).

âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), cuja responsabilidade é a implementação de ações que viabilizem a reflexão acerca de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola e que possam contribuir para a qualidade da educação.

Neste serviço, atuam profissionais que assumem um papel significativo no apoio aos professores e alunos, são pedagogos e psicólogos, empenhados em provocar situações que levem à reorganização das ações pedagógicas do professor, estimular a reflexão sobre as singularidades do desenvolvimento dos educandos e mostrar aos docentes as possibilidades do trabalho criativo, em especial, para favorecer uma intervenção que possa conduzir à superação das dificuldades escolares.

A singularidade dos sujeitos e a própria dinâmica das relações sociais estabelecidas cotidianamente faz da sala de aula um ambiente de diversidades que exige do profissional a aplicação de diferenciadas e criativas estratégias de organização pedagógicas e a compreensão das diferenças subjetivas dos alunos, já que cada um traz consigo uma história pessoal e cultural.

Documentos oficiais que regem o ensino e até mesmo o discurso das instituições educativas atribuem à formação integral do indivíduo o caminho para o sucesso escolar, entretanto, a dificuldade de se considerar, efetivamente, o educando em sua integralidade leva a um entendimento linear e determinista em relação à criança que não aprende. Se esta não avança nas atividades pedagógicas é porque há nela algo errado, assim, necessita sair da sala de aula para submeter-se ao julgamento de outros profissionais que irão conduzi-la ao enquadramento, conforme moldes da escola.

Esta forma de agir denuncia o demasiado valor que se dá ao aspecto cognitivo em detrimento da integralidade, à apropriação dos saberes escolares, em detrimento do aspecto simbólico-emocional, que exerce importante papel no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, desconsidera o caráter diverso do contexto escolar e do cotidiano de sala de aula.

Neste ponto, é importante considerar as dificuldades do professor no desempenho de suas atividades pedagógicas, em especial, no que se refere ao planejamento de um ensino personalizado direcionado àqueles

que não acompanham o ritmo acadêmico. O que acontece é que o número elevado de alunos em sala, a escassez de recursos pedagógicos, as lacunas existentes na formação profissional, a falta de cursos de formação continuada, dentre outros motivos, podem ou não se constituir em barreiras para o trabalho pedagógico. Não se trata de justificar o fracasso escolar, tampouco eximir os professores de sua principal função que é ensinar, mas de apontar alguns fatores, presentes no cotidiano de sala de aula, que interferem na realização de um ensino personalizado.

Buscando essa personalização e singularidade da aprendizagem, supervisores pedagógicos, coordenadores, orientadores educacionais, pedagogos e psicólogos são acionados para oferecer suporte pedagógico aos docentes, que se queixam dos percalços em sala de aula. Pressupõe-se, portanto, que os profissionais da assessoria pedagógica compreendem os alunos de forma integral, e com isso não correm o risco de fazer uma avaliação reducionista, e não ignorem questões de não aprendizagem, que são coletiva e historicamente construídas. Além disso, é notório que esses docentes devem atuar criativamente para mudar esse quadro. Assim, o apoio destes profissionais assumirá um caráter singular, à medida em que destinarem um olhar diferenciado para as queixas, especialmente, quando há o reconhecimento de que a origem destas está no próprio contexto escolar.

Derivada da relação qualidade *versus* acesso, a realidade escolar brasileira vivencia um contexto, onde um número considerável de crianças com queixas escolares, são encaminhadas para avaliação. A preocupação com esses alunos em quadros diversificados de dificuldades de aprendizagem em seu percurso escolar motivou a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a criar um serviço de apoio aos professores no atendimento às queixas escolares.

Este serviço, regulamentado em 2008 e, em sua versão mais atual, foi denominado como Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Tal setor existe no âmbito da SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1968. Esse serviço passou por modificações e reestruturações durante quatro décadas.

Dentre as ações delineadas para a mais atual versão do serviço de apoio, a partir da publicação da Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, destaca-se umas das ações prioritárias:

> Construção de ações que viabilizem a reflexão de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores [...] favorecendo a apropriação de conhecimentos, e o desenvolvimento de recursos que favoreçam a oxigenação e a renovação das práticas educativas (MARINHO ARAÚJO E ALMEIDA, 2005).

Três grandes eixos pautam esse serviço, são eles: mapeamento institucional das instituições educacionais, assessoria ao trabalho coletivo dos professores e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Conforme a documentação que o rege, não devem acontecer de forma estanque, como se fossem uma sucessão de etapas hierarquizadas, mas devem ser desenvolvidos concomitantemente, articulados dialeticamente ao longo da atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

A CRIATIVIDADE COMO UM PROCESSO COMPLEXO DA SUBJETIVIDADE

Esse estudo, à luz de Mitjáns Martínez (2008, 2006, 2004, 2000, 1997), teve como embasamento teórico, a compreensão da criatividade como um processo complexo, que não é oriunda de um ou outro fator isolado, mas de um conjunto de elementos expressos pela subjetividade humana. Sob este enfoque, a criatividade não está relacionada a elementos intrapsíquicos, mas à articulação dos elementos subjetivos do sujeito e do contexto o qual se insere. Nas palavras da autora "[...] criatividade é um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de algo novo e valioso em determinado campo da ação humana [...]" Mitjáns Martínez (2006, *apud* Mitjáns Martínez 2006).

Sob esta perspectiva, criatividade é um processo complexo da subjetividade humana implicado na relação recursiva entre as dimensões social e individual. Sendo a subjetividade constituída pelos significados e sentidos

que o indivíduo construiu ao longo de sua história de vida e que se conformam em um conjunto de configurações na sua personalidade.

No ambiente escolar, Mitjáns Martínez (2006) pontua duas principais formas de manifestação da criatividade, a saber: no trabalho pedagógico e na aprendizagem. Acrescenta a autora que o trabalho pedagógico para cumprir seus objetivos de educar e ensinar necessita, em alguma medida ser criativo, relembrando que a criatividade pode se expressar em diferentes graus e níveis, para que não se corra o risco de avaliá-la em extremos.

Dois critérios são necessários para que o trabalho pedagógico seja considerado criativo, são eles: a novidade e o valor, além disso, que as mudanças introduzidas possibilitem ampliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. A novidade, incluindo situações em que essa novidade se dá para o sujeito, e o valor, julgado em determinado contexto social, vinculando-se com certas exigências de um cenário social, evidencia o caráter relativo do conceito e sua relação com o contexto social. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p 53-54).

Ainda sobre o critério de valor, que esteja relacionado a aprendizagens significativas por parte dos alunos, à construção de habilidades e competências, à superação de dificuldades, ao desenvolvimento de valores, autovalorização adequada, reflexão e formulação de projetos. Aspectos que envolvem tanto o professor como o aluno. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, P. 70).

Conforme Mitjáns Martínez (2006, p.75) o processo de produção de algo novo e com valor, é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, da sua própria condição de sujeito e das configurações da subjetividade social constituídas no seu espaço social em que o sujeito realiza sua ação. Assim, para a autora, três elementos participam da criatividade do professor no trabalho pedagógico, são eles: as configurações criativas do professor, a sua condição de sujeito e as configurações da subjetividade social da escola (Mitjáns Martínez, 2006).

As configurações criativas se constituem como um dos elementos que participam da criatividade do professor no seu trabalho pedagógico

e são formadas no decorrer de sua história de vida e envolvem sua motivação para a profissão. As configurações criativas que vão direcionar em maior ou menor grau suas ações criativas nos diferentes espaços de sua atuação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

A condição do professor como sujeito é também um elemento importante para a criatividade no trabalho pedagógico. O sujeito compreendido como o "indivíduo concreto, portador de personalidade que, como características essenciais de sua condição, é atual, interativo, consciente, intencional e emocional" (González Rey, 1995, *apud* Mitjáns Martínez, 2006, p. 77). Na sua condição de sujeito, compreende-se que o pedagogo planeja e desenvolve sua atuação a partir de suas configurações subjetivas, e das características da subjetividade social do contexto em que atua. (Mitjáns Martínez, 2006).

As configurações da subjetividade social do contexto em que o sujeito atua, a escola nesse caso, dizem respeito ao terceiro elemento da criatividade no trabalho pedagógico. Nas configurações subjetivas do contexto perpassam ainda as subjetividades sociais de outros espaços, envolvendo os sentidos e significados mais amplos da sociedade, das famílias e das comunidades com as quais a instituição está intimamente relacionada.

Compreendemos que a criatividade pode resultar num diferencial na atuação do pedagogo, especialmente, frente à necessidade de criar alternativas assertivas diante das queixas escolares. Alternativas que se vinculam à promoção de novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em se processo aprendizagem escolar.

Para a promoção desses novos níveis, também compreendemos a importância da consideração dos aspectos do contexto de vida e da subjetividade individual dos alunos, bem como aspectos da subjetividade social que perpassam as relações do cotidiano de sala de aula. Sob esta ótica deve estar ancorada a atuação criativa do pedagogo e que possa, em alguma medida, contribuir para a inclusão das crianças com dificuldades escolares. Segundo Mitjáns Martínez (2006):

> A possibilidade da criatividade no trabalho pedagógico existe em qualquer um de seus elementos constitutivos, desde a formulação dos objetivos de

> aprendizagem até o sistema de avaliação e as formas de relacionamento com os alunos. Perante a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, mudanças sistêmicas de aspectos constitutivos do trabalho pedagógico podem contribuir em maior medida que mudanças isoladas para incentivá-las e favorecê-las (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 72).

De acordo com Mitjáns Martínez (2006), as mudanças sistêmicas de aspectos constitutivos do trabalho pedagógico podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, entretanto, a reprodução de práticas já legitimadas no contexto escolar, as demandas em termos de avaliação e de projetos que a escola possua, podem, ou não inibir processos criativos. Deste entendimento não se pode deixar de considerar a importância do papel da motivação e de sua implicação na profissão do pedagogo, uma vez que:

> Introduzir mudanças no trabalho pedagógico nas condições muitas vezes difíceis nas quais o professor trabalha e vencer obstáculos, muitos dos quais provenientes da instituição escolar como espaço social complexo, implica altos níveis de motivação em relação à atividade profissional (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.77).

Assim, os níveis de criatividade na atuação do pedagogo poderão gerar "formas de realização de trabalho pedagógico, que representam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.70).

A complexidade dos fatores relacionados à ação do pedagogo, nas etapas de sua atuação interventiva, sugere a reflexão de um trabalho para além do domínio técnico, ou cumprimento de normatizações, já que se tem como principal objetivo um trabalho de suporte educativo que possa repercutir em qualidade no seu sentido mais amplo. A este respeito Mitjáns Martínez (2006, p 74) afirma que a criatividade no trabalho pedagógico não é apenas importante para o objetivo central da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas também para o próprio professor, para o seu bem estar emocional e desenvolvimento.

Nesse entendimento, compreende-se que, a criatividade se dá, verdadeiramente, na medida do reconhecimento das necessidades do aluno. Esta situação se evidencia quando o profissional, ao focar todo o seu trabalho na investigação das significações do estudante, enxerga a possibilidade de atingir explicações das possíveis rupturas no seu processo de desenvolvimento, gerando ideias, necessariamente, criativas que serão eficientes na intervenção pedagógica.

O CAMPO DE PESQUISA E O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

O objetivo central desse estudo foi compreender a expressão da criatividade do pedagogo no atendimento às queixas escolares, bem como analisar os elementos subjetivos implicados nessa atuação. Para tanto, considerou-se, nessa investigação, a abordagem teórica de Mitjáns Martínez (1997) acerca da criatividade, ancorada na teoria da subjetividade de González Rey na perspectiva histórico-cultural. Optou-se por tais vertentes teóricas por compreendê-las como elaborações que intencionam a desconstrução de concepções cristalizadas no âmbito da escola e favorecem mudanças e transformações dentro desse contexto.

Nessa perspectiva teórica, considera-se que a aplicação de práticas criativas são capazes de possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade como sujeito ativo e capaz de atuar de maneira autônoma, bem como de permitir um novo pensar que encaminhe os profissionais da educação ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico criativo que favoreça o aprender escolar e contribua para a formação de estudantes críticos e autores de sua aprendizagem.

Participaram desse estudo três pedagogas do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Foi explorada a criatividade das pedagogas em diferentes momentos de sua atuação, bem como elementos da subjetividade vinculados a essa atuação. Para isso, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas, completamento de frases, redação e técnica de explorações múltiplas.

Considerando a natureza da pesquisa e os princípios da Epistemologia Qualitativa, elegeu-se o estudo de caso como um método que possibilitou analisar intensamente as peculiaridades e elementos subjetivos dos participantes desta investigação. A respeito de tais considerações, Yin (2005, p. 4) afirma que o estudo de caso contribui para a compreensão dos fenômenos sociais complexos e permite uma investigação que preserve as características holísticas e significativas da vida real.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo, foi possível constatar que, mesmo frente à necessidade de práticas criativas na intervenção junto às queixas escolares, a criatividade não se constituiu como uma questão significativa na atuação das pedagogas. Algo também constatado por Mitjáns Martínez (2006, p.79), com relação à criatividade no trabalho pedagógico dos professores, quando afirma que "[...] a criatividade ainda está longe do desejável e, especialmente, longe do necessário em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos".

A atuação diante das queixas requer o entendimento da complexidade e da singularidade envolvidas no processo de aprendizagem. Aspectos que não foram identificados nas ações interventivas em dois casos desta pesquisa. A repetição de tarefas mal sucedidas em sala de aula e a falta de atividades desafiadoras para os alunos marcam o trabalho realizado na análise de dois dos casos aqui delineados.

Tal constatação finda por explicitar uma concepção de educação em que o acúmulo de conhecimento, embasada na repetição e reprodução de ideias funciona como eixo do planejamento pedagógico interventivo. Essa compreensão pode ter contribuído para que as pedagogas não enxergassem estratégias singulares de intervenção diante das queixas e, consequentemente não percebessem a necessidade de um trabalho criativo. Como salienta Mitjáns Martínez (2006), a atuação reprodutiva demanda menos criatividade do que o trabalho que incentive aprendizagem e desenvolvimentos reais.

A atuação tradicional apresentada em dois dos casos estudados sugere também uma reflexão a respeito da formação do pedagogo. Estariam

sendo trabalhados aspectos que levem a produção de ações diferenciadas ou transformadoras no contexto da escola? A atuação do pedagogo pode estar refletindo uma lacuna em sua formação, ou uma reprodução de um sistema de ensino.

A realização desta pesquisa tornou visível a atuação do pedagogo dentro de um serviço especializado no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, ao mesmo tempo, possibilitou reflexões acerca das dificuldades envolvidas na operacionalização desse serviço.

A análise dos três casos tornou possível a visibilidade de aspectos como: a desconsideração da singularidade do aluno, da complexidade da aprendizagem e a existência de concepções e práticas equivocadas a respeito das dificuldades de aprendizagem, as quais podem se constituir como barreiras para a elaboração de estratégias personalizadas no trabalho interventivo junto às dificuldades de aprendizagem.

Em contrapartida, evidenciam-se pontos que, mesmo apresentados em apenas um dos casos, foram relevantes e podem contribuir para uma prática interventiva mais qualificada do pedagogo ao lidar com as queixas, dentre eles destacam-se: a capacitação ao ingressar no SEAA, a vivência com profissionais com mais tempo de experiência, reconhecimento social de sua atuação e a presença constante da coordenação intermediária como agente de formação continuada em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da concepção teórica defendida na pesquisa realizada, e da constatação de que a criatividade ainda é pouco presente na atuação do pedagogo, compreende-se que alguns processos subjetivos tais como: criticidade, reflexão, elaboração de ideias devem ser trabalhados nos cursos voltados para a formação dos pedagogos, não que resultem diretamente na formação de profissionais criativos na educação, mas que venham favorecer a possibilidade criativa desses sujeitos.

Tunes (2011, p.10) ressalta os prejuízos advindos da desconsideração da diversidade que persiste na educação, seja na padronização do ensino,

seja na padronização da aprendizagem, como bem destaca, ao identificar que "[...] nem todos os alunos cumprem o *script.* [...] sempre existem aqueles que ficam fora do que se definiu como esperado." O que afirma a autora, tornou mais clara a ideia de que não basta a aplicação de um ensino tradicional diante das situações que envolvem a queixa escolar. Ao contrário, são situações que requerem novidade no sentido de elaborar novas formas de representar os problemas dos alunos e novas estratégias para ajudar a resolver as queixas. Diante disso, a criatividade se apresenta como importante como contributo na busca de resolver os problemas.

Atrelada às questões de formação e da padronização fortemente presente no ensino, essa pesquisa permitiu evidenciar a necessidade de implementação de políticas institucionais, visando à capacitação em serviço para os pedagogos do SEAA, bem como um ajuste no que se refere ao número de escolas a serem atendidas, na intenção de evitar rupturas no planejamento pedagógico de cada profissional deste serviço.

Referências

ARAÚJO. G.M.G. Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

ARAÚJO C. M. M. Relações interpessoais professor-aluno: Uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 1995.

ARAÚJO C. M. M. Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para a capacitação continuada. Tese de doutorado: UnB, 2003.

DISTRITO FEDERAL. FEDF. Fundação Educacional do Distrito Federal. Orientação pedagógica Nº 20 e 22. Distrito Federal, 1996.

_____. SEE/DF. Orientação pedagógica. Distrito Federal, 2010

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Alínea, 2008.

_____. Pesquisa qualitativa e subjetividade. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MARINHO ARAÚJO, C.M.M.; Almeida, S.F.C. Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade, Personalidade e Educação. Campinas: Papirus,1997.

_____. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem. Uma relação necessária? In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2008.

_____. Criatividade na escola: três direções de trabalho. Revista Linhas Críticas. Revista da Faculdade de Educação, v.8, n.15, jul./dez. de 2002, Brasília: Universidade de Brasília.

MITJÁNS MARTÍNEZ A.; TACCA, M.C.V.R.(Org.). A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas: Editora Alínea, 2009.

Mitjáns Martínez, A.; CAMPOLINA, L. O. A escola em sua dimensão reprodutiva. In: Elizabeth Tunes sem escola sem documento, 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

MUNIZ, C. Mediação e conhecimento matemático. In: TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.

NEVES, M. M. B. J; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional. 1 ed. Campinas: Alínea, p. 83-103, 2003.

ROSSATO, M. O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2009.

TACCA, M. C. V. R.: Relação pedagógica e Desenvolvimento da subjetividade. GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.

TUNES. E. e BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M.C. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2008.

YIN, R. K., & GRASSI, D. Estudo de caso. Porto Alegre: Bookman. (2005).

A criatividade no trabalho pedagógico do professor: um estudo de caso no ensino fundamental

Tatiana Santos Arruda
Albertina Mitjáns Martínez

RESUMO

Dentre os desafios contemporâneos na área da educação é possível citar o desinteresse expresso pelos estudantes em seu processo de aprendizagem, os índices permanentes de evasão e abandono escolar, a naturalização da reprovação e o processo de adoecimento docente. Nesse contexto, a expressão criativa no trabalho pedagógico do professor se constituí como via favorável para a modificação das relações entre os integrantes da dinâmica educativa, e meio para a modificação dos processos de ensino e aprendizagem. O objetivo deste artigo é, assim, analisar a criatividade no trabalho pedagógico do professor. Para tanto, pauta-se na compreensão de que a expressão criativa é um processo complexo da subjetividade humana, na simultânea condição da subjetividade social e subjetividade individual, e que se revela no trabalho pedagógico por meio da produção de novidades com valor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A pesquisa foi fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey e na realização de um estudo de caso, uma professora do primeiro ano do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foram utilizados instrumentos escritos e orais, como: observação do cotidiano escolar, redações, entrevistas como processo, duas grandes premiações e túnel do tempo. Nas considerações finais do estudo, conclui-se que a criatividade no trabalho pedagógico da professora expressou-se na construção de uma metodologia própria de ensino; na ampliação do currículo prescrito; na elaboração pessoal de atividades educativas; e, na imaginação como estratégia pedagógica. E mais, o processo de produção de novidades com valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos participava da atualização do interesse e do envolvimento que demonstravam na realização das atividades propostas, bem como na atualização do interesse da professora pela docência.

Palavras-chaves: Criatividade. Trabalho Pedagógico. Professor.

Na atualidade, há na educação alguns desafios ao trabalho pedagógico, que implicam, cada vez mais, a necessidade de novas alternativas e estratégias para superá-los, ou mesmo, diminuí-los no cotidiano educativo. Dentre as diferentes problemáticas, é possível apontar, como consenso en-

tre os profissionais da educação, o desinteresse expresso pelos estudantes em seu processo de aprendizagem, que se revela nos comportamentos de desrespeito ao professor, na indisciplina e nas cópias de trabalhos. Existem, também, os índices permanentes de evasão e abandono escolar, registrados nos dados dos censos escolares; a naturalização da reprovação, como um processo que envolve, em muitos casos, fatores considerados externos à dinâmica educativa; e o processo de adoecimento docente, expresso por meio de estados de doenças e no seu desinteresse pelo trabalho pedagógico.

Estas questões, aliadas a outras problemáticas, convergem para os questionamentos: quais seriam os meios para a resolução de tais problemáticas? O que poderia ser modificado, no contexto escolar, para favorecer mudanças nesse cenário? Seriam novos recursos, estratégias e condutas? Quais seriam os fatores que poderiam auxiliar os profissionais da educação, os estudantes e a sociedade avançar frente os desafios postos?

A complexidade das práticas sociais conduz a compreensão de que as respostas para esses questionamentos não são simplistas e imediatas. Trata-se de um processo permanente de observação do espaço escolar, a geração de alternativas novas e criativas, o estudo e ampliação do repertório pedagógico, o envolvimento de diferentes integrantes da dinâmica educativa, dentre outros aspectos.

Nesse processo, evidencia-se a relevância da criatividade no trabalho pedagógico do professor, isto é, a produção de novidades com valor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, conforme definição de Mitjáns Martínez (2008), a qual pode se constituir como meio favorável para a implicação dos alunos e docentes nas ações educativas.

A criatividade compreendida como um processo complexo da subjetividade humana, na simultânea condição da subjetividade social e subjetividade individual (MITJÁNS MARTÍNEZ 2004, 2008), categorias que integram a Teoria da Subjetividade na perspectiva Histórico-cultural, desenvolvida por González Rey (2003, 2005, 2011a, 2011b). Para o autor, a subjetividade social se refere ao conjunto de crenças, valores, atitudes que caracterizam um espaço social. Da subjetividade individual, por sua

vez, participam: a condição de sujeito, que se resume no posicionamento próprio, consciente e intencional da pessoa, e as produções simbólicas e emocionais relativamente estáveis, conceitos que podem ser aprofundadas no estudo dessa Teoria da Subjetividade.

Estas compreensões acerca da criatividade e da subjetividade humana fundamentaram a pesquisa de doutorado de Arruda (2014), da qual faz parte o estudo de caso da professora Júlia (nome fictício), que será apresentado. Nesse artigo, o objetivo é analisar a criatividade no trabalho pedagógico do professor. Estudo esse que se baseou na Epistemologia Qualitativa de González Rey, autor contemporâneo que propôs essa forma específica, em termos metodológicos, de estudar a subjetividade.

Durante o estudo, foram usados instrumentos orais e escritos, como: observação do cotidiano escolar, realizadas durante o ano letivo de 2013; uma redação, com o tema o Sentido de ser professor; três entrevistas, que promoviam o diálogo para além de um roteiro pré-determinado; duas grandes premiações, em que a professora indicava duas experiências exitosas; e túnel do tempo, momento que a participante do estudo retomava situações profissionais anteriores que gostaria de reviver e outras, de transformar.

Nas construções a partir do estudo, considerou-se que a criatividade no trabalho pedagógico da professora Júlia expressou-se na construção de uma metodologia própria de ensino; na ampliação do currículo prescrito proposto pela instituição; na elaboração pessoal de atividades educativas; e, na imaginação como estratégia pedagógica. Para além da expressão criativa, foi possível considerar que o processo de produção de novidades com valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos participava da atualização do interesse e do envolvimento que demonstravam na realização das atividades propostas, assim como na atualização do interesse da professora pela docência.

A CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA PROFESSORA JÚLIA

Júlia tinha vinte e nove anos no período da pesquisa. Era casada e não tinha filhos. Veio morar em Brasília em 2008 devido à transferência do seu marido pela instituição em que trabalhava. A professora era graduada

em Pedagogia, 2006, e especialista em Psicopedagogia, 2012. Atuava como docente desde 2008, e teve diferentes experiências profissionais, como coordenadora pedagógica e professora de terceiro, segundo e primeiro ano do ensino fundamental. Em 2013 era o segundo ano que estava na instituição educativa e o segundo ano em que atuava como professora do primeiro ano.

A sua turma tinha em torno de vinte e oito alunos, com seis anos de idade. Naquele momento, ela atuava em uma instituição educativa que atendia exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental e se localizava em uma região administrativa do Distrito Federal considerada de classe média baixa. Nessa instituição, havia quatro salas de aula, equipadas um quadro branco, mobiliário em tamanho padrão, armários para os professores e para os estudantes guardarem materiais diversos, e, outros espaços, como biblioteca, quadra de esportes e banco de areia.

Durante a pesquisa, foi possível compreender que havia uma organização sistêmica e criativa no trabalho pedagógico de Júlia, no qual se ressaltam: a) a construção de uma metodologia própria de ensino; b) a ampliação do currículo prescrito pela instituição educativa; c) a elaboração pessoal de atividades educativas utilizadas em seu trabalho pedagógico; d) a imaginação como estratégia pedagógica privilegiada para abordar os assuntos em pauta e realizar as explicações educativas.

Estes aspectos se articulavam na dinâmica educativa e favoreciam avanços no processo de aprendizagem dos estudantes, os quais demonstravam nítido entusiasmo e satisfação em realizar as atividades propostas pela professora. Esta situação se beneficiava, certamente, da metodologia própria de ensino que ela construiu em seu cotidiano escolar, a qual se caracterizava por uma sistematização personalizada a respeito do processo de alfabetização.

Essa metodologia própria seguia uma estrutura de ensino elaborada por Júlia para alcançar os objetivos de aprendizagem que concebia para os seus alunos: a alfabetização e o letramento. Para tanto, escolhia um livro literário que possibilitasse o trabalho com os conteúdos selecionados por ela, o que se referia ao primeiro momento dessa estrutura de ensino. A professora contava essas histórias com entusiasmo, e os estu-

dantes, atentos, acompanhavam as leituras. Depois, ela explorava trechos do enredo, a sequência dos fatos e as personagens.

Júlia, a partir desse enredo, selecionava algumas palavras para estudo da escrita padrão, as quais formavam um repertório ortográfico que integrava as atividades posteriores. Primeiro, solicitava a escrita espontânea dessas palavras, o que compreendia o segundo momento da sua metodologia de ensino. Para a professora, essa atividade permitia o seu entendimento a respeito de como os alunos estavam nas hipóteses de escrita, referindo-se a uma forma de realizar o teste psicogenético proposto por Emília Ferreiro.

Júlia organizava as demais ações educativas da metodologia de ensino com base na análise dos níveis da psicogênese, ações que formavam o terceiro momento de sua estrutura de ensino. A professora elaborava as atividades educativas diferenciadas para os alunos, conforme sua "leitura" sobre os níveis de hipóteses de escrita que eles se encontravam.

Essa metodologia de ensino mantinha-se no cotidiano educativo, sendo as atividades modificadas em função dos conteúdos selecionados e de outras demandas, como foi observado no período da Copa das Confederações, festa junina, e, um passeio para uma exposição de obras artísticas agendada por outros profissionais da instituição.

Nessa estrutura, Júlia oportunizava o contato com as palavras selecionadas em diversas tarefas educativas. Para ela: "A escrita é um ato de tomada de confiança" (Júlia, Túnel do tempo), o que justificava a importância dos estudantes tentarem escrever em situações e tarefas diferenciadas. A professora tinha clareza quanto ao papel da escrita para a alfabetização e a incluía em diferentes momentos de sua sequência didática. A propósito, afirmou com satisfação: "[...] a rotina pedagógica que acontece na minha sala de aula hoje é uma coisa assim... que me orgulha muito [...]" (Júlia, Duas grandes premiações).

> Eu me sinto muito feliz com o resultado. Quando eu vi que o resultado foi... Eu, pelo menos, percebo que é um resultado bem diferente do que percebo em outros lugares. Eu acho que é uma experiência de sucesso. [...] (Júlia, Duas grandes premiações)

Essa sequência didática favorecia a aprendizagem dos alunos, o que podia ser observado em suas respostas às atividades sugeridas, aos avanços no processo de alfabetização e na alegria que demonstravam em participar da dinâmica educativa oferecida pela professora. Esses avanços se articulavam à forte intencionalidade pedagógica que permeava suas práticas de ensino, pelo intuito da professora em realizar uma ação educativa que viabilizasse novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Esse intuito de colaborar para a construção de conhecimentos por parte dos alunos, por alcançar os resultados esperados por ela, mobilizava Júlia, instigava o planejamento do seu trabalho pedagógico, a produção das atividades educativas que iria realizar.

Ao escrever a respeito do sentido de ser professora, afirmou: "O sentido do meu empenho vem dos meus alunos, são o meu combustível, mas sinto que quando não obtiver resultados, eu perderei esse encantamento e o sentido de ser professora" (Júlia, Redação). A percepção da aprendizagem dos alunos oportunizava em Júlia uma satisfação com o trabalho pedagógico, repercutindo, por sua vez, em seu interesse pela docência.

Ao falar acerca de quando iniciou essa sequência, a professora comentou:

> Eu entrei numa sala que tinha três grupos, um grupo que estava bem, dentro do esperado para o segundo ano, um grupo que estava no meio termo, um grupo que estava 'zeradasso'. Eu tinha um terço de cada. Eu lembro que fiquei desesperada, ainda tinha uma criança que não enxergava. Eu falei: meu Deus! E ela ainda ficava grudada em mim. Eu fiquei desesperada! Como é que eu trabalho com três grupos tão distintos? Eram três necessidades completamente diferentes. [...] Eu pedi ajuda, e me falaram: você tem que sentir a turma. Eu falei: já senti e agora? Eu chorava! Meu Deus, a menina não está vendo nada! Eu ainda tinha que fazer o material para a menina, eu lembro que ainda tinha que montar o material para a menina que não estava enxergando, maior, que ela pudesse percorrer com o dedinho, maior. (Júlia, Entrevista II).

Diante das diferentes necessidades educativas que a professora percebia em sua turma, das especificidades que os estudantes apresentavam,

ela se mobilizou, procurou elaborar atividades pedagógicas que ampliassem as possibilidades de avanços em sua aprendizagem, segundo os grupos que identificou. Nesse processo de elaboração e criatividade, participaram alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação docente. A professora ao discorrer a respeito de sua sequência didática, afirmou, em vários momentos do estudo, que se voltava para os pilares que aprendeu no curso pró-letramento, formação continuada que participou durante dois anos, um em língua portuguesa e outro em matemática.

> A sequência [...] tem que ter momentos de leitura, momentos de promover a escrita espontânea, ela tem que ter momentos de criação de hipóteses, ela tem que promover momentos de debates entre as crianças, que elas infiram, criem vínculo com aquilo. Tem que ter sempre atividades que forcem isso. (Júlia, Duas grandes premiações).

Na descrição realizada antes, a respeito da metodologia de ensino da professora, é possível verificar o esforço para a incorporação daqueles pilares no seu trabalho pedagógico. Havia uma personalização, subjetivação das informações e conhecimentos específicos de tais campos (língua portuguesa e matemática) que foi viável a partir dos cursos que frequentou. Júlia compreendeu os pilares expostos ao longo dessas formações em serviço e, de modo intencional, os incluía em sua organização do trabalho pedagógico.

Além desses campos, Júlia incluía, em seu trabalho pedagógico, outras áreas e temas diversos, o que favorecia a ampliação do currículo prescrito proposto pela instituição educativa. Ela empenhava-se em oferecer informações, conteúdos sobre outros países e culturas. Para ela era preciso que os conteúdos de ensino oportunizassem o acesso a conhecimentos de mundo.

A professora fazia isso por meio de vídeos que abordavam: apresentações musicais com repertórios em outras línguas; brincadeiras típicas de outras regiões, que os estudantes observavam e brincavam; danças tradicionais de alguns lugares; o ensino de pequenas expressões em língua estrangeira (Espanhol e Italiano), dentre outros. Articulava o estudo de tais aspectos ao processo de alfabetização, preocupando-se em oferecer aos alunos a possibilidade de se aproximarem de outros espaços culturais e sociais.

No período da Copa das Confederações (junho e julho de 2013), a professora inseriu em seu planejamento o estudo de alguns países que participaram dessa competição, como o próprio Brasil, a Nigéria, a Austrália, a Espanha e Itália. Utilizando um mapa mundi, falava expressões como: "coloquem os cintos de seguranças, vamos viajar!". Exploraram diversos conteúdos culturais, como danças e brincadeiras, histórias de autores daquelas localidades e comidas típicas, biografia de artistas estrangeiros e, com isso, ampliava a proposta curricular para os alunos de seis anos de idade.

Ao falar a respeito do seu trabalho pedagógico, a professora afirmou:

> Eu estou oportunizando pra essa criança um aprendizado que talvez ela nunca tenha acesso. Isso é coisa que é função da escola, e a gente peca muito. A gente acaba indo no reducionismo ali. Quando eu vou pra um curso e tem aqueles joguinhos. Tudo bem, o joguinho é ótimo. Mas é uma coisa pontual, a gente pode oportunizar pra essas crianças conhecimento de mundo. O que separa as crianças de uma escola pública pra uma particular? As crianças da escola particular são imersas num universo de letramento brutal desde pequena. [...] A gente acaba privando de um jeito, em uma dimensão, que a gente acaba determinando desde já a distinção social. Eu quero que o menino saia sabendo a consciência fonológica, fazendo frases, palavrinhas. Ótimo! Mas isso vai ser suficiente pra ela ter oportunidade de brigar por um futuro, de repente, diferente? Não! (Júlia, Túnel do tempo).

Júlia conferia importância social aos espaços educativos, como meios para que os estudantes tivessem condições de mudar sua realidade social. Isso a mobilizava, a fazia pensar em novidades com valor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes, a buscar vídeos, a fazer pequenas pesquisas, se aproximar de outros espaços culturais e a aprender expressões em outras línguas para poder ensinar.

Atrelada a esta importância social, havia a organização de sua sequência didática. Júlia explicou:

> Eu gosto que a história me dê subsídios para outras coisas. Então, João e o Pé de Feijão, trabalhei o ciclo de vida do feijão, trabalhei o feijão, trabalhei o vegetal. Já puxei para ciências, o ciclo de vida dos vegetais, o feijão cresceu, eles levaram para casa. A importância do sol, da água, senão tiver, o feijão

> não vai crescer [...] Na história da Cinderela nós trabalhamos o relógio, o tempo, o que é meia noite, medidas de tempo. [...] Cada história em puxo para um campo de conhecimento. [...]. (Júlia, Duas grandes premiações).

Essas afirmações de Júlia se relacionam ao que foi observado durante o estudo, ela articulava ao enredo da história a uma série de conteúdos que extrapolavam os processos de codificação e a decodificação. Para isso, implicava-se na elaboração de atividades educativas utilizadas em seu trabalho pedagógico, caracterizando a elaboração de recursos pedagógicos e a seleção de materiais relacionados ao tema em estudo. A "preguicinha eletrônica", por exemplo, referia-se à modificação de uma estratégia pedagógica conhecida entre os profissionais da alfabetização, chamada apenas de preguicinha. Nessa atividade são exploradas, gradativamente, as letras que compõem as palavras, em uma análise fonética da escrita.

A professora elaborou em *Power Point* sua própria análise fonética, em que colocava em destaque a letra inicial da palavra estudada e apresentava várias imagens que continham essa letra. Apresentava a letra seguinte e, com a participação dos alunos, eliminavam as imagens que não continha a sílaba formada. Pouco a pouco surgia a escrita da palavra a ser estudada, sendo eliminadas as figuras que não correspondiam às sílabas formadas. As imagens eram selecionadas pela professora previamente e, em geral, relacionavam-se ao enredo da história escolhida antes, movimentavam-se na apresentação, e as sílabas, escritas com cores diferentes.

Outro momento da dinâmica educativa da professora era o estudo diário de operações matemáticas, com a representação do pensamento matemático por diferentes vias: desenhos, construção de tabelas e gráficos. Na contagem do número de alunos presentes, Júlia solicitava auxílio de dois alunos, os quais deveriam contar o número de meninos e meninas. Para esse registro, utilizava diversas formas: montava tabelas, explorando o que eram linhas, colunas, e a partir delas simulava situações em que os alunos deveriam formar duplas ou pares. Em outros momentos, formava gráfico de barra e abordava conceitos relacionados. Elaborava pequenas situações -problema que requeriam operações de adição e subtração.

Era a professora quem organizava, planejava e produzia as atividades educativas realizadas em sua turma. Na atividade cotidiana de contagem do número de estudantes presentes, a professora relacionava essas casas à organização dos alunos em situações de viagem, que estavam cansados e precisavam dormir, descansar. A partir dessas situações imaginadas, Júlia trabalhava os conceitos de dezena e unidade. Utilizava, para isso, a participação deles, eram escolhidos dois alunos para fazer a contagem oral de meninos e meninas, simular as formas de organização naqueles quartos, fazer pequenas operações matemáticas e registrar no quadro branco algumas dessas questões. Em algumas ocasiões, utilizaram palitos de picolé em uma correspondência um a um, agrupando o conjunto de hóspedes nas casas do senhor Dezena e senhor Unidade.

Em variadas e muitas situações educativas, observou-se a criação de histórias, a imaginação de acontecimentos para realizar as explicações a respeito dos conteúdos em pauta. Além da situação exposta, pode-se indicar outras, como: a mudança de som quando letras estavam juntas ("a letra 'c' futuca o 'h' e mudam de som"); o ciúme entre letras do alfabeto que queriam outras perto de si (como: qu, gu); a viagem por países distantes, para onde tinham de ir de avião, em que era preciso apertar os cintos de segurança para o deslocamento; e outras situações, como para acalmá-los após um período de agitação, imaginar que estavam deitados em suas camas recebendo carinho.

Essas situações imaginativas criadas por Júlia tinham por finalidade facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, constituindo-se a partir do seu intuito de colaborar para a construção do conhecimento por parte dos estudantes. Ao ser questionada acerca dessas situações criadas em seu trabalho pedagógico, a professora afirmou que não as planejava previamente, construía durante as aulas, a partir das necessidades que percebia.

Considerou-se que, embora não planejasse as situações imaginativas, estas se caracterizavam como uma estratégia pedagógica relevante em sua dinâmica educativa. No processo criativo de elaborar essas situações, a imaginação se constituía como uma ferramenta para transcender o mo-

mento vivido, favorecendo a ampliação das experiências vivenciadas pelos alunos e, assim, a aprendizagem dos conteúdos abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão criativa no trabalho pedagógico do professor é um tema ainda em aberto, que solicita avanços em suas construções teóricas. A compreensão a respeito da temática pode favorecer a superação de desafios educativos que estão presentes na atualidade, favorecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a organização de um trabalho pedagógico que incremente a dinâmica escolar e o bem estar emocional também dos docentes.

No estudo acerca da criatividade no trabalho pedagógico da professora Júlia, foi considerada à elaboração de uma metodologia de ensino, às atividades educativas que produzia, aos recursos e materiais que ela selecionava ou construía, e o uso da imaginação como estratégia pedagógica. Esse processo produção de novidades com valor para a aprendizagem dos estudantes os mantinha ativos e participativos na dinâmica educativa. E, também, mobilizava Júlia, favorecendo o seu interesse pelo trabalho pedagógico e bem estar emocional em ser professora.

Referências

ARRUDA, T. S. **A Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor e o Movimento em sua Subjetividade**. 2014. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade***:* os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **El pensamiento de Vigotsky:** contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Trilhas, 2011a.

GONZÁLEZ REY, F. L. Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento. **Estudios de Psicología**, v. 32, 2011b, p. 345-357.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMÃO, M. L. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 77-100.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2008, p. 69- 94.

A cultura corporal de movimento na I fase do ensino fundamental por meio do multiculturalismo: contribuição do Estágio Supervisionado IV

Maria Cristina de Freitas Bonetti[1]
Poliana Cristina da Silva[2]

RESUMO

Este trabalho tem a intenção de trazer presente os diversos momentos na infância, os quais devem ser acompanhados com maior cautela pelos pais e educadores. O estudo visa analisar essas fases, principalmente o que se diz respeito à cultura corporal de movimento, em seus aspectos do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. O principal objetivo é demonstrar a importância de desenvolver práticas corporais diversificadas, abrangendo diferentes habilidades. Deste modo, buscar-se-á, especificamente, identificar os processos de estruturação e preparação das aulas nas faixas etárias propostas, os sujeitos que as integram, bem como os papéis que desempenham os professores e gestores da escola. Diante disso, é importante pensar e compreender como se expressam as dimensões da cultura popular, as quais se ressignificam por meio de atividades lúdicas e criativas envolvendo a psicomotricidade e seus elementos vinculados à arte, bem como compreender o papel do profissional de Educação Física no desenvolvimento das crianças na primeira fase do ensino fundamental. A metodologia se insere na fenomenologia e contará com pesquisas bibliográfica, documental e de campo, partindo de uma pesquisa do cunho qualitativa de caráter descritivo e participativo. A técnica de coleta de dados foi a observação participante, entrevista do tipo semi estruturada e questionário de perguntas abertas, e ao longo do processo coletamos fotos e filmagem. Por fim, esses conhecimentos ao serem compartilhados e divulgados tornam visíveis subjetividades pedagógicas que norteiam futuras outras possibilidades de ensino da educação física, especialmente na I fase do ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Física. Cultura Corporal de Movimento. Pedagogia Criativa.

---

1. Doutora em Ciências da Religião. Docente do Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás- UnU ESEFFE-GO, onde atua como Pesquisadora Extensionista e ministra a disciplina de Fundamentos Metodológicos da Dança II- Cultura Popular, no Curso de Licenciatura em Educação Física.Email: mcbonetti@gmail.com

2. Discente do Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás - UnU ESEFFEGO, no Curso de Licenciatura em Educação Física.

INTRODUÇÃO

Propomo-nos, no presente trabalho, apresentar as prováveis possibilidades da Cultura Corporal de Movimento no âmbito escolar e a inter-relação com a pedagogia criativa, mediante a realização de práticas artísticas, pré-desportivas e lúdicas, em um contexto de uma escola da rede pública de ensino, localizada no setor Leste Vila Nova, na cidade de Goiânia/GO.

É importante ressaltar que esta proposta se estabeleceu a partir da construção coletiva que visa compartilhar saberes e reflexões norteadoras na edificação da proposta do Estágio Supervisionado IV (2014/1), do NEPE (Núcleo de Estudo de Prática de Ensino), da Unidade ESEFFEGO - Universidade Estadual de Goiás. Por sua vez, este estágio aborda o ensino na Educação Infantil da I fase do Ensino Fundamental, que abrange a faixa etária de 6 a 12 anos.

Historicamente a criança e o jovem ocuparam um lugar de descrédito junto à sociedade. Por séculos, sua existência, consequentemente sua formação, foi negligenciada ou pouco valorizada socialmente. Isso porque, como afirma Lopez in Vasconcellos (2008, p.26): "a infância possui um status ambíguo, uma espécie de indeterminação entre a identidade e a diferença, entre a igualdade e a desigualdade". Averiguamos, neste sentido que a criança, apesar de ser um de nós, não conhece nossa língua e não sabe dos nossos costumes, e passa por um momento de formação de identidade, sendo influenciada pelo meio na qual está inserida.

Neste caso, faz sentido promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas na Educação Física infantil, mostrando a influência do espaço na prática da pedagogia criativa, bem como a importância da intervenção do professor no resgate da infância e da interação social a partir de jogos simbólicos, cantigas, brinquedos e brincadeiras tradicionais, assim como as diversas abordagens e estilos de ginástica, dança e jogos pré-desportivos. A proposta aconteceu dentro do calendário escolar que foi explicitado no início das intervenções pela gestão escolar, representada por diretora, professora e coordenadora. E as atividades principais eram apresentadas durante as festas cíclicas, onde estavam

presentes, além dos alunos,estagiários e todo o corpo docente da escola, também os pais e a comunidade. Com isso o diálogo e a ligação entre esses eram facilitados e de suma importância para aproximação da família com a escola,de forma a contribuir para o desenvolvimento das crianças e sua emancipação, ou seja, a sua independência pessoal, fazendo assim com que se torne futuramente um adulto bem estimulado pelas vivências obtidas ao longo do processo de desenvolvimento, havendo, consequentemente, o aperfeiçoamento do desenvolvimento do controle motor, da criatividade e da interdisciplinaridade.

Dentro da organização do estágio estabelecido pela Universidade, teve somente um supervisor para toda turma, pelo fato de ser composta por um número de integrantes muito baixo (8 alunos), porém este número aumentou em fator de alguns alunos terem incluído a matéria, que passou então a ser composta por 16 alunos. A turma então dividiu-se em grupos onde cada um ficou responsável por uma turma. Foi discutido e organizado o cronograma de cada aula, planejando aproximadamente as atividades que seriam desenvolvidas.

O estágio supervisionado IV teve como supervisora a professora Drª Maria Cristina Bonetti. Os conteúdos escolhidos pelo grupo foram: jogos e brincadeiras; esportes; dança e brincadeiras tradicionais. A turma escolhida foi o 5º ano do ensino fundamental e o "Se Liga" (crianças com dificuldade de aprendizado), com alunos de 8 a 12 anos.

As aulas ocorreram na sala de aula, espaços cobertos de recreação, quadra e sala de vídeo, da Escola Estadual Santa Bernadete às terças- feiras e quintas-feiras das 13h00min às 13h45min, totalizando assim 12 intervenções, sendo 3 delas com um horário estendido de aula, cerca de 2h a 3h consecutivas, e as demais com horário normal, cerca de 45min de aula. Na turma do 5° ano tínhamos em média 38 alunos, e na turma do Se Liga 15 alunos.

Assim que começou a construção do projeto de intervenção as inquietações já começaram a surgir, levando em consideração que não sabíamos qual metodologia atingiria os supostos objetivos propostos nas intervenções, sabendo que atuaríamos num âmbito escolar e com um grupo

de crianças. A partir de então começamos a perceber que esse campo de atuação estava com bastante instabilidade não só na forma, como no conhecimento metodológico, mas na metodologia em que a professora da unidade escolar estava ministrando suas aulas. Entretanto percebemos ser de extrema relevância passar por essa etapa durante nosso período de formação acadêmica, pois apesar dos constantes desafios e conflitos o crescimento tanto teórico quanto prático foi muito satisfatório.

DESENVOLVIMENTO

As atividades do estágio supervisado IV teve início procedendo desde já a divisão dos grupos e os conteúdos possíveis a serem trabalhados. Os conteúdos foram escolhidos a partir das habilidades de cada aluno estagiário. Dentre os conteúdos tivemos artes circenses, esportes radicais, danças, jogos e brincadeiras tradicionais. O nosso grupo escolheu jogos e brincadeiras, esportes e dança.

Depois de algumas discussões do que trabalharíamos no estágio, a supervisora apresentou a escola na qual o estágio se desenvolveria e as turmas escolares destinadas ao estágio. A escolha da turma foi feita de forma que os alunos se assemelhavam aos conteúdos escolhidos pelo grupo. A partir deste dia nos foram apresentados o cronograma e o PCN's da escola. A supervisora estabeleceu que teríamos que seguir os nossos conteúdos dentro deste calendário. Apresentamos a supervisora o plano de curso que seria trabalho no campo escolar. Em seguida, fomos ao campo conhecer as estruturas administrativas, os professores, a coordenação, os alunos e o Projeto Político Pedagógico da escola. Nesta mesma visita foram realizados os levantamentos pertinentes à análise de conjuntura.

Para o aperfeiçoamento do nosso trabalho participamos do I SEMINÁRIO da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), que aconteceu nos dias 26, 27 e 28 de março de 2014 no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE). Neste seminário apresentamos o projeto "Contribuição da Cultura Corporal de Movimento para a I fase do Ensino Fundamental por Meio do Multiculturismo". A construção do projeto foi

realizada por todos os estagiários, e a apresentação foi realizada por duas alunas, com intervenções dos demais integrantes nos debates. Este seminário foi de grande relevância para nossa formação, pois nos proporcionou várias perspectivas que podem ser realizados de maneira criativa.

Dentre todos os trabalhos apresentados percebemos que o embasamento teórico era muito rico, e a partir disso fomos atrás de autores para nos fundamentar dentro das nossas atitudes pedagógicas como professores. Na construção das intervenções a professora supervisora deixou livre e a abordagem a ser utilizada. O meu grupo optou pela construtivista de João Batista Freire (1991). O autor afirma que é papel do professor estimular o aluno por meio de ações que propiciem o contato com o novo, com o "inusitado, o desconhecido", a fim de contribuir com o seu desenvolvimento. No intuito de alcançar o que é proposto pela abordagem escolhida, organizamos nosso trabalho com o planejamento das intervenções.

O trabalho teve sequência por meio de duas intervenções diagnósticas. Na qual nos deparamos com a fadiga dos alunos com os estagiários, pelo fato do pequeno período que eles ministram aula no local. E também pelo estranhamento de novos conteúdos. A partir daí, começamos a desenvolver uma postura multicultural na qual se assume o desafio de buscar entender o modo ou os pressupostos de interpretação a partir das especificidades dos grupos.

> Desta forma, o foco central do multiculturalismo é o de entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais(...) busca caminhos alternativos para se levar em conta as múltiplas culturas e incorporar desafios e preconceitos, em nossas políticas, práticas e discursos." (CANEN, 2008, p.60)

A primeira intervenção ministrada juntou os dois grupos de estagiários, levamos nossos alunos para o pátio interno da escola e realizamos atividades para que os alunos nos conhecessem e vice-versa. Isso aconteceu na observação da supervisora e dos colegas de estágio. Apesar da grande exposição à intervenção ocorreu sem grandes problemas, às crianças de-

monstraram receptivas e curiosas com a nossa presença. Como tudo era novo não demonstraram muita resistência às atividades propostas, nos deixando assim entusiasmados para as próximas regências.

A segunda intervenção ocorreu na quadra, um espaço ideal, porém sem cobertura, tendo assim uma grande exposição ao sol o que dificultou a aula ministrada pelo horário. Diferente da aula anterior os alunos se mostraram agitados e empolgados por estarem livres da sala de aula e da padronização, sendo necessária intervenção disciplinar junto a alguns alunos.

Na aula em quadra juntamos os alunos do 5º ano e do projeto Se Liga e observamos então que não seria possível juntar as salas, pois houve uma diferença notória de idade cronológica e de conhecimentos em geral. Então como solução, dividiríamos ambas as turmas através de rodízio, isso decidido em conjunto com a presença da supervisora.

Na semana posterior iniciamos o trabalho dividindo as turmas, sendo que revezaríamos as salas cada dia de aula com outro grupo de estagiários. Durante a aula foi possível observarmos a presença de atitudes agressivas e comportamentos inadequados para a idade (os alunos fazem gestos obscenos e de conotação sexual), fato que demandou maior atenção de nossa parte. O primeiro conteúdo trabalhado foram os esportes, desenvolvendo a disciplina e a submissão a regras, sendo proposto apenas uma vivência pelo pouco período de aula. Neste sentido McLaren, faz um apelo aos educadores que se propõem trabalhar com o multiculturalismo:

> Como educadoras multiculturais precisamos ajudar ativamente aos estudantes a desafiarem cenários de hierarquia discursiva, em vez de des-localizá-los e des-historicizá-los, e a contestarem as maneiras pelas quais os seus desejos e prazeres estão sendo policiados. Que não manipulemos nossos alunos e alunas a aceitarem nossas posições intelectuais e nem tenhamos a intenção de ao mesmo tempo, falar por eles. (MCLAREN, 2000, p.155)

Seguindo o calendário proposto inicialmente pela escola nos deparamos com o Dia do Índio no qual teríamos que pausar nosso conteúdo para organizar uma festividade. Inicialmente, nos organizamos para pensar como poderia ser tendo por foco a sequência pedagógica. Na semana do

Índio propomos uma aula com carga horária de três horas através de um rodízio onde todas as turmas fariam todas as atividades de forma coletiva e vivenciariam com todos os estagiários e a supervisora. A intervenção foi estruturada em forma de circuito (exibição de vídeos, pintura corporal dos alunos, apresentação de lendas, oficina de peteca e vivência de dança indígena) de forma que todas as turmas passassem por todas as atividades propostas. Iniciamos a atividade através das lendas indígenas, contada pela supervisora na sala de aula, depois utilizamos uma história impressa com gravuras para explicar as crianças à lenda escolhida, realizamos também jogos e atividades relacionadas ao conteúdo. Confeccionamos a peteca, fizemos pintura corporal, e mostramos um vídeo sobra à rotina dos indígenas sendo o lanche também relacionado ao tema.

No processo de datas comemorativas tivemos que inserir aos poucos elementos relacionados à páscoa outra data apontada como sendo obrigatória pelo cronograma escola. O fato de termos conteúdos paralelos em muitos momentos dificultou a elaboração das aulas e o trato com o conteúdo proposto no plano de curso. Por sua vez, cinquenta minutos de aula, por duas vezes por semana, foi pouco tempo abranger todo conteúdo no qual planejamos nossas aulas.

No dia da páscoa realizamos uma aula com carga horária de três horas, planejamos e desenvolvemos diversas atividades com os alunos, fizemos atividades como caça tesouro, jogos e brincadeiras e distribuição de lembrancinhas relacionadas ao tema da aula. No fim da aula pedimos para os alunos recolhessem todo o material (lixo) deixado por eles em meio às brincadeiras. Fazendo assim com que a questão da educação ambiental também fosse trabalhada já que para VASCONCELLOS (1997), a presença, em todas as práticas educativas, da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição imprescindível para que a Educação Ambiental ocorra. Portanto, é no sentido de promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria sócioambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais.

Depois dessa data foi dada sequência normal do nosso cronograma. Foi o dia em que os alunos estavam muito energizados, a estagiária não conseguiu dar aula aos alunos, assim todos voltaram para a sala, e realizaram atividade em sala, junto à professora supervisora.

Demos sequência ao trabalho pedagógico introduzindo nosso segundo conteúdo à dança:

> A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica, a dança permite a experimentação, a criação, no exercício da espontaneidade. Contribuindo também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (BRASIL, 1997, p.58)

Uma vez que se aproximava o dia das mães, tivemos que conciliar nosso conteúdo ao cronograma da escola, decidimos trabalhar com as crianças uma pequena coreografia e montar um mural de agradecimento a todas as mães, em uma pequena comemoração que a escola oferece as mães.

No entanto, por motivos alheios a nossa vontade, nós não participamos dessa apresentação com as crianças. Entregamos todos os nossos trabalhos desse dia destinados às crianças para a professora de Educação Física da escola, nestes trabalhos havia a confecção de lembrancinhas feitas por nossos alunos em aulas anteriores e a finalização da mesma foi feita por nós estagiarias. Porém ficou claro que muitos alunos não se sentiam a vontade com o conteúdo programático, pois obtinham problemas familiares.

Após essa data devido a uma sequência de contratempos nossas intervenções tiveram de ser suspensas por um curto espaço de tempo, mas que de certa forma prejudicaram o andamento e a finalização do plano de curso proposto inicialmente.

Retornamos nossas atividades no campo com o compromisso de realizarmos as apresentações da festa junina, festa que fecha o calendá-

rio semestral na escola e que marcaria o término do estágio no campo. Trabalhamos a quadrilha e historiamos a dança e sua importância.

> A dança é um dos fenômenos sociais engendrados pelo homem, construindo-se numa forma de cultura, que pode, por exemplo, nos contar através de seus movimentos muito da história de um povo. No processo de aquisição e produção de conhecimento pelo homem, processo este que se concebe devido às relações sociais existentes, tem sido basicamente a Educação veículo pelo qual o movimento histórico-cultural da humanidade prossegue e se legitima de geração em geração (SARAIVA KUNZ etal., 1998, p.22)

Juntamos as nossas duas turmas e quase todos os alunos se comprometeram a participar da apresentação, porém muitos foram barrados por falta da autorização dos pais. Procuramos mesclar o tradicional e recriar uma quadrilha divertida e interessante para a aceitação dos alunos.

Para a formação da nossa quadrilha juntamos as duas turmas 5º ano e Se Liga, onde não houve dificuldade em realizar a coreografia. Os alunos se empolgaram, principalmente por ser um tipo de quadrilha diferente do que já estavam acostumados a dançar. Em alguns momentos podiam criar sua própria coreografia, estimulando o processo criativo.

A criatividade na abordagem de diversas práticas da Cultura Corporal de Movimento deve ser incentivada a fim de provocar novos estímulos, experiências e criação de movimentos pelas crianças. Entende-se que educar corporalmente uma criança, exige também ensiná-la o porquê de se movimentar, e instigá-la a descobrir outras possibilidades a partir do movimento apreendido.

O tempo que nos foi dado para ensaiar os alunos foram somente três aulas. No ultimo dia foi realizado: um ensaio no começo e logo depois foi ocorreà apresentação oficial. Apesar do curto espaço de tempo, e alguns momentos em que os alunos se dispersavam, ou tumultuavam o ensaio, eles se mostraram dedicados e aprenderam rapidamente os passos. Segundo Coletivo de Autores (1992) "As danças sugerem estimular a construção coletiva dos espaços de representação e das coreografias e a apresentação da produção/criação para escola e comunidade.". Buscando trabalhar a socia-

bilização entre aluno, escola e comunidade, fazendo com o mesmo seja um transformador da sua realidade.

No dia da apresentação o pátio da escola estava cheio pelos familiares dos alunos. As crianças se pintaram e se vestiram a caráter como de costume, e nós estagiários também entramos na brincadeira. Foi visível a alegria de nossos alunos e dos pais e convidados ali presentes, tudo muito gratificante, principalmente a nós regentes daquelas turmas, em observar o tamanho do crescimento daquelas crianças, e a possibilidade do nosso amadurecimento profissional.

A turma teve alguns contratempos durante o estágio, ocasionando assim uma carência de carga horária da disciplina. Para a reposição das atividades e da carga horária participamos de algumas atividades para preencher a carga horária da disciplina uma das atividades foi a palestra ministrada pelo Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva, sendo o tema: "Organização do trabalho pedagógico e avaliação da aprendizagem na educação básica".

Outra atividade que realizamos para fechar nossa carga horária foià visita ao CEPAE no dia 14 de junho, onde estava acontecendo a quadrilha do local, e tínhamos que realizar uma entrevista com os professores de Educação Física. A entrevista tinha como objetivo entender o funcionamento a organização da festa junina. Aplicamos a pesquisa a uma professora, perguntamos para ela como era a prática do professor, como era o desenvolver das atividades com cada professor, o que cada professor ficava responsável como era organizado a festa junina da escola, as coreografias, os ensaios, a estrutura, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio permeia a prática pedagógica dos acadêmicos, e que proporciona muitas inquietações, dificuldades e possibilidades, e é a partir disso que buscamos mais conhecimento, e conseguimos nortear nossa prática pedagógica de maneira eficaz.

O estágio supervisionado representa um grande desafio na formação pedagógica, em qualquer campo de atuação, e no estágio supervisionado

IV tivemos inúmeros desafios, inquietações e dúvidas, porém acreditamos que todos foram superados com a ajuda da professora supervisora.

A escola, enquanto campo de intervenção do estágio supervisionado IV,representa um espaço de atuação com características próprias. Apesar de termos duas turmas e um grande número de alunos tivemos algumas dificuldades para desenvolver um trabalho pedagógico eficaz. Mas apesar das dificuldades enfrentadas, conseguimos ver e aproveitar das possibilidades que nos trouxe esse estágio de maneira satisfatória.

O estágio supervisionado IV nos proporcionou um grande amadurecimento profissional, pois aprendemos a lidar na prática com diversas situações, principalmente as inesperadas, que ocorrem no âmbito escolar. E a partir das dificuldades do processo procuramos desenvolver soluções eficazes, e com os resultados construir trabalhos que possam embasar outros estudantes e profissionais na área da licenciatura.

Referências

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais*: Educação Artística. MEC, 1997.

CANEN, Ana. *A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas*. In: BARROS, José Flávio Pessoa de & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (orgs). Todas as Cores da Educação, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, João Batista. *Educaçãode corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Scipione. São Paulo, 1997.

LOPÉZ, Maximiliano Valerio. *Infância e colonialidade*. *In* VASCONCELLOS, Tânia de. Reflexões sobre Infância e Cultura. 1ª Ed. – Niterói :EdUFF, 2008.

MCLAREN, Peter. *Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico*. In: Educação em foco. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 2000, p.105-157.

SARAIVA KUNZ, M. C. et al. *Improvisação & Dança*. Florianópolis: UFSC, 1998.

VASCONCELLOS, H. S. R. *A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental*. In: PEDRINI, A. G. (org). Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, Vozes, 1997

A dança como estímulo e possibilidade para a pessoa com deficiência intelectual: um olhar para os educandos do CAE Peter Pan

Gisele Bizerra da Cunha

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os benefícios da dança para as pessoas com deficiência intelectual, tendo como base uma pesquisa bibliográfica e observações em aulas práticas de dança na Associação Pestalozzi de Goiânia – CAE Peter Pan. A dança apresenta-se como área de inclusão para essa clientela, evidenciando as possibilidades para uma melhor qualidade de vida, expressão corporal e interação social. Por esse motivo foi necessário à vivência nas aulas no CAE PETER PAN, com base nessa prática com alunos que possuem deficiência intelectual, para assim compreender a história das pessoas com deficiência na sociedade, seus estilos e preconceitos, compreender uma linguagem corporal de um grupo que tenta romper com as configurações de uma sociedade alienada e padronizada, foi o que permitiu o interesse e o inicio desse estudo. A busca por uma relação mais harmoniosa com a sociedade e si próprio, promove a necessidade da execução de atividades que fazem com que a essência da vida, o bem-estar, a alegria, a liberdade, a possibilidade de ir e vir tendem a se priorizar e uma das atividades que proporcionam esses elementos é a dança, fazendo com que o corpo esteja mais presente no mundo. Trilharam-se caminhos na busca de encontrar o significado da dança para as pessoas com este tipo de deficiência, que proporciona um novo olhar para esse corpo dotado de barreiras sócio-culturais e mesmo com tanta dificuldade, um corpo cheio de desejos, vontades e acima de tudo um corpo capaz de superar barreiras e seus próprios limites.

Palavras-chave: Dança. Deficiência Intelectual. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A importância da dança para os deficientes intelectuais não é muito discutida atualmente, mas os benefícios que essa atividade proporciona a esses indivíduos não são contestados. E por esse motivo aconteceu à escolha desse estudo, para que possamos mostrar para a sociedade como a dança pode contribuir para vida dessas pessoas e para os educadores físicos, evidenciar uma maneira mais fácil de trabalhar mobilidade e expressão corporal.

Os deficientes intelectuais precisam ser orientados e trabalhados de perto, são reais as dificuldades de aprendizagem e coordenação motora das pessoas que possuem esse tipo de deficiência, onde gosto e o desejo de aprender a dançar aumentam as possibilidades de um desenvolvimento corporal significativo.

É notório que as habilidades específicas das pessoas com deficiência intelectual sejam comprometidas e a pesquisa vem mostrar como a dança pode ser benéfica em todos os sentidos citados, através de observações nas aulas de dança para deficientes intelectuais no CAE Peter Pan de Goiânia e por meio de bases bibliográficas que foram feitas em livros, artigos e internet.

O lado social é evidenciado também no estudo, enfatizando que com a dança, os deficientes intelectuais possuem a possibilidade de um convívio social com o grupo que executa os movimentos e o mundo, levando as pessoas com esse tipo de deficiência a um maior contato com o meio e consigo, auxiliando no ritmo, comunicação e conhecimento do seu corpo e do outro.

O movimento pode trazer um conhecimento corporal importante para as pessoas com deficiência, estimulando a auto-aceitação e ajudando na busca da autonomia perdida pelas limitações que a deficiência causa. Sendo considerada por alguns estudiosos como terapêutica, auxiliando realmente no desenvolvimento global dos deficientes intelectuais, trazendo conquistas e superações corporais e pessoais, estimulando os âmbitos emocionais, físicos e o cognitivo.

Segundo, Maciel *et al* (2009), a dança proporciona melhoras no desenvolvimento físico e organo-funcional (aparelhos cardio-respiratórios, excretor, circulatório), estimula a independência, a interação e experiência com outras pessoas, aumenta a auto-estima, auto-valorização e auto-aceitação, entre outros benefícios que são consequências no decorrer da participação nas atividades rítmicas.

Desse modo, a dança contribui para a formação corporal, incentivando as pessoas com deficiência intelectual a terem maior contato com o mundo e seu próprio corpo, respeitando limites e colaborando com a qualidade de vida e inclusão dos deficientes intelectuais na arte, sociedade e na cidadania.

DANÇA X INCLUSÃO

De acordo com Fiqueiredo (1999, p. 216) ¨Movimentar significa conquistar e explorar o meio em que vivemos, é nossa estrutura básica de comunicação¨. Então, movimentar-se é conhecer o corpo, suas formas, limites, é expressar os sentimentos, medos, anseios, mantendo a harmonia da relação homem/meio.

A grande busca pela quebra de preconceitos, de autoestima e de uma interação social privilegiada e significativa, facilita a conquista de maior segurança e maior confiança em si próprio, e a dança com seus elementos possibilita esse fim.

Compreender o corpo só é possível quando as experiências com o mundo e com as coisas podem ser vivenciadas. Quando se tem uma deficiência, essa vivência se torna difícil, seja pelo excesso de superproteção por parte de familiares ou pela falta de motivação e interesse do próprio indivíduo.

Além da integração social, o que também é muito importante é a integração temporal, que seria um maior convívio com indivíduos comuns, o que ajudaria no cognitivo e no social, e a integração institucional, que seria mudanças benéficas no ensino/aprendizagem de alunos portadores de deficiência, como descreve Cintra (2002). A prática dessa área deve ser trabalhada totalmente dotada de prazer e espontaneidade, fazendo com que os deficientes enfrentem seus medos, frustrações, anseios, dificuldades e que o corpo consiga executar movimentos que expressam sentimentos e demonstrem realmente a existência corporal e humana.

> Seria muito mais simples, ocorrer a integração da criança deficiente na escola para os ditos ¨normais¨, se colocássemos de lado o preconceito, e olhássemos mais para o potencial, que é o fruto da investigação individual do professor, e deixássemos de lado as limitações, que estas são visíveis, e facilmente detectadas (CINTRA, 2002, p. 16)

De acordo com Cintra (2002), se a dança é tão importante para o desenvolvimento de indivíduos ditos normais, imagina para os que são especiais. O desenvolvimento depende da capacidade que cada um tem de

se movimentar no mundo e estar experimentando novas sensações a cada dia, ou seja, se para o deficiente este aspecto se vê pouco desenvolvido, a dança vem para propiciar futuras aquisições de movimentos e uma adequada consciência corporal que o ajuda a conquistar tal objetivo, além de trabalhar a inclusão do aluno com deficiência na sociedade.

Vivenciar a dança para pessoas com deficiência é uma experiência significativa, é perceber as coisas mais simples do dia-a-dia, é algo que faz o corpo desabrochar, movimentos se aflorarem, ressaltando os sentidos do corpo e seus limites, incorporando o que foi aprendido não apenas para realizar aulas, mais levando tudo para seu próprio mundo e sua vida, como diz Figueiredo (1997).

A dança acaba por incluir, trazendo vida, movimento e bem-estar para a pessoa com deficiência, dando possibilidades para uma vida com mais liberdade, com alegria e principalmente, lutando por um mundo sem preconceitos e com mais interação entre as pessoas, deficientes ou não.

A DANÇA COMO ESTÍMULO E POSSIBILIDADE PARA OS DEFICIENTES INTELECTUAIS

¨A dança inclui a todos – respeitando as pessoas por aquilo que trazem ao movimento: suas capacidades e seus pontos fortes...¨ (SCHWARTZ *apud* WINNICK, 1989, p. 49), sendo ela uma arte que permite a autodescoberta, o ensino criativo, a liberdade. Agindo como um precursor de integração e autocontrole, ou seja, um influenciador de atitudes e comportamentos. Algumas pessoas com deficiência apresentam atraso significativo na sua auto-estima, consciência corporal e espacial, coordenação motora, sincronia, como Winnick (2004), observa.

A dança faz com que as pessoas se expressem por meio dos movimentos, e essa linguagem se torna importante, pois os portadores de deficiência apresentam dificuldades de relacionamento e convívio social, principalmente pelas limitações impostas da deficiência e o receio de preconceitos. A dança traz meios alternativos de interação com os outros e si

próprio, em um ambiente propício a conhecimentos e exploração de capacidades. Winnick (2004, p.395) aborda que:

> Por meio das atividades de dança criativa, as pessoas que tem pouco movimento físico ou pouca capacidade linguística podem entrar em contato com seus pensamentos e sentimentos interiores; podem aprender a expressar esses sentimentos e a encontrar meios alternativos de interagir com os outros e com o mundo que os cerca, num ambiente que não é ameaçador.

As pessoas com deficiência intelectual exigem uma maior orientação e o trabalho com a dança deve ser de acordo com suas limitações e sentimentos. Os benefícios que a dança proporciona para esses indivíduos vão além de um simples convívio social, ela trabalha também o lado motor, psicológico e afetivo.

A dança para Freitas *et al* (2010) é uma atividade que possibilita a expressão corporal, o estímulo e vários benefícios para pessoas com deficiência intelectual, com a dança as pessoas podem expressar suas emoções e desejos de maneira prazerosa e com muita sensibilidade.

> Por meio da dança o homem reage ao mundo exterior, tenta apreender seus fenômenos e, simultaneamente, põe-se em contato com o mais profundo do seu ser. Os movimentos rítmicos permitem criar e integrar as representações surgidas em sonhos e imaginações. "No seu dinamismo, as imagens arcaicas manifestam-se adequadamente através das formas de expressão mais antigas do homem, que são o gesto e a dança. (SILVEIRA, 1992, p. 98)

O conhecimento maior de seu próprio corpo faz com que as pessoas com deficiência tenham maior comunicação com o mundo e consigo e a dança proporciona essa grande interação, através do movimento. O movimento traz o autoconhecimento, melhora a afetividade com o outro e o desenvolvimento motor.

Trabalha músculos, emoções e significados, a dança faz com que as pessoas com deficiência intelectual se sintam mais inseridas na sociedade, mostrando o lado expressivo e comunicativo. Segundo Freitas *et al* (2010), di-

zem que, as experiências corporais promovem nas pessoas com deficiência intelectual um contato consigo, com o outro e com o ambiente em suas relações.

Zimmermann e Mesquita (2006) abordam que a dança vem de encontro com a consciência corporal da pessoa com deficiência intelectual, ligando o movimento com a mente, corpo e interação com o meio. Devido à importância de uma consciência corporal bem desenvolvida, a dança vem para contribuir com a construção de grandes habilidades e a experimentação concreta com seu próprio corpo.

> O desenvolvimento da consciência corporal... em se tratando de crianças deficientes... o objetivo não é a performance, visamos sim a intencionalidade, sensibilidade, expressão, compreensão, orientação, de forma que todas as atividades sejam executadas em sua total possibilidade. (FRUG, 2001, p.17)

A dança contribui para uma mente e corpo mais equilibrado, aceitação do próprio indivíduo, e segundo Oliveira *et al* (2002), a dança contribuirá para a reabilitação de qualquer tipo de deficiência, além de melhorar e controlar o lado emocional, a disciplina de impulsos, a sensação de bem estar, sendo alguns benefícios que a dança pode trazer, além de vários outros no aspecto motor.

As pessoas com deficiência intelectual em sua maioria possuem sua autonomia comprometida e a dança propicia um agir em cima dessa deficiência, onde os movimentos são concedidos de acordo com o limite de cada pessoa, assim suas criações dependem de sua autonomia, trabalhando e atuando nesse aspecto. A dança pode expressar um modo de ver e sentir a partir da sensação de movimentos corporais de cada indivíduo que dança, ajudando na comunicação e desenvolvimento motor de cada um.

Aos alunos com dificuldade de processar informações e coordenar movimentos, a dança deve compor passos em pequenas frases de movimentos, que se ensina primeiro separadas depois combinadas, como Winnick (2004), coloca. Quanto aos alunos que apresentam deficiências mentais, que a linguagem verbal é um pouco difícil, deve dar ênfase aos movimentos com uma maior orientação visual e manual.

As crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem têm dificuldade de planejar, organizar, e para estas crianças, as atividades rítmicas são compostas de movimentos dotados de percepção e localização corporal, atuando na busca de uma melhor coordenação e processamentos de informações.

Crianças que apresentam distúrbios de comportamento e sofrimento mental, por apresentarem baixa autoestima, uma imagem corporal pobre, pouca confiança em si mesmo, tendem a se desligarem de seus próprios corpos e do mundo. A dança vem como forma terapêutica, de maneira não verbal, permitindo que as crianças desenvolvam seus movimentos de forma que seus sentimentos e emoções se expressem criativamente.

Muitos são os benefícios que a dança possibilita tanto para pessoa com deficiência ou não, mais a grande ressalva que podemos fazer em se tratando da movimentação para os deficientes intelectuais é a grande busca do autoconhecimento, do bem estar mental e social, da luta pela autonomia no meio em que vive, e como a dança trabalha a imagem corporal, o desenvolvimento motor, fica mais fácil de estar desenvolvendo e melhorando essas habilidades específicas.

A dança é um grande elo com a deficiência intelectual, servindo de apoio terapêutico e contribuindo no desenvolvimento das habilidades específicas desses indivíduos, proporcionando prazer, controle e expressão corporal, mostrando ao mundo que com a dança os corpos de acordos com seus limites não possuem diferenças, todos se movimentam, todos dançam.

METODOLOGIA

A pesquisa baseia-se em bases bibliográficas que segundo Marconi e Lakatos (2001), tratam-se de um levantamento em livros, revistas, documentos eletrônicos. Tendo o objetivo de colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito sobre o assunto estudado, permitindo análise em pesquisa e manipulação em informações.

A abordagem é qualitativa, visando identificar os benéficios e significados que a dança pode trazer ao ser praticada pelas pessoas com deficiência intelectual.

A pesquisa foi realizada buscando primeiramente a relação da dança como inclusão, onde Figueiredo(1999) e Cintra (2002), abordam como que com essa interligação pode ser trabalhada a inclusão dos deficientes na sociedade.

E depois desses conceitos é abordada a dança para os deficientes intelectuais e como ela pode contribuir para o bem estar social, físico e mental dessa clientela, utilizando artigos científicos e alguns autores como Winnick (2004), que produziram livros sobre o assunto, sendo poucos pesquisadores nessa área.

Desde o início da pesquisa, vem acontecendo trocas de informações com outros profissionais que trabalham com a dança para deficientes intelectuais, por meio de conversas informais e participações nas aulas de dança desses profissionais e também a coleta de dados e informações provindas destes professores atuantes.

No estudo foi efetuado também observações nas aulas de dança dos alunos do CAE Peter Pan de Goiânia, principalmente os que participam do Projeto Arte e Movimento.

Essa metodologia foi escolhida devido a dificuldade dos alunos com deficiência intelectual de se comunicarem e expressarem por meio de palavras e escrita o verdadeiro sentido da dança para eles e com essas informações, levantamos quais os benefícios dos movimentos corporais para esses educandos e os demais deficientes intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a teoria e as vivências práticas observadas nas aulas de dança do CAE Peter Pan e nas aulas do Projeto Arte e Movimento, concluímos que a proposta de dança para as pessoas com deficiência intelectual possibilita variados benefícios, entre eles, uma maior flexibilidade, desenvoltura nos movimentos, alunos que antes não conseguiam sentar corretamente, depois das aulas já faziam movimentos no solo.

A partir de conversas com profissionais de dança que trabalham com esses alunos, eles notaram que a dança ajudou também na socialização des-

ses educandos, apontaram que a movimentação corporal apresentou ganhos significativos e os maiores relatos foram sobre a alegria que os alunos com deficiência intelectual tinham ao dançar.

Contribuições como a integração com as pessoas, a melhora no contato social, o trabalho com a estimulação da musculatura, contribuindo assim para o aspecto motor, o aumento do contato com seu corpo, designando assim, equilíbrio e controle próprio, foram observados nos alunos durante o trabalho e nas conversas com professores atuantes.

Dessa forma, a dança leva os deficientes intelectuais ao direito à arte, a prática de atividades físicas e o exercício da cidadania, auxiliando nos aspectos motor, afetivo e social, tendo um lado significativo na vida dessas pessoas.

Referências

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. *Educação Especial X Dança: um diálogo possível.* Campo Grande: UCDB, 2002.

FAHLBUSCH, Hannelore. *Dança Moderna e Contemporânea*. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FARIAS, Patrícia Buttaro; STEFANONI, Fernanda Fuin & GIMENEZ, Roberto. *Aprendizagem da Dança em Indivíduos Portadores de Deficiência intelectual: Aspectos Temporais e espaciais*. 03/10/2011, http://www.efdeportes.com/efd126/aprendizagem-da-danca-em-individuos-portadores-de-deficiencia-intelectual.htm.

FIGUEIREDO, Valéria M.C.; TAVARES, Maria da Consolação G.C. & VENÂNCIO, Silvana. *Olhar para o corpo que dança. Um sentido para o deficiente visual.* Movimento. Publicação da Escola de Educação Física/ UFRGS – Ano V – N° 11 – 1999/2.

FIGUEIREDO, Valéria M.C.; TAVARES, Maria da Consolação G.C. & VENÂNCIO, Silvana. *Uma reflexão sobre a pessoa portadora de deficiência visual e a dança.* Motrivivência. Publicação das Políticas Públicas: Educação Física/ Esporte / Lazer – II – Ano XI – N° 12 – Maio/1999.

FIGUEIREDO, Valéria M. C. *Olhar para o Corpo que Dança: Um Sentido para a Pessoa Portadora de Deficiência Visual.* Campinas, 1997. Tese (Mestrado em educação Física). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

FREITAS, Karen Piva Juan de; CAETANO, Aletha S; CUNHA, Maria da Consolação Gomes & TAVARES, Fernandes. *O papel da dança para pessoas com deficiência mental segundo profissionais que atuam nas APAEs da região de Campinas.* 05/08/2011, http://www.fef.unicamp.br/hotsites/imagemcorporal2010/cd/anais/trabalhos/portugues/Area1/IC1-33.pdf.

FRUG, Chystianne Simões. Educação Motora em Portadores de Deficiência: formação da consciência corporal. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MACIEL, Lilian de Fátima; CAMARGO, César Alex & JUNIOR, Guanis de Barros Vilela. Reflexões sobre a Dança em Cadeira de Rodas, seus Benefícios e Contribuições na Vida dos Deficientes Físicos. 11/09/2011, http://www.guanis.org/cpaqv/v1n2_lilian_maciel.pdf.

MARCONI, M de A; LAKATOS, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico*. 5.ed. rev.ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MESQUITA, Kamila & ZIMMERMANN,Elizabeth B. *Dança: Estímulo ao Desenvolvimento de Crianças Portadoras de Deficiência Mental.* Disponível em: http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/01.htm. Acesso em: 03 de Agosto de 2011.

NORONHA, Evelyn Lauria e RAMOS, Érika da Silva. *Benefício da dança às pessoas com necessidades especiais _ PNEE(s) com deficiência mental.* Disponível em: 24/08/2011, http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/comunicacao/comunicacao_pesq/Erika%20Ramos.pdf.

OLIVEIRA, Liliane; ZANCAN, Rubiane Falkenberg; KRUG, Marília de Rosso & BATISTELLA, Pedro Antônio. *Dança e o Desenvolvimento Motor de Portadores de Necessidades educativas Especiais – PNEEs.* 14/10/2011, http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/a6.htm.

SILVEIRA, Nise. *O Mundo das Imagens*. São Paulo: Ática, 1992.

VIEIRA, Arabel Issa. *Deste o corpo que dança...O significado da dança para o individuo portador de lesão medular.* Publicação da Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes. Mestrado em Artes. Campinas: 1997.

WINNICK, Joseph P. *Educação Física e Esportes Adaptados*. Barueri, Sp: Manole, 2004.

A dança na escola pública de tempo integral: possibilidades no processo de ensino-aprendizagem no trabalho com danças midiáticas

Renato Ribeiro Rodrigues[1]

RESUMO

A educação brasileira nos últimos anos tem assumido compromissos e responsabilidades sociais que vão além do processo de escolarização. Repensada em função da demanda organizativa da sociedade complexa no capitalismo contemporâneo onde a garantia e o direito ao conhecimento constitui-se num campo de disputas e tensões. Nas propostas apresentadas de implantação e implementação de diversos projetos da escola pública de tempo integral, observamos que a reformulação de tempos, espaços e de ensino-aprendizagem escolar busca contemplar o desenvolvimento de atividades para além dos componentes curriculares tradicionais, sobretudo nos campos artístico-cultural e esportivo-corporal. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta uma breve discussão sobre o ensino da dança no contexto escolar da escola pública de tempo integral, entendida como espaço formal e institucional de ensino. Especificamente, apresenta uma análise sobre os limites e possibilidades do trabalho docente no trato pedagógico de danças veiculadas pela mídia, compreendendo-as como manifestações da realidade social passíveis de serem consideradas e discutidas nas aulas de dança, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Compreendendo as danças midiáticas como práticas sociais e/ou formas de conhecimento pré-existentes em dança que se articula com os conteúdos próprios dessa linguagem artístico-cultural específica. A dança como conhecimento sócio-histórico-cultural, comunicação não verbal, linguagem estética e artística tem um salto qualitativo e passa a ser compreendida, vivenciada e produzida de forma contextualizada, crítica e significativa nessa tentativa de se articular uma concepção do sujeito que dança e que por ela tem possibilidades de ação concreta e transformação social, por caminhos e possibilidades de seu ensino no espaço formal institucionalizado.

Palavras-chave: Dança. Educação. Escola Pública de Tempo Integral.

1 Professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. Professor de Dança na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Contato: rt3visao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

> Escapa à maioria dessas propostas um fundamento que pode comprometer todo o projeto: permanecer por mais tempo na escola é consequência e não a razão do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política...). Sem essa perspectiva, corre-se o risco de preencher o tempo ampliado num sentido utilitarista ou lúdico, sem a devida relação com a formação integral (LIMONTA, 2012, p.125-126)

Nos últimos anos a educação brasileira tem assumido compromissos e responsabilidades sociais que vão além do processo de escolarização. Sua função primordial de proporcionar aos educandos o acesso ao conjunto de conhecimentos acumulados e sistematizados sócio-histórico-culturalmente, no domínio da língua materna enquanto fala, leitura e escrita e de apreensão de conceitos elementares em Literatura, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física e Arte, tem sido também reorientados para atender a outras demandas que no contexto atual, não se relacionam diretamente ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

A necessidade de ampliação de tempos e espaços de ensino-aprendizagem na concepção de educação integral e de tempo integral, por exemplo, surge nessa perspectiva. Aumentar o tempo e proporcionar novos espaços para que a educação seja pensada em uma perspectiva de integralidade, faz-se necessário que a concepção estanque e obsoleta presente no sistema de ensino no Brasil seja superada, avançando assim para o que de fato seria uma educação integral, a qual pensada numa perspectiva ampliada do ato de educar, necessariamente deverá acontecer em tempo integral. Esta integralidade se constrói a partir de diferentes linguagens, situações e/ou condições de aprendizagem. Levar em consideração a formação a partir dos aspectos estéticos, culturais, cognitivos, físicos, históricos e sociais se faz necessário, permitindo o diálogo entre as diferentes e variadas atividades, circunstâncias e linguagens utilizadas no contexto educacional.

O PROJETO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, observamos que com o intenso crescimento urbano e industrial e as novas necessidades de processos de escolarização, a ideia de educação integral já se fazia presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Essa concepção procurou se materializar na década de 1950, na figura de Anísio Teixeira com a proposição do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na cidade de Salvador. Esse projeto ainda se constitui enquanto marco referencial para uma proposta de educação integral e de propostas de escola pública de tempo integral que foram surgidas posteriormente, devido a sua concepção de estruturação e organização por espaços de ensino de conteúdos escolares (escolas-classe) e de outras atividades sociais, artísticas, recreativas, de educação física e oficinas de iniciação ao trabalho (escolas-parque). No Rio Janeiro, em meados dos anos de 1980, Darcy Ribeiro retoma os ideais do pensamento de Anísio Teixeira e traz a proposição dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) com objetivo de ampliar a jornada escolar oferecendo aos estudantes atividades de lazer, promoção da saúde e cultura na articulação entre escola e comunidade. Os CIEP's se tornaram referência para o debate nacional sobre educação integral e escola pública de tempo integral no contexto das reformas educacionais, principalmente pelo projeto de construção do número significativo de escolas, pela viabilidade e real efetivação dos objetivos propostos (LUNKES, 2004; GOMES, 2009).

Atualmente o que tem sido apontado como política nacional de educação integral se afirma pelo Decreto nº 7.083/2010, ao instituir o Programa Mais Educação. Este se constitui numa ação de ampliação do tempo de permanência do aluno da educação básica na escola, fomentada por recursos que se direcionam para a promoção de atividades socioeducativas, principalmente do contra turno escolar. Se observarmos ainda o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE), sua última versão propõe a oferta de educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica, no atendimento de pelo menos vinte e cinco por cento do total de alunos, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico

e interdisciplinar. No entanto, a dimensão desse projeto nacional de educação integral e de escola pública de tempo integral tem se esbarrado em problemas históricos da escola pública brasileira, nas próprias condições materiais do trabalho docente e da infraestrutura desses espaços.

Porém, considerando a concepção de "escola de acolhimento social" proposta por Libâneo (2012), observamos que o espaço escolar público historicamente já precarizado em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem tem se tornado predominantemente um lugar de assistência e de convivência social. Nessa perspectiva, ao ser ampliado sob o discurso de uma educação de qualidade enquanto projeto de educação integral e escola de tempo integral, corre-se o risco de estar atendendo meramente a urgências e necessidades sociais de permanência, cuidado e proteção de indivíduos.

DANÇA, CULTURA E SOCIEDADE

> Uma das grandes inquietações que permeia a vida artística em dança é sua relação com o mercado. Existe forte resistência por parte dos intelectuais, pesquisadores, intérpretes e da crítica especializada em compreender e legitimar práticas dançantes vinculadas aos meios de comunicação em massa e a indústria cultural, a elas conferindo dignidade e respeito. Tal preconceito se origina da não percepção histórica das relações, extremamente variáveis, que envolvem produção de arte e mercado de arte. A polarização maniqueísta entre dança feita para as massas e a dança produzida para a crítica especializada não permite perceber a recente reivindicação dos artistas por "criar como lhe aprouver": ela só surge após a instituição de relações predominantes de mercado (GUARATO, 2010, p.35)

A arte não se isola da economia, política e/ou padrões sociais que atuam na sociedade. Por isso, a preferência em determinada sociedade, por formas e linguagens/técnicas estéticas e artísticas, dependem de fatores que surgem e desenvolvem-se, condicionadas por seu contexto sócio-histórico-cultural relacionando-se organicamente com a sociedade em que se produz, distribui e consome. Quando se fala na vinculação entre arte, comércio e mercado há uma compreensão que não mais se luta contra a noção capitalista

de mercadoria, pois a mesma é (re)produzida hoje em quaisquer práticas humanas condicionadas a valores e/ou preços. Nesse sentido, a dança também é influenciada por essas relações e passa a ser veiculada em diferentes formatos.

Para Bergero (2006), as danças veiculadas pela mídia acabam caracterizadas como "*danças da moda*", ou àquelas veiculadas e/ou reproduzidas pelos meios de comunicação de massa. São facilmente identificadas por sua origem estrangeira, sobretudo norte-americana, e/ou nacionais adaptadas com referência nas primeiras, decorrentes de grupos oriundos do mercado fonográfico que surgem e desaparecem num curto espaço de tempo. Estas, geralmente são difundidas pela televisão através dos programas de variedades e principalmente em *videoclips*. A presença da produção em série e a brevidade dos bens produzidos, adentraria o cotidiano das pessoas e exerceria influência nas relações sociais e na cultura. Por isso, as coreografias são estruturadas tendendo a certa padronização de movimentos, em partes do corpo específicas para que aconteça uma fácil assimilação.

Para Sborquia e Gallardo (2002), também perpassam relações existentes entre a indústria cultural e a dança no contexto midiático. Para eles, as mensagens veiculadas por essas danças não são passíveis de ressignificação, pois, seus receptores são condicionados para uma absorção e consumo acrítico. Haveria certa passividade entre o receptor e a mensagem veiculada, onde o sujeito não teria condições de reflexão sobre as informações veiculadas. Apontam, por exemplo, para um processo de erotização infantil nas danças veiculadas pela televisão.

Tomazzoni (2005) chama a atenção para outro fenômeno. Para ele, danças de caráter popular que historicamente foram excluídas, apropriadas e/ou resignificadas dando lugar a modelos e padrões de movimentos e corpos, a partir das tecnologias de comunicação ganham espaço e outras possibilidades. O público passaria a conhecer o que antes era restrito, subjugado e/ou excluído, ganhando visibilidade para além do que socialmente seria aceito como "boa dança". Possibilitando ainda condições de hibridismo dessas danças com os modelos hegemônicos pré-existentes, produzindo novas interpretações ou outras danças. Isso de certa forma traria uma

maior acessibilidade e democratização de culturas, ao dar ao público outros olhares de diferentes danças.

Já Guarato (2010), aponta que não são exclusivamente as mídias que provocam nos sujeitos a vontade de dançar, copiar e consumir o que é veiculado. Há uma aliança entre apelos mercadológicos e midiáticos, mas principalmente o reconhecimento de valores compartilhados. Em dança, é maior a assimilação porque se aproximam do conhecimento de mundo e do estilo de vida de "audiência". Embora haja essa receptividade, o conteúdo veiculado nem sempre se faz estanque já que temos implícito um processo que envolve a receptividade do sujeito, os modos e significados de se dançar. Considerando a influências da mídia sobre a dança, entendemos que esta acontece e se constitui como uma prática social em diferentes espaços e momentos de socialização, porém não caímos no determinismo de uma absorção extremamente passiva, pois, tenderíamos a discussão restrita do que é recebido e desconsideraríamos os sujeitos em suas possibilidades.

A utilização desses produtos culturais teriam uma significância maior, se envoltos processos de apropriação, incorporação e (re)elaboração. Por isso, quando voltamos nossos olhares para essas danças, não buscamos analisá-las sob um ponto de vista classificatório, categorizador e/ou moralista. Colocamo-las como possibilidades, pois, não deixam de ser saberes pré-existentes em dança e que dialogam com a realidade social dos educandos. Como produtos da cultura humana, nelas estão implícitos sentidos e significados próprios que precisam ser trabalhados na escola, a partir de um olhar analítico propositivo. Nesse trabalho sua discussão se dará a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani (2011).

A PRÁXIS DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As tendências pedagógicas baseiam-se em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos e vão de encontro ao momento histórico em que estão inseridas, influenciando diretamente nas práticas pedagógicas. A Pedagogia Histórico-Crítica em suas bases filosóficas, psicológicas e di-

dáticas discute a importância da escola e de certa forma traz uma reorganização do processo educativo. Embasada na filosofia da lógica dialética marxista pelo materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, busca a interpretação da realidade a partir da práxis, superando o senso comum pelo pensamento crítico-transformador. Nela, o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. O conhecimento é construído a partir da prática social dos homens e dos processos de transformação da natureza, além das interferências das organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc (MARSIGLIA, 2011).

Ao se compreender que o sujeito possui vivências e experiências corporais diversas e que a escola precisa estar sensível ao ensino de conteúdos de forma significativa, a dança ganha importância nesse contexto e na formação humana ao possibilitar experiências que proporcionem novos olhares para o mundo, envolvendo a sensibilização e conscientização de valores, atitudes e ações transformadoras na sociedade. A dança numa perspectiva educativa contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas, pois, o movimento concebido de forma expressiva e comunicativa, permite ao sujeito compreender o mundo de maneira diferenciada. Na harmonia entre movimento e dança, partindo da compreensão das qualidades desse movimento nas diversas formas de expressão e subjetividade, proporcionar-se-ia a integração entre conhecimentos cognitivos, habilidades criativas e a percepção de sensações. A dança pode propiciar a construção de experiências estéticas que passam pelo envolvimento do sensível, de sentimentos e opiniões. E na escola coexistiriam possibilidades de ensino, transmissão e produção artística em níveis científicos e intelectuais e por isso, a dança ganha espaço, importância e pode contribuir para uma educação transformadora (BRASIL, 2012).

A partir da concepção de um ensino crítico-reflexivo, numa abordagem metodológica que entende as relações existentes entre arte, ensino e sociedade, seria possível o desenvolvimento das capacidades de leitura, interpretação, percepção e análise em dança enquanto conhecimento e lin-

guagem, na condição de praticantes e/ou expectadores. Esse pensamento é expresso em Marques (2010, p.145) quando afirma que:

> A proposta metodológica de Dança no Contexto permite e enfatiza a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas e abertas entre os saberes específicos da dança (vértice da Arte) e as relações desses saberes com os atores sociais (vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade).

Porém conforme aponta Strazzacappa (2001), esse caminho não tem sido fácil. Existem problemas ainda não superados em relação à dança na escola. Dizem respeito aos objetivos e finalidades de seu ensino, quando voltados à ocupação do tempo ocioso ou seu caráter utilitarista, acessório e decorativo; sua sub-valoração, se comparada aos demais saberes escolares; ao tipo de dança ministrada, quando predomina-se apenas o ensino de uma técnica específica como balé; às metodologias de ensino, bem como as formas de abordagem dos conteúdos; o tipo de profissional responsável pelo ensino e sua formação técnica e/ou acadêmica; e por último, em relação ao trato com questões polêmicas que permeiam o universo da dança.

Em Gasparin (2005), observa-se uma proposta didática a partir de uma leitura da Pedagogia Histórico-Crítica. Nele o conhecimento é colocado como fato histórico e social e supõe sempre continuidades, rupturas, (re)elaborações, (re)incorporações, permanências e avanços. A partir de seus pressupostos elencados, acreditamos na possibilidade de um ensino significativo em dança, ao se pensar em conteúdos específicos de maneira contextualizada, envolvendo os educandos numa aprendizagem significativa do conhecimento em dança próximo à discussão proposta originalmente por Saviani (2011).

O primeiro passo, ou como *Prática Social Inicial*, o ponto de partida seria identificar o conhecimento prévio dos educandos. Através do diálogo, o professor anunciaria aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos, buscando perceber qual o nível de conhecimento inicial existente. Em se tratando das danças midiáticas, seria o momento da apresentação inicial dos alunos sobre o conhecimento destes em dança de uma forma geral. Aquilo que conhecem, vivenciam e experienciam cotidianamente,

dentro e fora da escola, sem quaisquer julgamentos e/ou preconceitos sobre estilos e/ou vivências. Um verdadeiro mapeamento geral daquilo que concebem, conhecem e/ou executam em diferentes espaços e momentos sociais.

Em seguida, pela *Problematização*, seriam elencadas as principais inquietações já presentes na prática social individual e coletiva, correlacionando sempre ao conteúdo proposto. Esses questionamentos, tornam-se perguntas norteadoras em diferentes dimensões e sob múltiplos olhares. Traça-se uma breve discussão desses problemas reais em suas relações com o conteúdo apresentado em dança, buscando razões pelas quais esse mesmo conteúdo deve e/ou precisa ser aprendido. Seria a exposição e o levantamento dos principais problemas apresentados em relação às danças da mídia, do próprio corpo na prática dessas danças em suas representações, idéias e imaginários. Problemas estes não findados em interesses imediatistas ou individuais dos sujeitos, mas elencados a partir de questões emergentes de necessidades sociais e coletivas. Questionamentos que passam pelo pensamento de gênero, sexualidade, papéis sociais e condição de classe, padronização, estandartização, fetichismo, conflitos e consensos entre culturas local e global, identidades, dentre outros.

O terceiro passo, ou pela *Instrumentalização*, seria propriamente o trabalho docente e dos educandos nesse processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, utiliza-se de todos os recursos disponíveis e necessários para o exercício de mediação pedagógica. O professor apresenta elementos para que os alunos consigam apropriar-se do mesmo conhecimento num outro patamar. Aqui, tratam-se diretamente de práticas, vivências e experimentações que perpassariam pelas questões anteriormente elencadas. Fornecer elementos em dança a partir de seus conteúdos específicos, utilizando-se dos mesmos na compreensão real de toda problematização apresentada. O trabalho docente executado nessa etapa mantém relações diretas com a formação do professor, o domínio do conhecimento e sua capacidade de materialização da práxis.

Pela *Catarse,* entender-se-ia a teoria (re)aplicada à prática social. Uma nova postura manifesta pelo pensamento, mas correlacionada ao

que antes era concebido. O sujeito é capaz de argumentar sobre o que foi aprendido, segundo as dimensões do conteúdo estudado. Geralmente expressa como momento de avaliação, traduzindo o que foi apreendido até o momento nas dimensões em que se foi trabalhado. No trato com as danças midiáticas, seria o momento de discorrer sobre elas, tanto do ponto de vista verbal/conceitual como na forma de linguagem comunicativa em movimento. Relacionando informações e estabelecendo relações concretas, não caberia mais uma mera repetição mecânica em sua forma puramente imitativa. Aqui já seria possível falar em uma releitura consciente, já que o sujeito predispõe de condições para (re)significar sua prática social inicial.

Ao final, como *Prática Social Final,* refletiria um novo nível de desenvolvimento atual do aluno, assumindo uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Seria sua postura, compromisso, práticas, atitudes, disposições e/ou intenções em sala de aula e fora dela, reelaborados a partir de todo conhecimento apresentado e (re)significado. O aluno é capaz de intervenção, ação e proposição e intervenção e o mais importante é que nesse estágio consiga ser capaz de discernir e escolher conscientemente o que de fato será significativo para sua realidade. Dessa forma, consegue sozinho aplicar o conhecimento sem intervenção de outros, mesmo que trabalhe num coletivo. Correlacionamos aqui uma possibilidade de pré -existência de um bailarino-pesquisador-interprete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um projeto audacioso, verdadeiramente público e de qualidade de escola de tempo integral na perspectiva de uma educação integral que seja efetivada por ações integradas é possível, urgente e necessário, mas vai além de uma reformulação político-estrutural. Compreende a análise de uma série de condicionantes e determinantes sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos em sua totalidade. Compreende também ressignificar o trabalho docente, os sentidos da educação e da escola e a construção de um projeto de sociedade diferente do modelo posto, que se volte para a emancipação de sujeitos, a transformação social e cidadã, o desenvolvimento de

potencialidades e a autonomia do pensamento pela ação da práxis na articulação entre vida e trabalho enquanto prática criadora e de liberdade.

Numa tentativa de se articular todo esse contexto a uma concepção de sujeito que dança e que por ela tem possibilidades de ação concreta e transformação social, procuramos traçar caminhos e possibilidades de seu ensino no espaço formal institucionalizado, levando em consideração os pressupostos da educação integral, apontando no espaço escolar para algumas questões que ainda são emergentes e precisam ser aprofundadas em outras discussões. Para uma prática significativa da dança na escola, a partir do trato com as danças veiculadas pela mídia, procurou-se apresentar um entendimento destas como práticas sociais e formas de conhecimento pré-existentes em dança pelos estudantes, passíveis de serem consideradas e discutidas nas aulas numa perspectiva orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Referências

BERGERO, V. A. *Indústria cultural e dança:* superando cisões e reinventando humanidades na Educação Física. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRASIL. *Dança na escola*: arte e ensino. Boletim Salto Para o Futuro da TV Escola. Brasília: Ministério da Educação. Ano XXII. Boletim 2. Abr. 2012. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18093102-Dancanaescola.pdf>. Acesso em: 27 de out. 2014.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-critica.* Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. *Escola de Tempo Integral:* Redimensionar o Tempo ou a Educação? Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2009.

GUARATO, Rafael. *História e dança***:** um olhar sobre a cultura popular urbana – Uberlândia 1990/2009. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, jan-mar. 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação**: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 24, n. 46/ p. 120-136/ Mai-Ago. 2014.

LUNKES, Arno Francisco. *Escola em tempo integral:* marcas de um caminho possível. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2004.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da Dança*: arte e ensino. 1ª Edição. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica*: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

SBORQUIA, S. P. e GALLARDO, J. S. P. As Danças na Mídia e as Danças na Escola. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p.105-118, jan. 2002.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência*: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

TOMAZZONI, Airton. O zoológico dançante da TV: lacraias, cachorras, tigrões e outros bichos. In: *Lições de Dança* 5, p. 39-53, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

A dança-teatro no Colégio Militar de Salvador: passado, presente e futuro

Manon Toscano Lopes Silva Pinto
Sônia Maria Moraes Ferreira
Elisabete Menezes

RESUMO

O trabalho objetiva socializar os projetos interdisciplinares, transdisciplinares e ecopedagógicos de dança-teatro desenvolvidos no Colégio Militar de Salvador. O psicodrama pedagógico, como instrumento metodológico, redimensionou os estudos referentes ao desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade e da sensibilidade, consideradas competências auxiliadoras do multiletramento e ensino por competências. A partir da inserção do psicodrama pedagógico, as experiências, realizadas com jovens de 9 até 19 anos de ambos os sexos, tornaram mais factíveis esses programas. A promoção do psicodrama possibilitou, de igual forma, o desenvolvimento humano, a formação humana, além de estreitar os laços entre diferentes campos do saber de forma lúdica e criativa. Ao reconhecer o psicodrama como uma prática educativa de largo espectro, e, respondendo a questão problematizadora que indaga: o psicodrama pedagógico contempla as necessidades das práticas transdisciplinares nas oficinas de dança-teatro das aulas eletivas no Colégio Militar de Salvador?, a instituição passou a constituir parcerias com associações promotoras da formação em psicodrama e outras instituições que abriram espaço para divulgar as experiências ali realizadas com vista à investigação-formação-inovação, principalmente com foco no desenvolvimento da consciência planetária. Desse modo, o estudo, ao partir da necessidade expressa pelos discentes, docentes e gestores que disseram sentir dificuldade na construção de sequências coreográficas, de natureza inter e transdisciplinar, tornou-se condizente com os temas oferecidos ou emergentes nas aulas. As atribuições dadas aos discentes foram distribuídas em todos os anos escolares. Cada um estruturou uma cena pertinente a um roteiro idealizado anualmente. No final da produção do roteiro, é dado início à produção coreográfica e dramática. Os resultados obtidos revelam que desenvolver competências nas artes cênicas pode ser facilmente alcançado com a associação de metodologias adequadas que possam desenvolver a espontaneidade-criatividade-sensibilidade como práticas primordiais socioculturais cocriativas e formativas.

Palavras-chave: Dança-teatro. Transdisciplinaridade. Psicodrama pedagógico.

APRESENTAÇÃO

O estudo acerca das vivências psicodramáticas no Colégio Militar de Salvador (CMS) teve, como ponto de partida, a inserção de projetos interinstitucionais desde 2006 alicerçados pela transdisciplinaridade. Em 2009, as oficinas transdisciplinares-psicodramáticas-ecopedagógicas, vivenciadas desde 2000, puderam, concomitantemente, tornar viável a interface da Psicopedagogia com a Educação. Dessa forma contemplou a dança-teatro, numa perspectiva transdisciplinar. Desde 1997 as atividades de dança, de circo e até de artes marciais são contempladas com metodologias renovadas. Após a emergência do letramento e do ensino por competências, esse quadro nos apresentou excelentes resultados para o ensino e a prática docente das artes cênicas que necessitam de competências específicas, entre elas, a espontaneidade, criatividade e sensibilidade, elementos essenciais nos trabalhos voltados para o desenvolvimento da expressão verbal, escrita e corporal e ausente nas manifestações artísticas dos discentes, nosso público-alvo e demais instâncias da convivência social.

Foram essas circunstâncias que levaram à introdução do psicodrama pedagógico nas aulas eletivas ocorridas no turno vespertino. Os primeiros trabalhos cocriativos apresentaram aspectos dialógicos, ecopedagógicos, entre os quais '...À sombra de um cajueiro' (2005), 'A vida através de pequenos orifício' (2006), 'Lisbella, eu quero ser a mais bela' (2006), 'Papai, eu te amo' (2006), 'Sete vidas e um destino' (2007), 'Caçadores de diamantes' (2008), 'Papai, eu te amo muito, muito mesmo' (2008), 'A jornada do escravo Eliseu' (2009), 'De abóbora faz melão, de melão faz melancia' (2010), 'Do país das cerejeiras ao solo brasileiro' (2011), 'O gato malhado e a andorinha sinhá' (2012), 'O soldadinho de chumbo' (2013), 'O soldado e a bailarina' (2014), 'Os pregões do Rio de Janeiro e os repicar dos tambores soteropolitanos' (2015 – em construção).

Para estruturar as pesquisas, a disciplina de Língua Portuguesa intensificou suas atividades integrando-se à dança-teatro. Com esse apoio, os discentes criaram roteiros a partir das redações realizadas com temáticas emergentes nas oficinas, intermediadas com textos literários ou letras

de música. À medida que o envolvimento discente-docente se estreitava, as pesquisas se intensificaram, proporcionando a ida de discentes para Congressos e encontros universitários com finalidades ecossistêmicas. Assim os objetivos fins da própria dança, categorizada como instrumento apropriado para dar sentido e significado ao ensino por competências no contexto da área de Códigos e Linguagens a partir da dança-teatro, conseguiram ser efetivados. Nesse artigo são socializadas as articulações entre as dimensões das diferentes pedagogias que são empregadas nas referidas oficinas, desencadeando mudanças significativas nas práticas das artes cênicas. Com isso percebemos o importante papel do psicodrama para o desenvolvimento das atividades mostrando ser um recurso que atende, inclusive, a educação inclusiva, em fase de consolidação. Ademais, a Educação Física e a Educação Artística, em suas especificidades, se alinham. Além desse fato, existem outros motivos que conduziram essas vivências: o reconhecimento de que no psicodrama existem ferramentas que ampliam os objetivos da própria disciplina e do estabelecimento, atendendo ao universo institucional de maneira mais abrangente e as necessidades de tornar as experiências em educação motora, menos estereotipadas, alcançando mais expressividade, preenchendo a lacuna existente sobre o assunto que se apresenta como uma raridade.

O estudo tem como questões problematizadoras: o psicodrama pedagógico contempla as necessidades das práticas transdisciplinares nas oficinas de dança-teatro das aulas eletivas no Colégio Militar de Salvador? Como o psicodrama pedagógico pode ser utilizado como metodologia principal para as atividades de dança-teatro no Colégio Militar de Salvador? Diante do fato de que são muitas as pesquisas sobre o psicodrama, mas escassas aquelas circunscritas na educação e, mais ainda, as que contextualizam a dança, ressalta-se a significativa contribuição do estudo. Desse modo, estudar como investir no psicodrama nas aulas eletivas do CMS, se justifica, principalmente porque, num momento em que ainda não se esgotou questões relativas às dificuldades no campo pedagógico por diversas razões, compreender mecanismos de poder que conduzem ou não ao ensino-aprendizagem, conduzem

às possibilidades de ampliar o interesse pela compreensão das resistências ocorridas nesse caso. Ademais, é relevante tratar de elementos constitutivos da dança pela dimensão que o tema se estende, uma vez que essa atividade é percebida como uma forma de assinar o nosso próprio corpo.

DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

É fato inquestionável que, através das artes dramáticas, o corpo se expressa, se comunica e fortalece os vínculos sociais e humanitários. Na educação, as artes cênicas são apontadas como necessidades educacionais e viabilizadoras desses feitos. Haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) registra sua inserção no contexto das atividades pedagógicas. A sua validade no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) se faz presente nas disciplinas de Educação Artística e de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e Médio. Com a leitura e interpretação de textos dramáticos sobre mitologias, lendas, fábulas, contos maravilhosos e histórias em quadrinhos, além das obras dramatúrgicas listadas como obrigatórias, presentes, inclusive, no Ensino Médio, todos os estudantes se sentem obrigados a trabalhar, cenicamente, a pedido dos respectivos docentes, o teatro, em todos os níveis de ensino.

Para iniciar um planejamento nesses moldes, objetivamos primeiramente compartilhar projetos de ensino e experiências criativas e inovadoras com as demais disciplinas; socializar as práticas desenvolvidas com o psicodrama através da publicação dos trabalhos internos; pesquisar de forma inter e transdisciplinar, temas ecoformadores; compartilhar 'saberes e fazeres' de diferentes áreas do conhecimento, priorizando as tarefas de letramento oriundas da disciplina de Língua Portuguesa; identificar, investigar, analisar e difundir o psicodrama pedagógico como instrumento metodológico do desenvolvimento de competências criativo-espontâneas; impulsionar atividades de pesquisa que coadunem com as práticas educativas veiculadas nas aulas eletivas e produzir musicais com temas interdisciplinares intrínsecos no seu contexto.

O público-alvo se caracteriza pelos integrantes do grupo de dança-teatro, com idades variando de 9 até 18 anos, de ambos os sexos. Assegura-

se que, especialmente no 6º ano, a ludicidade, a intuição, a imaginação e a expressão oral são referências que elevam a qualidade das expressões escritas, verbais ou corporais, o que difere do panorama citado por Lepage (2013, p. 10), quando se referiu à frequência da racionalidade nas escolas quebequenses sobre essas formas de desenvolver a aprendizagem. Salienta-se que não é recente a preocupação com o desenvolvimento dessas categorias de trabalho, principalmente no que concerne aos apelos à criatividade. A Divisão de Ensino e Pesquisa Assistencial (DEPA), órgão que monitora o sistema, alguns anos atrás, investiu em diversos programas que, apesar de não terem ido adiante, deixaram marcas indeléveis dessa necessidade a ser explorada, sempre que possível, em toda atividade escolar, entre os quais Programa de Desenvolvimento de Potencialidades (PRODEP) e Programa de Enriquecimento Intelectivo (PEI). Consideramos que o desenvolvimento das competências vinculadas à criatividade, espontaneidade, sensibilidade e afetividade são exploradas de diversas maneiras, e, ainda que indiretamente, a ludicidade assinalada nas construções coletivas possibilita um nível expressivo de qualidade.

Pelo fato de a sociedade, de uma maneira geral, não conferir o devido valor às atividades permeadas pela ludicidade e tampouco os estabelecimentos de ensino vinculados ao Exército Brasileiro, tais como os colégios militares que procuram manter as tradições das carreira militares, esses estabelecimentos mantêm certa distância com a produtividade de atividades socioculturais. Entretanto, desde alguns anos, o CMS tem apresentado um diferencial que destoa dos demais colégios. Após a modernização de ensino, foi necessária a desconstrução de práticas tradicionais ou convencionais de ensino, o que gerou um cenário pedagógico mais flexível. Isso não quer dizer que o ensino-aprendizagem dos conteúdos ali propagados, necessariamente, perpassem apenas pelas metodologias de vanguarda. Entretanto, procura-se viabilizar o equilíbrio das tradições com as modernidades inserindo outros instrumentos pedagógicos que são ventilados a cada ano no contexto acadêmico, como, por exemplo, o psicodrama pedagógico.

As oficinas exigem dos discentes aproximações com diversos segmentos socioculturais, tal é a necessidade de se manter um ensino integrador e inclusivo. Dessa forma a práxis cotidiana os conduzem à produção de obras multirreferenciais tornando-os artífices do próprio aprendizado. Nesse contexto, explora-se, ao máximo, a cooperação e o apoio, elementos que os conduzem à realização de uma única obra, composta com diversos anos letivos, elevando o trabalho cocriativo à categoria de uma experiência, verdadeiramente, socioeducacional.

Essas experiências, por serem compartilhadas, sempre que possível, com as demais seções de ensino, conquistam um espaço no campo da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, comungando com o discurso complexo de Edgar Morin (2000). Procuramos, contudo, não destoar das demais áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que as especificidades da dança e do teatro são mantidas. Essa forma de trabalhar proporciona o exercício da visão panorâmica que todo ensino por competências procura evidenciar, usufruindo um tempo que permite explorar vários anos letivos, e, assim, evita a realização de trabalhos isolados, o que exigiria um espaço mais lastro para a exibição dos resultados. Ademais, pelo fato de todas as ações *in loco* estarem voltadas para atos sociais, de preservação ambiental, de natureza inclusiva, oferecem um leque complexo de opções e possibilidades alcançando a área fim e a área meio, além de assegurar uma das difíceis tarefas – a exigência do cumprimento da Lei nº 11.645 que trata das culturas afros e indígenas, em todas as áreas do conhecimento, e que, por muitas vezes, é impactada por questões de religiosidade.

Para viabilizar o estudo, inicialmente estudamos o conceito de psicodrama aplicado nas artes cênicas procurando verificar se havia uma articulação possível entre os principais protagonistas da teoria psicodramática nos textos de Moreno (1985) e Bermudez (1999). A partir de então, relacionamos as teorias apreendidas com a educação transdisciplinar. No contexto da Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a repercussão desses feitos foram reiteradas vezes notificadas em eventos científicos, nacionais e internacionais, dentro ou fora do país, como, por

exemplo, em Portugal e no Peru. Nessas ocasiões, asseguramos que, após a inserção do psicodrama pedagógico, ampliou-se a dimensão dos projetos realizados nas oficinas, fato que não representa uma afirmativa sem procedência, tal é a farta documentação obtida.

Lepage (2013, p. 11) e Moreno (1985), criador do psicodrama, concordam que o teatro se faz presente na sociedade, de uma maneira geral. Para Moreno, o trabalho dramático possui três focos que é importante serem especificados: o crivo terapêutico, o social e o pedagógico, o qual é requerido com o objetivo de atingirmos um nível desejado de espontaneidade e criatividade dos discentes, tão acostumados a reproduzirem gestos, palavras, movimentos, coreografias e até desejos. Quando realizamos as oficinas ampliamos o fazer artístico, como, por exemplo, refinar uma técnica específica, tal como prescreve Moreno. Uma atitude quase mágica que devolve a espontaneidade inerente no ser, reiterada pelas normas sociais que limitam o fazer artístico de cada corpo, por conta das excessivas normatizações.

Os exercícios psicodramáticos na dança-teatro alcançamos, além do desenvolvimento das construções cênicas e expressões criativas, espontâneas e sensíveis, um ideal estético incomum nos domínios escolares. Lembrando que cada experiência exige um contingente expressivo, levamos os discentes a experimentarem com o grupo que deve ser composto por um número significativo de integrantes. Assim, as propostas podem alcançar um resultado mais abrangente para o pretenso ensino por competências.

A consciência coletiva criou inúmeros saberes, mas dançar, cantar e representar são atividades que perpassam o 'recinto sagrado', silenciosamente. Acreditamos que a sensibilidade, sentimento e imaginação são, vez ou outra, um apelo discursivo, mas desconsiderado como uma expressão não tão requisitada pelos limites da caserna. Entretanto, o elo perdido com o 'faz de conta' volta a imperar nos bancos escolares de unidades militares quando vemos o corpo daquele que conta com 9 ou 10 anos, portar um repositório de fantasia, gerada pela sensibilidade que argumenta ser necessário manter no cotidiano as mesmas crianças que eles ainda acreditam estar neles. Muitas nos mostram que o melhor da vida é dividir alegrias e

tristezas com o imaginário que ela própria criou e que ainda mantém no coração, um lugar especial para tal. Diante da racionalidade apresentada, nos colégios militares, dificilmente acreditaríamos que ali também existe espaço para um cotidiano teatralizado. Entretanto, com um olhar sensível, vemos que o soldado encena, entra e sai de cena durante todo o cortejo em que seu corpo desfila comprimido por um coturno que recebe parte de uma fantasia simulando uma floresta que lhe cobre o corpo enquanto brinca de soldadinho de chumbo. Esse é um dos papeis que mais encantam uma bailarina que deseja descer de sua sapatilha de ponta e experimentar, pelo menos, por alguns momentos, a possibilidade de cheirar o mato, a relva, os rios, os mares e as montanhas onde papagaios e pintassilgos cantam com os sabiás que gorjeiam o hino nacional, mesmo não sabendo a letra.

O resultado positivo para ambos, discente e docente sinalizaram o que Moreno pontuava nos seus estudos: a espontaneidade e a criatividade são elementos importantes a serem definidos também na educação. Consequentemente, acreditando que o ato de dançar e dramatizar perpassa o sonho de qualquer cidadão, dentro ou fora da escola, distinguimos, de igual modo, que uns o fazem, outros imaginam que fazem e outros enganam que fazem e simulam para si mesmo que não gostam desse tipo de arte, apenas porque não acreditam na possibilidade de se expressar, ato tão humano quanto comer, beber, marchar, dormir entre outros. A dança é aqui percebida como uma atividade indescritívelmente dialógica e envolvente, plena de sentidos para quem dança e para quem aprecia aquele que dança. Tomando por base que o drama é um momento empático, cuja plateia e atores, dançarinos ou não, se regozijem e se identificam, compreendemos o quanto é possível vivenciar a cidadania consubstanciada nos valores humanos e conteúdos afetivos que se permitem vir à tona, uma vez que na arte tudo pode.

Ao encenar, também representamos diferentes papeis e estados de ser. Compartilhamos música, voz, espaço e expressão corporal, ambiental num incomensurável estado transdisciplinar em que o ritual é deixado de lado, posto num cabide para que o corpo do estudante quase soldado,

'torne-se'. No 6º ano, em especial, lidamos ainda com os maravilhosos contos de faz de conta, onde reis e rainhas malvadas, cantam, encantam, tudo que o conto pode apresentar através dos mitos, lendas, fábulas e contos de fadas. Tudo isso encanta de uma forma ou outra, qualquer um, mesmo não sendo apreciador da dramaturgia. Com tais reflexões estreitamos os laços da educação artística e educação motora no ato de ler e escrever, contar estórias e contar letras e números, num processo inusitado de construção de imagens de um tempo que foi e que não volta mais. Esse é um grande desafio do SCMB: levar o discente a aprender a dançar, a encenar, a cantar e a tocar o coração de muita gente num faz de conta infinito. Dançar com arte e com apreço, determinado e determinante que abriga a dança que se escolhe para dançar, é quase uma obrigação, isto porque não podemos deixar nossos corpos se tornarem marionetes nas mãos de professores coreógrafos que almejam apenas dar um nome a uma imagem sem dono e criada ao sabor do vento.

Trabalhar com dança no SCMB é como lapidar uma joia. Não existe proposta transdisciplinar nem psicodramática sem contextualização. E isso é lapidar os corpos partindo das suas histórias. Muitas danças são frutos de uma história que muitas vezes não nos pertence. Trazê-las de forma infundada no ambiente educacional é jogarmos no corpo de um estudante uma ação patológica e inaceitável, principalmente se estamos procurando dar sentido a uma história que um público externo ache que ela é sem sentido. Se mal trabalhada, a dança pode atuar negativamente no ensino-aprendizagem. Denominamos esse fazer artístico como práticas que vão do 'movimento ao verbo'. Utilizamos técnicas de diferentes estilos de dança, todas contextualizadas com o universo corporal discente. O corpo requer possibilidades diversas de acordo com a disponibilidade do arcabouço cultural que acumulou durante seu crescimento e desenvolvimento, conforme as necessidades de cada um e interesses pessoais e coletivos. Portanto, dessa maneira, formamos uma rede de possibilidades cruzando culturas, técnicas, conteúdos e áreas do conhecimento até se consolidarem numa história quase sem fim.

Para o referencial teórico, além dos autores de referência ímpar: Moreno (1985), Bermudez (1989), Romaña (1990), incluímos Weil (2000) e Morin (2000), tal a interface de suas teorias com o arcabouço do drama além de psicomotricidades mais contemporâneos, tais como, Aguiar (1998), Guimarães (2006), Krishnamurti (1953), Soares (2007), Zabala (2010) e Moraes (2012).

Ao iniciar as aulas apresentamos os conceitos e noções fundamentais sobre o papel da dança no CMS, os aspectos epistemológicos da transdisciplinaridade e a utilização do psicodrama como proposta assumida e desenvolvida em cada oficina. O objetivo é familiarizar o discente com a linguagem artística da dança, principalmente porque os discentes não possuem a clareza de discernir o que pertence ao seu contexto. Compreendê-la na sua essência como uma atividade artística motora é compreender as características essenciais do 'sujeito', porque a dança é o próprio sujeito. Em relação às interfaces operacionalizadas interdisciplinarmente com os conteúdos, esclarecemos as aproximações incríveis entre arte e ciência, dança e educação física, dança e ginástica, entre outras ações. Tais reconhecimentos se definem como propostas transcendentais que se sobrepõem à construção do conhecimento científico. Notabilizamos que, em todas as circunstâncias, a forma como as propostas de dança se apresentam, de certa forma, tem uma relação com a junção de arte e ciência como objetos comuns de conhecimento. Quanto à operacionalização da interdisciplinaridade, letramento e ensino por competências, os caminhos da pesquisa nos conduziram aos seguintes nomes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização desse artigo assinalamos que os objetivos foram atendidos, ainda que em parte. São muitas as arestas a serem aparadas e um trabalho que finaliza, na verdade, está apenas começando. Cremos que o psicodrama tornou-se um instrumento de grande dimensão, quando registra que a arte é uma abertura para a vida e que podemos ser espontâneos e criativos interinamente. Entendemos também que relacionar o psico-

drama com a dança operacionalizada nessas oficinas foi como estudar o próprio desenvolvimento da dança como atividade lúdico-criativa. A partir dele percebemos, de forma mais evidente, a relevância do estudo para a educação hodierna que requer a ampliação do estado de ludicidade do ser. Portanto, rever as fundamentações que competem às práticas psicodramáticas é uma obrigatoriedade institucional. Porém, somente com o tempo, essa práxis poderá se tornar mais apropriada, quanto mais aprimorada ela se tornar. Por isso acreditamos que propostas morenianas que ressaltem a importância do desenvolvimento da espontaneidade-criatividade, deveriam ser incentivadas, sempre. Dessa forma ampliamos a dinâmica do assunto em suas múltiplas formas de constituição e de vivência, acrescentando, paulatinamente, todas as manifestações discentes originadas em cada encontro que, por sinal, devem ser respeitadas, independente de quaisquer traços subjetivos dos membros que as integram, tentando, sempre, exercitar a interface dos temas emergentes.

Desse modo, entendemos que o psicodrama, quando aplicado nas artes cênicas, torna-se uma categoria do saber que, articulada com outros conteúdos num ambiente escolar, eleva o grau de importância porque tende a dar visibilidade a novas dimensões sociais como classe, raça/etnia e idade/geração e muitos outros itens que interessa à escola considerar. Daí porque refletir sobre as relações sociais na instituição educacional a partir das artes cênicas passa a ser um importante item a ser considerado como um auxílio para o repensar a cultura e a linguagem textual e motora.

Desse modo, entendemos que, ao estudar o psicodrama pedagógico, suas relações e contradições no contexto sociocultural do CMS, pode-se chegar a um entendimento sobre a importância, não apenas da dança como um fato social comungado pelas culturas brasileiras, mas como um assunto de interesse coletivo, como também pode ser apreendida a existência de uma relação constitutiva que diz respeito às sensações e percepções do mundo de cada um dos sujeitos envolvidos nos grupos que elegeram a dança como atividade prazerosa. Se a dança sempre foi, para toda a humanidade, um processo dinâmico e inacabado, referencial para a manutenção das

relações entre os povos, acreditamos que ela pode servir, também, como função mediadora no CMS, onde existe uma barreira, claramente perceptível, entre arte e cultura, esporte e outras demandas institucionais, comumente apresentadas em diversas ocasiões de encontros, congressos, fóruns, simpósios quando publicamos, também, os resultados de nossas experiências com o psicodrama e com a aplicação da inter e transdisciplinaridade como instrumentos para dissolver diversas situações-problema, sejam para o desenvolvimento de determinadas competências, seja para apreender um conteúdo ou resolver questões de socialização intergrupal.

Diante de tamanho valor psicológico que essa manifestação popular proporciona, é fático e jurídico o entendimento do quanto se rompe com a noção de sujeito quando não conseguimos nos expressar, ou quando, meramente exposta, a dança passa apenas a ser vivenciada como um dever social, e assim, muitas vezes, é percebida como fora da realidade daquele que a executa. Por isso notabilizamos que, sob o ponto de vista acadêmico, o estudo é relevante porque preenche lacunas existentes nas pesquisas sobre o contexto da dança na educação, o que o eleva socialmente, e, uma vez que ele pode reverter benefícios para o desenvolvimento da expressão como um todo, assinalamos o quanto a experiência com o psicodrama conduziu à compreensão ampliada de que essa é uma das formas de entender a realidade tão deles quanto à dos outros componentes de dança, e assim, entenderam a correspondência de um complexo de teias socioculturais e psíquicas, evidenciadas pelas escolhas e extensões no âmbito das artes e ciências, conjuntamente.

Vemos, portanto, que o estudo compreende, também, os mecanismos de poder condizentes às possibilidades diversificadas de cada corpo, além de outras arestas não previstas no trabalho que precisam ser alcançadas, o que ocorrerá se a pesquisa se prolongar possibilitando a percepção de como o psicodrama maneja com determinados mecanismos que tornaram atos solidários facilitadores de um processo grupal ecossistêmico. Respondendo à questão problematizadora, registramos que o psicodrama atende as necessidades institucionais e é um importante instrumento para o contexto grupal e individual. Portanto, o consideramos como uma atividade propícia

para o desenvolvimento das competências criativas-espontâneas, promotoras também do desenvolvimento da sensibilidade e do autoconhecimento.

Referências

AGUIAR, Moysés. **Teatro espontâneo e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1998.

GUIMARÃES, Maria C. A. "Rudolf Laban, uma vida dedicada ao movimento". *In:* Mommensohn, M; Petrella, P. (Org.) **Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

KRISHNAMURTI, Jiddu – **A educação e o significado da vida.** São Paulo: Cultrix, 1953.

LEPAGE, Chantale. Praticar a arte dramática na escola. In: MARCEAU, Carole; CAJAIBA, Claudio. **Teatro na escola**: reflexões sobre as práticas atuais. Brasil – Québec: UFBA, 2013, p. 9 - 19.

LIMA, Luzia Mara Silvas – **O tao da educação**: a filosofia oriental na escola ocidental. São Paulo: Ágora, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma emergencial**. 16. E., São Paulo: Campinas, 2012.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: Cortez, 2000.

ROJAS-BÉRMUDEZ, Jaime G. **Que es el sicodrama?** Buenos Aires: Editorial Celcius, 1984.

_____. (org.) **Actualizaciones em sicodrama**: *imagen y acción em la teoria y la práctica.* Galícia: Cruna, 2012.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama**. Campinas: Papirus, 1996.

SOARES, Noemi Salgado –Ed**ucação Transdisciplinar e a arte de aprender**. Salvador: EDUFBA, 2006.

WEIL, Pierre. **Psicodrama.** Rio de Janeiro: Cepa, 1967.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A divulgação científica e estratégias para o ensino da micologia em escolas públicas do Rio de Janeiro

Amanda Berk(CEFET/RJ)
Marcelo Borges Rocha (CEFET/RJ)

RESUMO

O ensino de ciências representa o espaço corriqueiro principal para a divulgação científica no espaço escolar. Há uma dificuldade na variação de metodologias e na inserção de conteúdos que normalmente não estão incluídos no currículo formal tradicional. O presente trabalho visa apresentar uma iniciativa diferenciada de trabalhar os conceitos de micologia e seus organismos. Em horário escolar como parte do projeto Na Onda da Ciência, foi executada uma metodologia interativa com um acervo personalizado de amostras coletadas e objetos relacionados aos grupos de fungos que se relacionam à diversos aspectos do cotidiano do aluno. Foi investigado através da observação empírica durante às atividades exercidas as opiniões e as reações dos estudantes durante a exposição e interação com os elementos trazidos. Para a análise foi eleita à proposta de Bardin de análise de conteúdo. Como resultado constatou-se o interesse e curiosidade dos alunos que manifestaram dúvidas e informações de vivências prévias pertinentes à área de estudo. Recomenda-se o estímulo à iniciativas de diferentes metodologias de ensino voltadas para os conteúdos biológicos e a expansão da discussão acerca da micologia no ambiente escolar.

Palavras-chave: Micologia, Ensino de ciências, Divulgação científica.

INTRODUÇÃO

O conhecimento dos microorganismos possibilita a compreensão de diversos aspectos e setores da sociedade, pois esses organismos representam importância na agricultura, saúde, indústria, medicamentos, alimentação e, sobretudo na decomposição orgânica (NICOLETTI & SEPEL, 2013). Esses organismos abrangem grande causadores da maioria das doenças que acometem a população e suas características e importâncias através de diversas informações devem ser difundidas aos habitantes (RIBEIRO & FERRO, 2010).

A micologia, que é o estudo dos fungos, aborda diversos aspectos desse grupo como fungos causadores de doenças e relacionados com imagens de

seus sintomas, alguns fungos comestíveis conhecidos como cogumelos e usados amplamente na culinária serão trazidos em amostras fixadas e demonstrados em sua variedade, liquens que são associações de fungos e algas também serão demonstrados, assim como fungos que se proliferam em alimentos com o prazo de validade vencido e amostras desses alimentos já com mofos em alto grau de desenvolvimento são levados como demonstrativo, uma garrafa de vinho representa a fermentação e o significado das leveduras para esse processo biológico fundamental para fabricação de produtos como bebidas alcoólicas, pães e bolos, uma seringa representa a penicilina contextualizando o surgimento dos antibióticos e mais uma vez a participação da micologia, queijos que são produzidos (ROSA & MOHR, 2010).

A rotina de estudo e trabalho desses organismos como ciência pode ser retratadaatravés de alguns protocolos e de conceitos que serão exemplificados em atividades. Para a compreensão a aplicação de jogos pedagógicos desenvolvidos exclusivamente para o estudo dessa temática onde os alunos poderão fixar os conteúdos abordados de maneira dinâmica, lúdica e divertida são relevantes (SANTOS, 2005). A possibilidade de o professor trazer para a sala de aula espécies de fungos, vegetais e outros organismos enriquece a prática docente e expande a visualização palpável dos discentes acerca dos conteúdos.

O conhecimento científico para grande parcela da população tornou-se algo distante onde historicamente foi consolidado que o acesso desses conteúdos estaria restrito na mão de apenas alguns estudiosos científicos (SILVA et al., 2009). Contudo essa visão afastou as ciências dos indivíduos assim como a noção e percepção das mesmas. Apesar de obter uma valorização elevada, o conhecimento científico não é amplamente divulgado gerando uma espécie de mito em torno desse assunto.

REFERENCIAL

A escolha de conteúdos no ambiente escolar é disputada por um imenso currículo que deve ser trabalhado e apresentado ao aluno. Santos (2005) indica que o currículo deveria contemplar uma vasta gama de assuntos a fim de propiciar uma formação mais completa e interdisciplinar

em seus temas possibilitando ao docente um momento de aprendizado e exercício amplo do magistério. Há, portanto um desafio para que o docente não negligencie temáticas que sejam relevantes ao estudante tanto em sua formação quanto em suas necessidades de conhecimento para o cotidiano.

Sales e Silva (2010) comentam sobre a necessidade de utilização de metodologias variadas como a experimentação no ensino de ciências uma vez que seus conceitos são complexos e o universo científico é visto como uma realidade distante do cotidiano do aluno. Essa aproximação dos conteúdos científicos do cotidiano do estudante é fundamental para viabilizar sua compreensão e visualização de estruturas e mecanismos existentes (SALES & SILVA, 2010).

Rodrigues, Rufino e Ferreira (2012) defendem a metodologia construtivista como a mais adequada e que permite um processo de ensino aprendizagem profundo onde o protagonista da construção do conhecimento é o estudante colocando o professor em uma posição de mediador que conduz o processo. Flissaket et al. (2015) alega que a motivação do discente é fundamental para que seja possível desenvolver suas competências e discorre sobre o papel do professor como intermediário para viabilizar os recursos necessários à esse desenvolvimento.

A micologia geralmente é um dos temas preteridos e não aprofundados dentro dos livros didáticos (principal material didático tradicional) assim como no plano de aula dos professores de ciências e biologia. Sua abordagem acaba sendo superficial e incompleta (PRADO et al., 2004). Souza e Costa (2010) determinam que há uma dificuldade acerca da compreensão da micologia principalmente diante da metodologia com a qual esse tema vem sendo trabalhado. Contudo é um tema de importância, pois envolve a questão da saúde em diversos aspectos como a orientação sobre a dispensa de alimentos com mofos e bolores que possuem toxinas que podem comprometer o bem-estar, micoses que apresentam índices de contaminação altos na população e que dependem de orientações básicas como a higiene para que haja sua prevenção, espécies venenosas que são corriqueiras em variados ambientes, entre outras questões de notoriedade.

É importante expandir a divulgação científica para que os indivíduos compreendam o real trabalho exercido pelos chamados cientistas de diversas áreas do conhecimento. A partir dessa disseminação de informações científicas há uma larga contribuição no cotidiano dos participantes que poderão entender melhor o mundo ao seu redor assim como terão uma visão mais aprofundada que irá contribuir para a melhoria de suas tomadas de decisão coletivas e individuais assim como refletir e discutir os avanços e entraves científicos (VOGT, 2006).

Silva et al. (2009) argumentam que a ciência é uma cultura com características e regras que precisam ser decifradas através do ensino de ciências para que os cidadãos sejam capazes de opinar sobre a prática científica e também sobre os desdobramentos sociais que os progressos científicos possam impactar na sociedade.

METODOLOGIA

Como parte do projeto Na Onda da Ciência realizado em parceria entre a sala de ciências da unidade de Madureira do SESC e a empresa Verde Criativa, estão sendo executadas atividades ligadas ao ensino de Micologia em escolas públicas do Rio de Janeiro. O projeto atende escolas selecionadas pelo SESC e fica disponível para atendimento de toda a escola durante um dia de aula no horário de 9 às 16 horas.

As intenções do projeto são contribuir com a divulgação científica aproximando as ciências dos participantes, despertar o interesse dos indivíduos para as ciências, ampliar o conhecimento e a compreensão dos participantes acerca dos conhecimentos e métodos científicos, possibilitar uma experiência ao individuo como se fizesse parte da comunidade científica, desmistificar o conhecimento científico e familiarizar o participante com as rotinas científicas.

São recebidas as turmas de acordo com a organização disposta pela coordenação da escola que direciona para o local de execução da atividade as turmas. A faixa etária dos participantes varia atendendo de alunos pertencentes à educação infantil até alunos do ensino médio.

Esse fator demonstra a receptividade dos alunos e a relevância do tema de amplo aspecto permitindo uma identificação dos diferentes grupos de aluno que tem acesso ao projeto. Também se observa a capacidade de associar a temática micológica com a realidade dos alunos e alertar os mesmos de importantes características e riscos de como se relacionar com diversas espécies fungicas.

A linguagem é adequada às faixas etárias de cada grupo de participantes, elaborando mais os conceitos e conteúdos com grupos de alunos mais velhos buscando criar um vínculo com o que foi tratado em sala de aula com a visualização diferenciada com o material trazido,

e para alunos melhores explorar a questão da descoberta focando na apresentação desses elementos, em ambos os casos contextualizando sempre com a realidade do aluno.

Como material pedagógico foi desenvolvido com exclusividade para as atividades exercidas um jogo pedagógico de fixação do conteúdo dos fungos de acordo com o seu grupo e categoria pertencente. O aluno deve, portanto localizar como formato de jogo da memória quais as imagens das espécies relacionadas.

Também foram disponibilizados para apreciação dos alunos durante a atividade, exemplares vivos de organismos de espécies variadas de fungos (liquens, bolores e mofos, orelhas de pau), alguns objetos como amostras coletadas e imagens também foram levados contextualizando a utilidade dos grupos abordados no cotidiano da sociedade. Todos com objetos e elementos são utilizados ressaltando os benefícios e a importância da existência de todos.

RESULTADOS

A atividade proposta permite que os alunos presentes façam associações do tema com a sua realidade no momento que ao visualizarem os materiais trazidos identificam em seu cotidiano momentos que simbolizem essa referência.

Foram captados os relatos mais recorrentes durante a execução das atividades do projeto assim como as dúvidas mais frequentes conforme o quadro

1. Dessa forma foram eleitas categorias para a análise do conteúdo conforme proposta por Bardin (1977). Diante das categorias foram enquadradas as principais reações e expressões adotadas pelo alunado durante a atividade.

Com os resultados verificados através do quadro 1 podemos verificar que há uma validade na curiosidade e nos questionamentos trazidos pelos discentes durante a discussão e a apresentação da micologia, dessa forma o tema pode ser explorado de forma rica e abrangente sanando essas questões que nem sempre são corretas e devem ser esclarecidas.

CONCLUSÕES

O conhecimento apresentado pelos alunos a respeito das questões relacionadas aos fungos de acordo com o que foi observado na execução do projeto foi considerado precário e deficitário.

A metodologia aplicada foi bem recebida pelo corpo docente e discente dos espaços escolares percorridos demonstrando que há uma demanda por práticas de ensino inovadoras e diferenciadas do modelo tradicional expositivo reprodutivista.

O interesse e afinidade dos estudantes em relação a temática micológica revelou-se intensa e receptiva indicando que há possibilidade de trabalhar essa temática de diversas formas com a participação e aproveitamento do alunado.

Recomenda-se a inclusão da micologia como temática explorada nas aulas das disciplinas de Ciências e Biologia assim como de iniciativas didáticas com a inserção de elementos interativos que possibilitem a expansão dos conhecimentos concretos dos alunos.

Referências

BARDIN, L. (1977) Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70.

FLISSAK, J. C.; MICHALISZYN, J. C.; NIELDZIELSKI, D.; BARTH, A.; ROCHA, R. A.; CARNEIRO, A. C.; LORSCHEIDER, C. A. Método científico para o ensino de ciências: aula prática de fungos. Disponível em: <http://www.ronaldofrutuozo.com.br/2pibidunespar/textos/com%20cie%20biol%20fafiuv/arr%20fungos.pdf> Acesso em: 01 de ago. 2015.

NICOLETTI, E. R.l; SEPEL, L. N. Microorganismos: algumas percepções de estudantes do ensino fundamental de Santa Maria, RS. In: VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2013.

PRADO, I. A. C.; TEODORO, G. R.; KHOURI, S. Metodologia de ensino de microbiologia para ensino fundamental e médio. In: VIII Encontro Latino Americano de Iniciação científica e IV Encontro Latino americano de Pós-graduação. Anais... Universidade do Vale do Paraíba, 2004.

RIBEIRO, T.R.M. ; FERRO, D. A. M. Análise da concepção de pais e alunos do ensino público acerca de microorganismos e suas relações com o ambiente, saúde e doença. In: 1º Fórum de Iniciação Científica da FUNEC, 2010, Santa Fé do Sul. Fórum de Iniciação Científica da FUNEC, 2010.

RODRIGUES, D. R.; RUFINO, M.; FERREIRA, R. Proposta para levantamento de concepções prévias sobre fungos e utilização de um ambiente não convencional de ensino em uma regência. In: Simpósio do PIBID/UFABC, Anais... Universidade Federal do ABC: São Paulo, 2012.

ROSA, M. D.; MOHR, A. Os Fungos na escola: análise dos conteúdos de micologia em livros didáticos do ensino fundamental de Florianópolis. Experiências em ensino de Ciências, v. 5, n. 3, p. 95-102, 2010.

SANTOS, V. dos. Seres vivos: conteúdos científicos que dizem da formação de professores e do cotidiano escolar no ensino fundamental. **Revista Metáfora Educacional**, N. 1, 2005.

SALES, D. M. R. de; SILVA, F. P. D A.; Uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de ciências. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Anais... Faculdade SENAC, 27-28 out. 2010.

SILVA, R. P. O; CHERNICHARO, P. S. L.; TONIDANDEL, S. M. R.; TRIVELATO, S. L. F. Análise da argumentação em uma atividade investigativa de Biologia no ensino médio. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências. Anais... Florianópolis, 2009.

SOUZA, V. F. S.; COSTA, S. C. O Ensino da Micologia Numa Perspectiva Lúdica. In: O professor PDE e os desafios das escolas públicas paranaenses. Volume 1. Curitiba, 2010.

VOGT, C. Cultura científica, desafios. São Paulo: Edusp. 2006, 232p.

ANEXO

Quadro 1 – Categorias de fungos apresentados na atividade e as reações discentes

Aspecto dos fungos	**Reações dos alunos**			
Comestíveis	Ficam curiosos com o shitake	Repetem diversas vezes o nome shitake	Gostam do champignon, mas só conhecem por cogumelo	Acham o champignon "gosmento", parecendo "massinha" ou "de mentira"
Doenças	Acreditam que tem pano branco	Os pais têm frieira	Indicam algum colega que tem micoses	Querem saber a pior consequência
Cogumelos venenosos	Identificam a existência de algumas espécies próximas a suas residências	Contam casos de pessoas que já ingeriram	Perguntam dos alucinógenos	Querem saber se pode encostar
Antibióticos	Sentem medo da seringa	Querem saber o que pode curar		
Mofos e bolores	Relatam algum caso de algum parente que ingeriu alimento mofado	Relatam alergias a partir do contato com o mofo	Querem saber se é o mesmo das roupas e paredes	
Fermentação	Ficam entusiasmados com o vinho	Perguntam se iremos distribuir pães e bolos	Identificam que faz o alimento "crescer" no preparo	

A educação de jovens e adultos e a evasão escolar: assunto para a Psicologia?

Maraiza Oliveira Costa

RESUMO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) é uma instituição centenária que oferece educação pública e gratuita em diferentes modalidades de ensino. O trabalho de psicologia escolar **é** realizado nesse contexto por quatro psicólogas lotadas nos Departamentos de Áreas Acadêmicas. Tal atuação engloba cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e cursos técnicos integrados na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).O trabalho da psicologia está voltado ao atendimento da comunidade educacional em geral – docentes, discentes e familiares, atuando em conjunto com os diversos profissionais inseridos neste espaço. Vários são os desafios enfrentados nessa prática profissional, a equipe tem buscado enfrentá-los de forma propositiva, por meio de projetos de intervenção que focam reflexões e orientações que contribuam para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Um desses projetos é o de Prevenção à Evasão que visa monitorar as faltas dos alunos infrequentes com o objetivo de prevenir a desistência em relação à escola. Esse projeto **é** realizado junto aos alunos do EJA e juntamente com a Coordenação de Assistência ao Estudante do câmpus. Diante desse contexto diversificado e complexo a equipe de profissionais desta instituição tem buscado trilhar caminhos em direção a uma atuação crítica, comprometida com a educação para todos e preocupada não somente com a entrada dos alunos, mas sobretudo, com a permanência deles. Os resultados dessa intervenção mostraram que a devida orientação aos alunos que apresentam faltas escolares pode prevenir a evasão escolar. Dessa forma, conclui-se que a psicologia pode e deve contribuir com questões relacionadas à evasão escolar, mas sempre em conjunto com outros profissionais, tais como o assistente social e o pedagogo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. EJA. Evasão.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) é uma instituição centenária que oferece educação pública e gratuita em diferentes modalidades de ensino. Dentre elas: cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos integrados na modalidade de educação de

jovens e adultos (EJA), cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação.

Visando oferecer uma educação de qualidade é necessário que a instituição garanta não só o ingresso dos alunos, mas também a permanência, o que, por sua vez, configura-se como um desafio.

O trabalho da psicologia está voltado ao atendimento da comunidade educacional em geral – docentes, discentes e familiares, atuando em conjunto com os diversos profissionais inseridos neste espaço.

Vários são os desafios enfrentados nessa prática profissional, a equipe tem buscado enfrentá-los de forma propositiva, por meio de projetos de intervenção que focam reflexões e orientações que contribuam para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Um desses projetos é o de 'Prevenção à Evasão' que visa monitorar as faltas dos alunos infrequentes com o objetivo de prevenir a desistência em relação à escola.

O objetivo principal desse projeto de intervenção foi identificar os alunos que apresentavam faltas para que eles pudessem ser ouvidos e, posteriormente, orientados.

DESENVOLVIMENTO

- **1. Participantes:**
- Alunos do curso técnico integrado ao ensino médio da modalidade EJA que apresentarem três faltas consecutivas.
- **2. Materiais:**
- Computador para acessar os dados dos alunos pelo Q-acadêmico;
- Telefone para entrar em contato com os alunos/familiares.
- **3. Procedimentos:**
- O primeiro procedimento ésolicitar aos professores e/ou aos representantes de turma que enviem os nomes dos discentes que faltaram aula três vezes consecutivas e não tenham apresentado justificativa.
- Após o recolhimento dos nomes dos alunos infrequentes, a equipe entra em contato para ouvir o motivo das faltas e avaliar possíveis

encaminhamentos para cada caso. Todo esse trabalho foi realizado em conjunto com a Coordenação de Assistência ao Estudante do câmpus Goiânia/IFG

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe de profissionais desta instituição tem buscado trilhar caminhos em direção a uma atuação crítica, comprometida com a educação para todos e preocupada não somente com a entrada dos alunos, mas sobretudo, com a permanência deles.

Os resultados dessa intervenção mostraram que a devida orientação aos alunos que apresentam faltas escolares pode prevenir a evasão escolar.

Dessa forma, conclui-se que a psicologia pode e deve contribuir com questões relacionadas à evasão escolar, mas sempre em conjunto com outros profissionais, tais como o assistente social e o pedagogo.

A experiência como conexão significativa do aprendizado no mundo moderno

John Karllus Paula[1]

RESUMO

A sociedade contemporânea está vivenciando uma "chuva" de novos conhecimentos tecnológicos. A educação, portanto deve apropriar-se desses conhecimentos significativos, fazendo com que o educando seja sujeito da construção do seu conhecimento.

No entanto, é preciso compreender que o espaço virtual não substitui o espaço físico, mas pode adicionar funções e colaborar no processo da apropriação do conhecimento.

Ao perceber a quantidade de informações que podemos ter acesso, de maneira rápida e acessível a todos, através do uso de tecnologias, podendo integrar ao repertório pessoal, o seu contexto social e contribuir para uma construção significativa do saber institucionalizado.

O aluno irá assumir uma postura autônoma, ampliando suas conexões com saberes diversos trazidos por suas vivências pessoais, oriundos de diversas áreas, aplicando e integrando aos novos conceitos que serão introduzidos para aprimorar o seu saber.

Enfim, o educador deve apropriar-se desses conhecimentos tecnológicos e usá-los de maneira eficiente na construção do conhecimento, ao invés de somente taxar ou proibir o uso dos celulares na sala de aula, É essencial que educadores percebam os inúmeros benefícios que a tecnologia propicia ao educando, na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologia. Conhecimento. Apropriação.

INTRODUÇÃO

Segundo Larrosa(2008), a experiência é um lugar de passagem, onde o que nos toca, nos deixa vestígios e nos marca, gerando conhecimentos. A sociedade contemporânea é conhecida como sociedade do conhecimento, adaptando-se às novas tecnologias e aos meios de comunicação de maneira rápida, mudando a forma de relacionamento das pessoas, integrando-as aos novos espaços tecnológicos para se comunicar, informar e buscar o conhecimento.

1 Mestrando em Artes Cênicas na Universidade Federal de Uberlândia. Uberândia, MG. E-mail: johnkarllus@yahoo.com.br

Ao discutir a experiência a partir das atividades relacionadas aos novos meios de comunicação, como por exemplo, o celular, observa-se o aumento do interesse dos alunos pelo aprendizado. Uma vez que, esse lugar de acontecimento é capaz de transformar o sujeito, integrando o saber formal ao saber informal, construindo uma rede de saberes com conexões significativas, promovendo dessa forma o conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Ao escrever sobre experiência, faz-se necessário buscar parceria com o desejo. Segundo Larrosa(2008), o desejo é a vontade de viver, é o fascínio que o novo exerce sobre nós, sujeitos receptivos, criando conexões significativas, formando e transformando o sujeito.

A educação conecta o saber institucionalizado ao saber vivido que o aluno traz, não sendo possível descontextualizar o intrínseco do sujeito que está aprendendo, com o que lhe é oferecido como novo, pois se desconsiderarmos as experiências desse sujeito, não poderemos saber o que lhe passa, portanto, a relação ensino e aprendizagem não acontecerá de forma consistente.

Uma definição de experiência de acordo com Heidegger (1987), na qual, repercute a receptividade do sujeito em se deixar tocar:

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987,p. 143).

Então, a experiência só acontece se for significativa, se atravessar e contaminar o sujeito, sensibilizando-o e transformando-o. Portanto, a

aprendizagem ocorre quando o sujeito está aberto e sensível para experimentar o que lhe é ensinado.

No mundo moderno, as pessoas tornaram-se obsecadas por novidades, e a tecnologia nos apresenta os fatos na forma de saber efêmero o que impede que a experiência aconteça, desta maneira, não altera o sujeito. Mas se a relação entre a tecnologia e a vida do sujeito fizer sentido, se tocá-lo, a conexão estará estabelecida, o que poderá auxiliar no percurso entre o ensino e a aprendizagem.

A tecnologia pode facilitar a aprendizagem se aplicada de forma coerente, por exemplo, o aparelho celular é proibido dentro da sala de aula, mas se o seu uso for trabalhado de forma didática,poderá facilitar as atividades pedagógicas, uma vez que, é comum e de fácil acesso essa ferramenta de comunicação na vida dos alunos, logo, sua aplicação em exercícios que estimulem o conhecimento deve ser solicitado pelo professor. A proibição do celular na escola é baseada no discurso sobre os malefícios que este aparelho trás para o estudo, devido a quantidade de jogos e redes sociais que se tornam mais atrativos devido ao vasto número de imagens que estes aplicativos possuem, desviando a atenção dos alunos, o que é compreensivo, visto que, as imagens estão presentes nosso cotidiano através da televisão, *internet* e de outras mídias, fazendo-as circular e interpretando o mundo a nossa volta.

Segundo Santaella (2007), o espaço virtual não substitui o espaço físico, mas adiciona função aos processos de codependência. Ao observar pessoas andando pelas ruas, praticando o espaço virtual em seus celulares, compreende-se que os espaços urbanos tornam-se cenários para essas práticas, criando um novo ambiente chamado de espaço intersticial, que é aquele local entre o público e o privado, proporcionado pelas tecnologias de comunicação móvel.

Ao usar essa tecnologia os alunos tem um ensino mais próximo de suas vidas, tornando o conhecimento mais atingível, pois através desse recurso é possível acessarmos vídeos, fotos e textos que podem contribuir para uma experiência mais significativa e próxima da nova realidade.

Então, a correspondência entre as novas tecnologias e o ensino deve acontecer, visto que, torna-se impossível alhearmo-nos sobre as contribuições dessas novas mídias na relação de ensino e aprendizagem.

Um professor propôs uma experiência teórica em arte com uma turma de nono ano, na qual os alunos poderiam usar o celular para pesquisar o movimento Cubista. Após alguns minutos, houve a distribuição de algumas questões que exigiam respostas sobre o conteúdo pesquisado, no inicio o retorno dos alunos foi tímido, mas quando perceberam a quantidade de informações que poderiam acessar o nível de interesse aumentou, em razão de que naquele momento a posição desses alunos era ativa, coresponsável, colaborativa e construtiva do conhecimento.

Ao assumir uma posição autônoma o aluno amplia as possibilidades de conexões com os saberes diversos trazidos pelas vivências no espaço intersticial que o coloca em contato com uma imensa variedade imagética, colaborando para a discussão de novos conceitos, oriundos de diversas áreas, além da arte.

A experiência afinada a uma prática significativa coloca o aluno em contato com o saber institucionalizando, levando-o a fazer relações entre o que é posto como novo com o seu repertório pessoal, no qual, o seu contexto social é valorizado, construindo dessa forma o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de promover o ensino teórico de um movimento artístico a partir das relações com o celular faz com que o aluno seja autônomo e ativo no seu processo de aprendizado, uma vez que, está livre para dar significados aos acontecimentos que o atravessam.

Durante a pesquisa o aluno se torna responsável por dar respostas pessoais aos questionamentos que lhe foram propostos. Logo, esse processo valoriza o intrínseco, aquilo que é próprio de cada sujeito.

A experiência do aluno é considerada nesse desenvolvimento, já que, o que ele traz do saber informal é aprovado, colaborando com o saber formal institucionalizado, produzindo assim conhecimento.

Referências

HEIDEGGER, Martin. La esenciadelhabla. In: **De caminoalhabla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

LAROSSA, Jorge. Desejo de realidade - Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S; KOHAN, W. **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 185-193.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007

A interdisciplinaridade na alfabetização científica: que bicho é esse?

Patrícia Teles Valadão - FE/UFG
Dalva Eterna Gonçalves Rosa - FE/UFG

RESUMO

Este relato se refere à experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente no Subprojeto Interdisciplinar da Universidade Federal de Goiás, que envolve as áreas: Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas e em Geografia. Foi desenvolvido no primeiro semestre de 2015, o projeto de ensino-aprendizagem "Que bicho é esse?" na Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, com a turma B2 composta por vinte e seis alunos, na faixa etária de sete a oito anos de idade, em fases distintas do processo de alfabetização. O projeto teve como objetivo central promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos, trazendo como fundamento a aprendizagem a partir dos espaços não formais de educação, nesse caso, o zoológico de Goiânia, bem como a construção de conceitos científicos de forma interdisciplinar. Para sua elaboração foram estudados textos que possibilitaram compreender a organização das escolas municipais de Goiânia em ciclos, a importância de intervenções pedagógicas interdisciplinares nas salas de aula, a relevância da interação entre o mediador e a criança para a aquisição da língua escrita, a contribuição dos espaços não formais de ensino e aprendizagem para a construção de conceitos científicos. O desenvolvimento ocorreu em sete encontros, nos quais estiveram presentes bolsistas das três áreas de conhecimento envolvidas, por meio de diferentes procedimentos metodológicos, diversas formas de expressão e linguagem e visita técnica ao Zoológico de Goiânia. A aprendizagem das crianças e a prática pedagógica dos bolsistas foram avaliadas por meio de observação, registros, fotografias que serviram de base para as reflexões e redirecionamento, quando necessário.

Palavras-chave: Letramento. Conceitos científicos. Espaços não formais de educação.

INTRODUÇÃO

O projeto "Que bicho é esse?" foi desenvolvido no primeiro semestre de 2015 com a turma B2 do Ciclo I da Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, especialmente do Subprojeto Interdisciplinar da Universidade Federal de Goiás nas áreas: Pedagogia, Licenciatura em

Ciências Biológicas e em Geografia. A turma B2 é composta por vinte e seis alunos, na faixa etária de sete a oito anos de idade, em fases distintas do processo de alfabetização, sendo que dez alunos sabem ler e escrever, treze estão na fase silábica e três ainda não conhecem o alfabeto todo.

O referido subprojeto Interdisciplinar, intitulado *Alfabetização e Letramento científico: uma leitura de mundo* visa promover a alfabetização científica dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola parceira e desenvolver práticas que permitam aos educandos conhecerem e utilizarem os conceitos científicos no ambiente em que vivem. Nesse sentido, tem como um de seus eixos norteadores a exploração dos espaços não formais de ensino e aprendizagem para desenvolver a alfabetização científica das crianças. Visto que:

> Os ambientes não-formais apresentam uma estrutura que enfatiza a interação dos visitantes com os conhecimentos científicos, utilizando recursos tecnológicos que os levam a participar de experiências diferenciadas, servindo como propostas que favorecem a aprendizagem (ROMANZINI; BATISTA, 2009, p.4).

Desta forma, utilizamos o zoológico de Goiânia como espaço não formal de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do projeto "Que bicho é esse?" cujo objetivo central é promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos, bem como a construção dos conceitos científicos de forma interdisciplinar. Decorre disso, nossa perspectiva de articulação entre as ciências humanas e as ciências naturais para a construção de novos saberes. Nesse caso, pretendíamos construir conhecimentos acerca da taxonomia dos animais vertebrados, da localização geográfica deles, sem perder de vista que estamos lidando com alunos que estão vivenciando a infância, portanto, há de se considerar o como ensinar, pois pretendemos que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

Nesse sentido, buscamos explorar o tema do projeto de ensino-aprendizagem "Que bicho é esse?" tendo em vista a construção de conhecimentos em relação aos animais, como a classificação destes em mamíferos, répteis, an-

fíbios e aves; a diversidade de seus corpos; as relações e diferenças entre hábitos alimentares de animais que vivem em seus *habitats* naturais e em cativeiro.

Além do mais, as atividades propostas à turma B2 foram desenvolvidas com o intuito de que os alunos fossem capazes de estabelecer relações entre a posição geográfica dos animais e sua diversidade; distinguir os animais vertebrados de acordo com suas características, a partir de suas adaptações, considerando as especificidades das aves, anfíbios, peixes, répteis e mamíferos; identificar as peculiaridades concernentes aos animais exóticos; apreciar, contextualizar e criar obras de arte e, por fim, que compreendessem o sentido dos textos trabalhados durante as aulas, procurando utilizar à escrita de forma criativa e significativa.

Para tanto, antes da elaboração do projeto tivemos vários encontros, nos quais discutimos, interpretamos e analisamos textos que foram bastante relevantes, dentre eles podemos citar, *Flexibilização e Regulamentação: a organização da escola em ciclos na Rede Municipal de Educação de Goiânia (1998-2008),* de Maria Augusta Mundim, no qual a autora aborda a organização das escolas municipais em ciclos em Goiânia. A partir das reflexões feitas em relação a esse texto de Mundim (2011) foi possível compreender o funcionamento das escolas em ciclos, sendo de grande valia para entendermos a organização da escola parceira, para que na elaboração do projeto levássemos em consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos e compreendêssemos que algumas são consequências da organização em ciclos, como por exemplo, um determinado aluno está em um agrupamento mais adiantado, que corresponde a sua idade e não sabe ler e escrever.

O texto *Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais* de Mary Elizabeth (2012), no qual a mesma aborda a importância da interação entre um mediador e a criança para a aquisição da língua escrita. Com base na leitura e discussão desse texto entendemos o que é alfabetização e letramento, e a diferença entre ambos. Sendo importante para compreendermos o processo de alfabetização das crianças, uma vez que, a intervenção

pedagógica seria realizada nos anos iniciais do ensino fundamental, momento em que os alunos estão no processo de construção da leitura e escrita.

Com base no artigo *Interdisciplinaridade e ensino: dialogando sobre as questões da aprendizagem* de Moreira José (2010) refletimos sobre a importância de intervenções pedagógicas interdisciplinares nas salas de aula com as crianças, visto que relacionar o conteúdo de uma área de conhecimento com outras áreas contribui para ampliar e aprofundar o entendimento do tema em estudo. Isso fortaleceu o objetivo do subprojeto interdisciplinar nas áreas de geografia, pedagogia e ciências biológicas, pois durante a elaboração e desenvolvimento do projeto "Que bicho é esse?" trabalhamos com o olhar interdisciplinar, contribuindo para aprendizagem significativa nossa e dos alunos.

Os artigos *Alfabetização científica na educação infantil: quando os pequenos visitam o museu de ciências* de Leporo e Dominguez (2011) e *Os planetários como ambientes não-formais para o ensino de ciências* de Romanzini e Batista (2009) fundamentaram a discussão sobre a relevância dos espaços não-formais de ensino e aprendizagem, uma vez que, estes servem de apoio aos educadores para a promoção da alfabetização científica das crianças. O que nos motivou a buscar um espaço não formal para desenvolver o projeto.

Deste modo, a partir da leitura dos artigos *Possibilidades de ensino sobre o bioma cerrado no zoológico de Goiânia e Concepções de meio ambiente dos educadores ambientais do zoológico de Goiânia: implicações nas atividades e contribuições para a formação do sujeito ecológico?* de Fabíola Fonseca, Leandro Oliveira e Juan Barrio (2013) escolhemos o zoológico de Goiânia como espaço não formal para desenvolver o projeto "Que bicho é esse?", pois este é um espaço que apresenta a biodiversidade do bioma Cerrado, especificamente da fauna, a qual contribui para a construção de conceitos científicos referentes aos animais.

Com o propósito de que a aprendizagem fosse significativa para os educandos, no decorrer do projeto buscamos utilizar vários procedimentos metodológicos que abrangessem diversas formas de expressão e linguagem, tais como: literatura, vídeos, aplicativo do Google, artes

plásticas, produção textual, produção artística, expressão oral, mapas e globo terrestre, construção de gráficos, brincadeiras, dramatização, música, além da visita técnica ao zoológico.

DESENVOLVIMENTO

Um recorte para análise...

O primeiro dos sete encontros realizados com a turma B2 ocorreu no dia vinte e cinco de maio e teve como objetivo a mobilização dos alunos para o desenvolvimento do projeto "Que bicho é esse?". Nesse sentido, o foco foi nos informarmos a respeito dos conhecimentos prévios das crianças em relação aos animais, antes da visita ao zoológico de Goiânia. E, principalmente, mobilizá-las para o tema do projeto, considerando que o processo interdisciplinar lhes possibilita mostrar suas experiências e curiosidades.

Inicialmente compartilhamos com as crianças o vídeo "*Animais e ambiente*", o qual apresenta uma variedade de animais em seu respectivo ambiente. Tivemos como objetivo específico distinguir os animais vertebrados de acordo com suas características, a partir das adaptações necessárias aos seus *habitats*, analisando as especificidades das aves, anfíbios, peixes, répteis e mamíferos.

Durante a exposição do vídeo foi possível evidenciar a importância de se usar as tecnologias no cotidiano escolar, visto que, no momento em que assistiam ao documentário, as crianças ficaram bastante envolvidas, curiosas e impressionadas com a diversidade dos animais e quando viam animais que já conheciam citavam o nome dos mesmos. Deste modo, compreendemos que a tecnologia torna o ambiente escolar mais prazeroso, uma vez que deixa de lado algumas tradições existentes nas práticas pedagógicas de sala de aula, contribuindo para que haja aprendizagem significativa por parte do aluno.

> Há, pois, uma diferença sistemática entre o uso das tecnologias para comunicar informações (conteúdos) e aquelas para promover a aprendizagem

> sendo que, para a aprendizagem, a discussão em torno da intenção deve ocupar centralidade da aula. (BARRETO e TEIXEIRA, 2013, p. 88-89).

A partir do vídeo estabelecemos o diálogo com os alunos questionando-os sobre os elementos que haviam visto no documentário. As perguntas enfatizadas foram: Quais animais lhes chamaram mais atenção? Quais vocês já conheciam e quais não conheciam? Quais animais apresentados vivem na água? E na terra? Quais são os que voam?

Na medida em que os alunos foram falando o nome dos animais os escrevemos na lousa. De acordo com a listagem conversamos sobre a alimentação, "O que os animais comem?". Nesse momento, os alunos ficaram entediados e começaram a dispersar, pois eles citaram muitos animais. Desta forma, constatamos que houve muito conteúdo verbalizado durante grande espaço de tempo. Porém, no momento de elaboração da aula não pensamos na possibilidade de acontecer isso. Compreendemos, assim, que é necessário que as crianças participem da atividade proposta, de diferentes maneiras, para que haja aprendizagem significativa.

Nesse sentido Dante (1994) afirma:

> [...] é preciso dar a ela a oportunidade de observar, explorar, manipular, experimentar, construir, comparar e reconhecer propriedades nos objetos e estabelecer relações. A criança é mais capaz de fazer e compreender agindo do que se expressando verbalmente. Ela aprende tocando e sentindo; vai construindo o próprio conhecimento com a orientação e o estímulo do professor. (DANTE, 1994, p.35).

Em seguida, exibimos aos educandos a história digitalizada *Os Animais do mundinho,* de Ingrid Biesemeyer (2005), a qual aborda as características dos animais, formato do corpo e classifica-os em mamíferos, répteis, aves e anfíbios. Por meio dessa história explicamos para os alunos a classificação dos animais.

Durante a explicação a aluna (L) perguntou: "Morcego é uma ave?". Nesse momento constatamos a relevância do trabalho colaborativo e interdisciplinar, pois o bolsista (R), que é acadêmico de ciências biológicas estava

presente e explicou para a turma com propriedade e clareza, que o morcego não é uma ave, e sim um mamífero. Após essa explicação o aluno (Y) indagou: "O morcego, então, come carne?", em seguida o bolsista (R) respondeu: "Não. O morcego se alimenta do sangue da carne, e não da carne". Nesse sentido, verificamos a importância da interdisciplinaridade na sala de aula, pois esta faz com que o educando compreenda corretamente o conteúdo, por meio da interface dos conhecimentos de nossa área (Pedagogia) e de outras (Biologia) e, ainda, permite percebermo-nos sempre provisórios e incompletos.

Logo após, foi proposta aos alunos uma atividade impressa, em que teriam que escolher um animal do vídeo "*Animais e ambiente*" ou da história "*Os animais do mundinho*" e escrever: onde o animal vive, o que ele come e como é a cobertura de seu corpo. Durante essa atividade observamos que muitas crianças tiveram dificuldade de escrever, visto que, a maioria ainda está em processo de construção da escrita. O que exigiu uma mediação pedagógica mais intensa dos bolsistas com esses alunos, respeitando suas possibilidades e limites.

A história, intencionalmente selecionada, *Os Animais do mundinho* é ilustrada com animais formados por peças de tangram. Sendo assim, propusemos aos alunos que também montassem animais com peças de tangram. Esta atividade contribuiu para que as crianças explorassem as formas geométricas, pois estas estão presentes em seu cotidiano, e a partir disso, elas começam a explorar o espaço ao seu redor, desenvolvendo as noções espaciais.

> O conhecimento do seu próprio espaço e a capacidade de ler esse espaço pode servir ao indivíduo para uma variedade de finalidades e construir-se em uma ferramenta útil ao pensamento tanto para captar informações quanto para formular e resolver problemas. (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p.16).

Para finalizar esse primeiro encontro, propusemos uma brincadeira com mímica. Solicitamos que as crianças fizessem uma roda no pátio e explicamos a brincadeira: um aluno deverá tirar de uma caixinha o nome do animal que deverá imitar. As demais crianças terão que adivi-

nhar qual é o animal que o colega está imitando e dizer onde este animal vive e se ele é mamífero, réptil ou ave.

Ao longo da brincadeira foi possível perceber que as crianças gostaram muito e assimilaram melhor o conteúdo da aula, uma vez que, por meio de atividades lúdicas elas aprendem livremente, de forma prazerosa.

> [...] brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar [...] (SMOLE, 2000, p.14).

A brincadeira estimula a curiosidade e o pensar da criança, proporcionando uma aprendizagem significativa. Todavia, o professor precisa ter uma finalidade educativa para que haja aprendizagem. Deve planejar as aulas e propor brincadeiras com caráter pedagógico, superando o ensino de conteúdos desvinculados da realidade, por meio de metodologias passivas.

CONCLUSÃO

A observação dos bolsistas das três áreas de conhecimento, as atividades desenvolvidas pelas crianças, o registro da professora supervisora e as fotografias formaram as bases empíricas que apoiaram nossa reflexão sobre a aprendizagem, bem como sobre a prática pedagógica adotada no desenvolvimento do projeto de ensino.

A construção de conceitos científicos se deu de forma prazerosa, no decorrer de todos os encontros. Nesse recorte que analisamos as crianças iniciaram o aprendizado sobre a taxonomia dos animais vertebrados, *habitat* e alimentação. Ampliaram seus conhecimentos sobre as formas geométricas, leitura e escrita. Além disso, brincaram e se divertiram, ficando mobilizadas para o segundo encontro, no qual dariam continuidade a construção desses conceitos e aprenderiam outros novos. As crianças foram informadas de que sairiam da escola no terceiro encontro para a visita ao

zoológico, onde poderiam observar animais de grande, médio e pequeno porte, oriundos de diferentes continentes, com distintos hábitos alimentares e adaptados a ambientes diferente do *habitat* natural.

A prática pedagógica adotada viabilizou o diálogo em uma perspectiva interdisciplinar de troca e enriquecimento de saberes. Possibilitou relacionar conteúdos, métodos e teorias, integrando saberes pedagógicos e específicos por meio da colaboração entre os bolsistas, professores e alunos envolvidos no projeto, em busca da totalidade do conhecimento. Permitiu compreender que a interdisciplinaridade é um movimento que se aprende, "[...] uma nova forma de conhecimento - a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado". (FAZENDA, 2010 p. 4).

Realizamos a culminância do projeto, organizando uma exposição no pátio da escola, com as produções dos alunos e convidamos a comunidade escolar para apreciar.

Referências

BARRETO, Maria de Fátima Teixeira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Softwares e vídeos nas aulas de matemática dos anos iniciais: mediação como abertura para o diálogo. In: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; FARIA, Juliana Guimarães; CALAÇA, Gabriella Luccianni Morais Souza. *Educação, Comunicação, Mídias e Tecnologias.* Goiânia: Cânone, 2013, p. 81-96.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *Animais do mundinho*. São Paulo: DCL, 2005.

DANTE, L.R. *Didática da matemática na pré-escola*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

FAZENDA, I. C.A. A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa.

In: R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.

FONSECA, Fabíola Simões Rodrigues; OLIVEIRA, Leandro Gonçalves; BARRIO, Juan Bernardino Marques. Possibilidades de ensino sobre o bioma Cerrado no zoológico de Goiânia. In: IX Congresso Internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias. Comunicación. Girona, 2013.

LEPORO, N. ; DOMINGUEZ, C.R.C. . Alfabetização científica na educação infantil: quando os pequenos visitam o museu de ciências. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. Anais do VIII ENPEC, 2011.

MOREIRA JOSÉ, Mariana Aranha. Interdisciplinaridade e ensino: dialogando sobre as questões da aprendizagem. R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01- 83, Out, 2010.

MUNDIM, M. A. P. . Flexibilização e Regulamentação: a organização da escola em ciclos na Rede Municipal de Educação de Goiânia (1998-2008). In: IV Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE), Para uma realidade complexa, que escola, que ensino?. Goiânia-Goiás: CEPED, 2011.

RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.- mar. 2012.

ROMANZINI, Juliana. BATISTA, Irinéa de Lourdes. Os planetários como ambientes não-formais para o ensino de Ciências. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. *Geometria:* percebendo espaços, figuras e formas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Uma primeira conversa: uma proposta de matemática para a Educação Infantil. In: *Brincadeiras Infantis nas aulas de matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A música como possibilidade de (re)construção do conhecimento em sala de aula: inovação e criatividade que emancipa

Marcelo Máximo Purificação[1]
Teresa Pessoa[2]
Elisângela Maura Catarino[3]
Márcia Regina Barbosa[4]

RESUMO

A atividade docente não pode se desconectar do contexto real, pois a sala de aula é um ambiente de diversidade. O aluno individuo social está na sociedade e essa por sua vez, está no individuo aluno. Portanto, a educação hoje, precisa atender todo esse contexto plural e cumprir o seu papel social. Para isso, os professores inovam em suas práxis nos cursos de graduação e buscam: o EDUC'ART - que é o despertar para uma nova visão de mundo, o PRESENT'ART – que é uma nova leitura de educação e de mundo, e a própria ART, que por onde for, imita a vida. Com bem diz Paulo Freire: é buscar a PALAVRAÇÃO, que quando colocada em prática nos leva ao status de educador Pró-ativo. Nesse cenário social é dificil encontrar alguma pessoa que não aprecie a música, e, encontrar ambientes nos quais não se ouça música de qualquer estilo. A música é um caminho de aproximação entre o individuo e a sociedade, é a própria "trilha sonora da vida". O presente texto busca apresentar relatos de atividades docentes, onde a música aparece como possibilidade de (re) construção do conhecimento em sala de aula de alunos de graduação. Esse recurso didáticamente favorável inova o ambiente, de forma criativa e emancipatória, pois, auxilia a memória, a percepção e estimula a inteligência, podendo se tornar um agente motivador e agregador de novos conhecimentos. É um estudo de natureza bibliográfico e documental construído a partir de relatos de experiências. Os resultados revelam que a música trabalhada nos componentes curriculares, possibilita a assimilação dos conteúdos programáticos de forma a associá-los ao aparato teórico e aos contextos, histórico e social o que torna o individuo mais crítico e reflexivo em suas ações.

Palavras-chave: Educação, Escola, Música e Sala de aula.

1 UNIFIMES, Goiás Brasil | Universidade Coimbra | maximo@fimes.edu.br

2 Universidade de Coimbra | tpessoa@fpce.uc.pt

3 UNIFIMES |SEDUCE, Goiás Brasil | maura@fimes.edu.br

4 UFPE, Brasil| Universidade Coimbra | marcia46@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar relatos de atividades docentes, onde a música aparece como possibilidade de (re)construção do conhecimento em sala de aula de alunos de graduação. Partimos, pois, por analisar a importância dos elementos oferecidos pela música e musicalidade na e para construção do conhecimento e buscar identificar os seus diferentes significados para o processo educacional. Escolhemos como cenário de estudos os cursos de graduação, por acreditarmos que qualquer que seja a estratégia pedagógica ou o recurso didático a serem utilizados na práxis do professor em sala de aula deve ser trabalhado e debatido durante o processo de formação dos futuros professores.

Mas, porque a música como recurso didático e pedagógico? A diversidade da sala de aula requer que os professores sejam cada vez mais criativos e inovadores na arte de ensinar. Por isso, a educação feita por meio dessa arte inovadora é o que chamamos aqui de EDUC'ART e a sua função é despertar o alunado para uma nova visão de mundo, onde seja possível analisar e refletir sobre as relações sócio-políticas e culturais.

Para tanto, adotamos como conceito de música, o estabelecido por Duarte (2008), onde ele pontua que a musica não é apenas na combinação de sons, mas um produto de longas e incontáveis vivências coletivas e individuais, construída a partir das mais diversas experiências sociais. Por isso, a música como mecanismo pedagógico e didático permite mapear em vários sentidos os textos e contextos do dia-a-dia social e canalizá-los para, a produção do conhecimento.

Puxando pela historicidade do cenário da Educação no Brasil, nos deparamos com a música como aparato teórico e metodológico em sala de aula, nos primeiros momentos de nossa história, que tem como marco inicial e norteador do processo educacional os jesuítas. A Companhia de Jesus como era chamada, remetia os jesuítas, que utilizou essa ferramenta, como uma forma importante de promover a educação agregando a ela, o seu caráter religioso, doutrinário e catequético. Com isso, por meio de musicas,

cujos conteúdos cunhavam a caminhada educacional, eles, estabeleciam o processo em meio à evangelização.

Saindo do período colonial e viajando pelo contexto social do Brasil, encontramos a influência da Igreja arraigada em quase toda a cultura do país, o que fez o Brasil ser conhecido como um país católico. No contexto educacional, não foi diferente, a música cristã entrou na sala de aula e ali construiu sua mensagem. Quem não se lembra das músicas: "Três palavrinhas só, eu aprendi de cor: Deus é Amor! Três palavrinhas só!" e de, "Eu vou crescer, eu vou crescer. Crescer, crescer, crescer para Jesus. E quando eu estiver deste tamanho assim. Eu quero trabalhar pra meu Jesus sem fim!", todas as escolas infantis cantavam essas "musiquinhas", que direto e indiretamente colaboravam para construção social e religiosa do ser.

E, por ai a fora, percebemos que a música, vem desde muito longe, marcando-se como elemento essencial para condução e/ou reflexão social do individuo. Outra leitura social que gostaríamos de apresentar é a construída pela música "*Pra não dizer que não falei das flores*", do nosso querido Geraldo Vandré. Essa música marcou o Brasil em diferentes épocas e contexto. Em 1968, período em que o Brasil estava sobre o Regime dos Militares, essa música guiou o movimento estudantil de junho, contra a Ditadura Militar, impulsou os jovens estudantes ao desejo de mudança, ambições e sonhos e, a lutarem pelo desejo de igualdade. Ainda sobre o comando da Ditadura Militar (1964-1985), a música de Vandré, teve também outro papel social, conduzir os movimentos de greves e impulsionar a força política dos trabalhadores no Brasil, que culminou em ganhos históricos. Recentemente, em 2006 a música volta ao cenário social, dessa vez, puxando e dando vida a uma campanha do governo no comercial do PROUNI – Programa Universidade para Todos, que transfere recursos públicos da educação a instituições universitárias particulares, com foco na garantia de acesso ao ensino superior a jovens de classes menos favorecidas.

Os exemplos trabalhados anteriormente nos dois últimos parágrafos demonstram que a música é uma das principais formas pelas quais crianças,

adolescentes e os próprios ser adulto, se apropriam das imagens sociais seja religiosa, cultural, de etnia, de gênero, de classes sociais, de estilos, e mesmo, de forma tímida falam e se põem a refletir sobre esses construtos sociais. Lembra-se que em alguns casos, a música e os estilos, falam pela própria pessoa.

Isto dito, entendemos que o uso de músicas em sala de aula pode vim a ser um excelente aparato pedagógico e um valioso recurso didático, muito valioso para os professores. Nesse sentido, Perez (2008), chama a atenção para que o uso da canção (da música), não seja concebido como um mero detalhe decorativo, mas, que seja pensada como fruto de uma dada realidade histórica e que esteja em consonância com o conteúdo estudado, podendo proporcionar um debate historiográfico e social. E fortalece seu discurso na fala de Napolitano, que enfatiza que a música tem sido "termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas, sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas". (NAPOLITANO, 2001, p. 77, apud PEREZ, 2008, p. 5).

RELAÇÃO ENTRE MUSICA E A FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO: RELATOS DE SALA DE AULA.

As experiências abaixo compartilhadas foram construídas a partir de relatos de professores universitários que introduziram em suas aulas a música como recurso didático, essa prática segundo eles, tem ajudado no desenvolvimento de habilidades, na definição de conceitos e conhecimentos, no estimulo a observação, ao questionar e a investigar e entender o meio em que vive e todos os seus dilemas sociais.

Primeira experiência - introdução da disciplina Currículos utilizou-se no formato texto a música Cidadão (Moraes Moreira), e depois o áudio na voz de Elba Ramalho e Margareth Menezes, os objetivos, eram (re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos[5]; estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno

5 Formação Continuada - A questão do currículo interdisciplinar e contextualizado, disponível em http://www.escolasesc.com.br, acessado em 06/08/2015.

reconstruir ou "reinventar" o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais[6].

Quais as representações sociais que Moraes Moreira apresenta quando canta:

> Na mão do poeta o sol se levanta e a lua se deita. Na côncava, praça aponta o poeta, o apronte o levante crescente da massa. Aos pés do poeta, a raça descansa de olho na festa, e o céu abençoa essa fé tão profana, oh! Minha gente baiana goza mesmo que doa. Abolição. No coração do poeta, cabe a multidão, quem sabe essa praça repleta. Navio negreiro já era, agora quem manda é a galera, nessa cidade nação. Cidadão! (Moraes Moreira)

Percebemos que a música "Cidadão", possibilitou ao alunado entender as relações de poder historicamente/socialmente construídas, entender as diferentes linguagens sociais, e a partir dai construir seus significados, relações indentitárias com seus pares, contextualizar e desenvolver a autonomia intelectual.

Na sequencia definimos currículo a partir da concepção de Sacristán (1999, p. 61) afirma que O currículo é "*a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições*". Mostramos que o currículo é um local privilegiado em cujos liames gravitam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. Que é um campo permeado de ideologia. E que ideologia, na concepção de Moreira e Silva (1997, p. 23),"é a veiculação de idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social".

Depois da leitura social da música e da definição de currículo e ideologia, partimos para uma avaliação da aula, onde por meio de um debate e de uma interação entre os alunos, trabalhamos algumas palavras extraídas da música (abolição, apronte, cidadão, cidade, fé, massa, multidão, nação, navio negreiro, profano) seus, significados e suas re-

6 Idem.

presentações sociais, com o objetivo de contextualizá-las e pontuar a que áreas do conhecimento elas estariam vinculadas, tornando visível e real a interdisciplinaridade do currículo.

Segunda experiência – aula de filosofia sobre "Liberdade", a musica escolhida para condução da dinâmica em sala, foi "Admirável Chip Novo" de Pitty e do lado filosófico o discurso de René Descartes (1596-1650) sobre a nova concepção de corpo e de Sartre (1905-1980) sobre a liberdade. Descartes concebe um corpo-objeto associado à ideia mecanicista do ser humano – máquina. E Sartre pontua que a liberdade, expressa-se na escolha que fazemos durante todo o tempo. Partimos, pois em debater algumas questões filosóficas inerentes a temática da aula, a saber:

(I) para apimentar a discussão trabalhamos com a relação entre liberdade e angústia e A realidade humana é sofredora em seu ser, porque surge no ser como perpetuamente impregnada por uma totalidade de ela é sem poder sê-la, já que, precisamente, não poderia alcançar o Em-si sem perder-se como Para-si. (SARTRE, 1998, p. 141)[7].

(II) que a liberdade é essa condição fundamental para a ação que permite ao homem fazer-se, logo, ela é o que permite o "para-si" construir a sua própria essência. A liberdade apoia-se em seu "nada" de ser, sem admitir outras necessidades ou mesmo determinismos que produzam a recusa desta liberdade. Desta maneira, a liberdade vem da essência livre do próprio ser do homem, sempre consequente da escolha incondicionada, precedente de sua existência[8].

(III) A tese do homem máquina - [...] se houvesse tais máquinas que tivessem os órgãos e a figura de um símio, ou de qualquer outro animal sem razão, não teríamos nenhum meio de reconhecer que elas não seriam em tudo da mesma natureza que esses animais, ao passo que, se houvesse máquinas que tivessem a aparência dos nossos corpos, e imitassem as nossas ações tanto quanto isso é moralmente possível, lería-

7 A concepção de liberdade em Sartre, Filogenese (2013), vol. 06 nº 1, pág. 98.

8 Pág. 100.

mos sempre dois meios muito certos para reconhecer que, no entanto, elas não seriam mesmo assim homens verdadeiros.[9]

"Na segunda parte da aula, partimos para a análise social da música Admirável Chip Novo" de Pitty, conforme abaixo:

> Pane no sistema, alguém me desconfigurou. Onde estão meus olhos de robô? Eu não sabia, eu não tinha percebido. Eu sempre achei que era vivo. Parafuso e fluido em lugar de articulação. Até achava que aqui batia um coração. Nada é orgânico, é tudo programado. E eu achando que tinha me libertado, Mas lá vêm eles novamente e eu sei o que vão fazer: Reinstalar o sistema; Pense, fale, compre, beba; Leia vote, não se esqueça; Use, seja, ouça, diga; Tenha, more, gaste e viva; Pense, fale, compre, beba; Leia, vote, não se esqueça; Use, seja, ouça, diga...

No discurso dos alunos a música em questão é um excelente aparato teórico para se trabalhar as questões filosóficas pontuadas acima a partir de uma visão de mundo atual, pois estimula a uma análise social e crítica da sociedade, onde confrontamos a liberdade contraposta às obrigações, que muitas vezes nos tiram o direito a ser livre. Ações governamentais, trabalhistas, etc., impostas à população, sem que haja ali, relações dialogais estabelecidas, mas apenas o dever de realiza-las. Onde está a individualidade do ser? E nosso poder de escolha? É uma música que faz fortes críticas às formas de controle da sociedade, através de determinações sociais, governamentais e/ou ideológicas, a música apresenta intertextualidade, a começar pelo título, com o livro de Aldous Huxley, "Admirável Mundo Novo", publicado em 1932.

Lembrando, que outras músicas, foram associadas à prática docentes, algumas, sugeridas pelos alunos e outras levadas pelos professores. A tabela abaixo apresenta uma relação sistêmica entre músicas e temas de aulas.

---

9 O homem verdadeira máquina de terra sobre o problemas mente/corpo e o tema da consciência no pensamento de Descartes, Philosophica 12, Lisboa, 1998, pp. 147.

CONCLUSÃO

O grande desafio proposto quando levamos para o espaço escolar/sala de aula elementos inovadores que possam facilitar e despertar o desejo pelo processo aprendizagem é o que procura propor os programas de formação de professores. Por isso, trabalhar a música, seu impacto e influência na comunidade, na escola, é um desafio legítimo e sedutor, já que a música cruza fronteiras, especificidades e bairrismos, construindo novos grupos identitários. Para tal, o educador precisa abraçar a alma do artística e motivar os seus educandos a compreenderem a importância, a utilidade e a magia do que está sendo trazido para eles.

Constatou-se que o uso das músicas como ferramenta pedagógica, motivou os alunos tornando o ensino e a aprendizagem mais significativos. Portanto, ao final chegamos à conclusão de que devemos tentar, na nossa prática diária, tornar a história mais compreensível, dotá-la de um significado que faça sentido para o aluno. Percebemos, principalmente, que isto é possível, mesmo sabendo dos vários problemas que marcam o dia a dia dos professores.

Referências

Alves, Pedro M. S. **O homem verdadeira máquina de terra sobre o problema mente/corpo e o tema da consciência no pensamento de Descartes**, Philosophica 12, Lisboa, 1998, pp. 147.

DUARTE, Geni Rosa. – Entre fados e sambas, a reflexão sobre música popular e Ditaduras||. In: **Espaço Plural**, Ano VIII, no. 17, Set/2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

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

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música: História cultural da música popular brasileira.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

PEREZ, Isabel Cristina Gallindo. **Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula.** Curitiba: SEED-PR, 2008.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução: Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril S.A., 1973.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia** da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

http://www.escolasesc.com.br/a-questao-do-curriculo-interdisciplinar-e-contextualizado/, acessado em 06/08/2015.

https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/alinesilva.pdf. Acessado em 06/08/2015.

ANEXO

Tabela de músicas apresentadas nos seminários organizados pelos alunos em sciologia.

Música	Cantor	Principais ideias
Beijinho no ombro	Valesca Popozuda	• O conceito de vitória: (territórios, homens, dinheiro e poder). • Inveja versus violência (tiro, porrada e bomba). • Cruzamento entre ações sagradas e profanas (amor, guerra e Deus de escudo).
Lepo lepo	Banda Psirico	• Qual a relação com o social? (recalque, mandala e piriguetes). • Realidade social de milhares de brasileiros (duro, pé rapado, com salário atrasado, não tenho carro e não tenho teto) • Finanças. (já fui despejado e o banco levou o meu carro). •Amor e bens materiais. (dinheiro, amor e cumplicidade).

→

		• Autoestima (valorizar padrões fora dos estereótipos sociais).
Gordinho gostoso	Neto XL	• O que é ser Friboi? (sinônimo de qualidade atestada).
		• Ostentação (adereços, roupas de marcas, bebidas caras e etc.).
Vai vendo	Lucas Lucco	• Relações partidas (enganada, ilusão, solidão e traição).
		• Saudades (lembranças agradáveis)
Fui fiel	Pablo do Arrocha	• Amor intenso, verdadeiro e sincero.
		• Sentimento de Perda.
		• Sofrência.

Fonte: Trabalhos dos alunos apresentados na disciplina de sociologia – 1/2015.

A utilização do conto de fadas "Chapeuzinho vermelho" no ensino de língua inglesa: um relato de experiência de ensino

Layssa Gabriela Almeida e Silva

RESUMO

O presente trabalho aborda a utilização de contos de fadas no ensino de língua inglesa. É um relato de experiência de ensino que contou com a participação de quarenta alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola privada de tempo integral na cidade de Anápolis, Goiás. Todos os alunos participantes tinham faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. A proposta de ensino que será relatada foi desenvolvida entre os meses de abril e maio de 2015. O conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* inicialmente havia sido selecionado com o intuito de trabalhar as partes do corpo humano, no entanto, buscou-se trabalhar também com os alunos outros vocábulos, como substantivos e adjetivos, que eram imprescindíveis para a compreensão do texto. No referencial teórico é possível encontrar estudos que explicitam a utilização de textos literários no ensino de línguas estrangeiras, tais como Brumfit e Carter (1989), Kramsch (1993), Sell (2005) e Silva (2014), e ainda, algumas definições do conto de fadas (FARIAS; RUBIO, 2012). Objetiva-se com este relato de experiência expor as atividades que foram aplicadas para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental e demonstrar as virtuosidades que o uso de contos de fadas podem desempenhar no ensino de línguas estrangeiras para crianças. Conclui-se que a utilização de contos de fadas e do lúdico no ensino de línguas estrangeiras para crianças possibilitou o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever), a assimilação do conteúdo e ainda foi capaz de aguçar a criatividade e a imaginação das crianças.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino. Contos de fadas.

INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2015 comecei a ministrar aulas em uma escola de tempo integral na cidade de Anápolis, para alunos do primeiro ano do ensino fundamental. O fato é que já havia ministrado aulas para crianças antes, mas em uma escola de idiomas, no qual minha tarefa consistia basicamente em seguir a metodologia que era utilizada na escola e que inclusive direcionava como deveriam ser as aulas. Esta nova realidade escolar, porém,

exigia um pouco mais de mim, uma vez que teria que analisar o material que fora adotado na escola e a partir de então, planejar todas as aulas.

O desafio estava lançado e mais que depressa busquei na literatura especializada um direcionamento de como deveria atuar para atingir tal público. Minha prática docente, porém, já havia me demonstrado que a utilização de textos literários são de grande virtuosidade no ensino de línguas estrangeiras, quer seja na promoção do diálogo/contato com a língua e cultura estrangeira (SILVA, 2014), quer seja na melhora com o trato com a escrita (SILVA, 2012). Inúmeros estudos têm apontado para as vantagens da utilização de textos literários no ensino de línguas estrangeiras.

O USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Brumfit e Carter (1986), por exemplo, atestam que a literatura pode auxiliar os alunos a inferir significado através da interação com os textos, uma vez que tais tipos de textos exigem deles uma procura por pistas tanto dentro quanto fora do texto a fim de compreendê-los na sua totalidade.

O texto literário em língua estrangeira possibilita aos leitores a construção de uma realidade diversa daquela construída por meio de textos de informação, composta por "um mundo de valores e padrões históricos e de imaginação coletiva que constituem a memória de um povo ou de uma comunidade linguística" (KRAMSCH, 1993, p. 175).

Sell (2005), por sua vez, ressalta em seu artigo, dez motivos para se ensinar literatura na aula de língua estrangeira. Dentre os inúmeros motivos citados pelo autor, caber ressaltar: o contato com textos autênticos, a motivação que tais textos são capazes de despertar nos alunos e por último uma ampliação da competência linguística.

Diante das inúmeras vantagens quanto a utilização de textos literários no ensino de língua estrangeira é que optei por inserir no planejamento do primeiro ano do ensino fundamental, seis aulas para trabalhar o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho. A ideia era promover um diálogo entre o tema "partes do corpo humano" que estava contemplado no material adotado na escola com o conto em questão.

Passa-se agora a explanação do conto de fadas que fora utilizado para promover o ensino de língua inglesa.

O CONTO DE FADAS CHAPEUZINHO VERMELHO

Sabe-se que os contos surgiram na França no final do século XVII sob iniciativa de Charles Perrault (1628 – 1723). É preciso ressaltar que Perroult não criou as narrativas de seus contos, mas apenas adaptou as narrativas folclóricas que já eram contadas pelos camponeses, governantas e serventes com o intuito de atender a audiência da corte do rei Luiz XVI (1638 – 1725). Já os contos de fadas, ou ainda, *Conte de Fee* como eram chamados, forem criados pelos franceses. Acredita-se que eles chegaram no Brasil somente no século XIX (FARIAS; RUBIO, 2012).

O conto de fadas Chapeuzinho Vermelho que fora utilizado neste relato de experiência, é um conto de fadas clássico, de origem europeia. O conto fora publicada pela primeira vez em 1697, no livro *Contos da Mãe Ganso*, de Charles Perrault. O conto sofreu desde então inúmeras adaptações, mudanças e releituras até se tornar um dos mais conhecidos de todos os tempos.

A adaptação que foi utilizada neste relato de experiência foi selecionada com o intuito de atender os propósitos educacionais de um grupo de crianças aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Passa-se agora a descrição das atividades que foram realizadas com um grupo de quarenta alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola privada de tempo integral na cidade de Anápolis, Goiás. Os alunos fazem parte de duas turmas distintas da referida escola.

Aula 1 – A professora prepara alguns slides contendo as partes do corpo humano, mostra aos alunos e pede para que eles repitam. Ela entrega aos alunos um *handout* (em anexo) contendo as partes do corpo humano e eles devem completar as lacunas com o vocabulário que fora apresentado.

Aula 2 – A professora introduz aos alunos a canção Head, shoulders, Knees and toes (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WL-Nlfmv1q8U Acesso em 11/08/15). Os alunos cantam e executam os passos.

Aula 3 – A professora inicia a aula dizendo aos alunos que eles irão ver a história da *Little Red Riding Hood*. Ela pergunta aos alunos se eles já conhecem e a grande maioria diz que não. A professora então mostra uma imagem com a foto da *Little Red Riding Hood* (anexo) e eles então reconhecem a personagem. Ela questiona quais são os outros personagens que também estão presentes no conto e a professora vai mostrando as imagens (anexo) e solicita que eles repitam o nome dos mesmos em inglês. Em seguida, a professora entrega aos alunos um *handout* para que eles possam confeccionar as máscaras dos personagens principais. Para enfeitar as máscaras, a professora fornece aos alunos papel crepom colorido, cola, tesoura e elástico.

Aula 5 – Com as máscaras já prontas, a professora divide a sala em grupos, cada qual com suas respectivas máscaras para encenar o conto de fadas. Após a encenação de todos os grupos a professora avisa aos alunos que na próxima aula eles terão uma surpresa.

Aula 6 – A professora reserva o auditório da escola e com a ajuda de outros funcionários da escola encena o conto de fadas para os alunos. Antes porém, ela mostra aos alunos alguns slides com o intuito de revisar o nome dos personagens, as partes do corpo humano e também de introduzir dois adjetivos *big* e *small*. Para isto a professora mostra um slide que contenha duas maçãs, uma pequena e uma grande, dois elefantes, um pequeno e um grande e explica para eles a diferença. Após a encenação do conto de fadas, a professora convida os alunos para cantarem a música *Head, shoulders, Knees and toes*, que eles haviam aprendido na segunda aula e encerra a aula.

CONCLUSÃO

Esta proposta de ensino foi muito bem recebida tanto pelos alunos quanto pelos outros funcionários que atuam na escola. Os alunos se sentiram bem motivados a realizar todas as atividades propostas e tiveram a oportunidade de trabalhar as quatro habilidades no decorrer das aulas e

ainda de ativar a sua coordenação motora na aula 3, aula esta em que eles tiveram que recortar e decorar suas máscaras.

No dia em que foi realizado o teatro na escola, estiveram presentes não apenas os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, mas também os alunos do segundo, terceiro e quarto ano do ensino fundamental, além das outras professoras que também ministravam aulas na turma e o coordenador. Foi visível a demonstração de surpresa e encantamento na face das crianças durante a apresentação. O contato com os personagens contribuiu de certo modo para estimular a imaginação delas.

Diante do exposto, acredita-se que a utilização de contos de fadas no ensino de língua inglesa para o ensino fundamental é de grande valia e traz consigo inúmeras vantagens, como as já relatadas anteriormente. Espera-se que tais atividades aqui propostas possam estimular os docentes a oportunizar o contato dos seus alunos com textos literários.

Referências

BRUMFIT, C. J.; CARTER, R. A. *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

FARIAS, F. R. A.; RUBIO, J. A. S. Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, volume 3, n.1, 2012.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press,1993.

SELL, J. P. A. Why teach literature in the foreign classroom? *Encuentro*, n. 15, 2005.

Disponível em: <http://www.encuentrojournal.org/numeroind.php?numdisplay=15>. Acesso em: 11 ago. 2015.

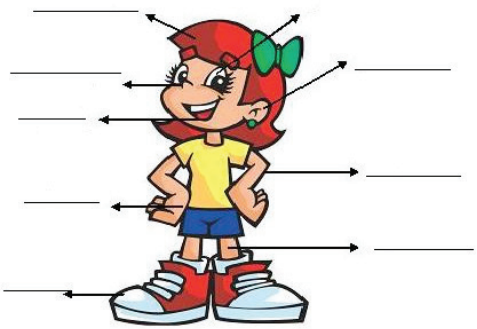
SILVA, L. G. A. *A leitura de contos e o ensino de língua inglesa:* os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-alvo (L2C2). 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, L. G. A. *Poesia na rede*: as novas tecnologias no ensino de língua inglesa. 2012. 64 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada: Ensino-Apren-

dizagem de Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

ANEXOS

Aula 1



Aula 3

a) The characters

Little Red Riding Hood

Wolf

Grandma

Huntsman

b) The masks

A violência nos estádios de futebol como conteúdo da educação física escolar: relato de uma experiência transdisciplinar

Marcos Vinícius Guimarães de Paula[1]
João Henrique Suanno[2]

RESUMO

O presente trabalho problematiza a disciplina de Educação Física sob a ótica da transdisciplinaridade. Para isso, discorre sobre a possibilidade de se trabalhar com o conteúdo futebol de uma maneira diferenciada, isto é, para além das quatro linhas. É realizada uma breve discussão a respeito do tema da violência nos estádios de futebol, destacando valores transdisciplinares essenciais à vida em sociedade. Assim sendo, esse ensaio corresponde a um relato de experiência de ensino desenvolvida na disciplina de Educação Física. Foi desempenhada uma intervenção pedagógica com os alunos de uma turma de 6° ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Anápolis-GO. A intervenção tratou do conteúdo futebol que está previsto na matriz curricular dessa série. Especificamente, a atividade aborda o tema relacionado à violência nos estádios de futebol. Nessa ação pedagógica, foram trabalhados conceitos e valores transdisciplinares importantes como a empatia, a cultura da paz, a ecologia da ação e a solidariedade, dentro de uma proposta dialógica de trabalho, contextualizada com a vida do educando, que permitiu ao aluno ser sujeito ativo no processo de construção do saber. Destaca-se ainda que a experiência possibilitou a autoria por parte dos educandos, bem como que sua criatividade fosse explorada e potencializada. Dessa forma, acredita-se que a prática pedagógica aqui retratada permitiu a sensibilização dos alunos, trabalhando suas emoções, além de corroborar na formação de seres com consciência crítica e humana, que podem transcender para novos níveis de realidade e, assim, perceber a relevância de sua contribuição para um espaço social melhor para se viver, ou seja, para um bem social comum.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Educação Física escolar. Violência no futebol.

---

1 Professor de Educação Física na rede municipal de educação de Anápolis- GO. Aluno regular da terceira turma do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista CAPES/ FAPEG.. Email: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com.

2 PhD em Educação pela Universidade de Barcelona–Espanha. Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Orientador do mestrando Marcos Vinícius Guimarães de Paula. E-mail: suanno@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

> O olhar transdisciplinar é uma nova maneira de pensar, de sentir, de perceber a realidade e interagir que se projeta na vida pessoal, profissional e social, por isso que essa religação ecológica entre o indivíduo, a sociedade e a natureza têm suas consequências em uma cidadania planetária constituída por seres humanos dotados de direitos e liberdades. Práticas transdisciplinares baseadas no respeito, na convivência, na conservação dos meios naturais, na melhoria das condições de vida, no consumo consciente e na produção que não menospreze os direitos humanos, nem o bem-estar psicossocial da pessoa se fazem fundamentais na realidade atual social, institucional e educacional (SUANNO, 2013, p. 68).

Esse estudo descreve uma intervenção pedagógica transdisciplinar a respeito do tema violência nos estádios de futebol, desenvolvida com os alunos de uma turma de 6° ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Anápolis-GO. Vale mencionar que o objetivo dessa ação pedagógica é contribuir para que os alunos transcendam para novos níveis de percepção para o outro, para si e para as práticas corporais, atingindo também níveis de realidade ainda não vivenciados.

No que tange à fundamentação teórica, o trabalho apoiou-se em Batalloso (2014), Morin (2000), Moraes (2010), Suanno (2010) e (2013), Nicolescu (1997) e Moraes e Torre (2004) para discutir a transdisciplinaridade e o pensamento complexo como caminho para se pensar e se desenvolver a educação escolar, bem como para estabelecer diálogos possíveis e necessários entre a teoria transdisciplinar e a Educação Física na escola. Além disso, as ideias de Paula (2004) foram cruciais para a tematização sobre a violência nos estádios de futebol.

A VIOLÊNCIA NOS ESTÁDIOS DE FUTEBOL: UMA POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

O futebol e os demais esportes são marcados, muitas vezes, pela exacerbação da competição, que em certas ocasiões extrapolam todos os limi-

tes, pondo em risco à própria vida humana O presente estudo almeja refletir o conteúdo futebol em uma visão transdisciplinar que destaca e valoriza o que o ser humano tem de melhor, isto é, ele próprio, a sua essência humana.

Na contemporaneidade, desperta atenção o alto número de casos de brigas envolvendo torcedores de times esportivos brasileiros, principalmente os de futebol, uma vez que, no caso do Brasil, trata-se do esporte que marca a cultura do país.

O que intriga nessa temática a respeito do futebol é o processo de desumanização que muitas vezes marca as partidas. O que era para ser um espaço familiar, de lazer, de descontração, torna-se, em muitos casos, verdadeiros espaços de guerra. Exemplificando a problemática em discussão podem ser citados alguns casos que tiverem grande repercussão na mídia no ano de 2004, como:

> O caso do estudante de 16 anos, torcedor corintiano, espancado por integrantes da Mancha Alviverde no mês de maio e o caso do torcedor do São Paulo Futebol clube, também estudante, 17 anos, assassinado em setembro com um tiro dentro de um ônibus, supostamente por torcedores da Gaviões da fiel, torcida organizada do Sport Club Corinthians Paulista (PAULA, 2004, p. 01).

Ora, sendo o futebol um conteúdo clássico da Educação Física escolar, por que não pensá-lo dentro de uma proposta humanizada? Por que não discutir com os alunos a violência nos estádios de futebol? Acredita-se que esse tema é uma rica possibilidade de trabalho na disciplina em questão.

De acordo com Morin (2000), a educação escolar precisa contribuir para uma reforma planetária das mentes humanas que ocorrerá com a transcendência do ser, atingido novos níveis de consciência e de percepção para o todo, isto é, para as relações interpessoais, o meio ambiente e para si próprio. Desse modo, compreende-se que a proposta de Morin (2000) é necessária, frente ao caótico estado que a vida humana se encontra. A violência nos estádios de futebol vem comprovar esse estado em que a sociedade vive. Urge, portanto, fazer algo. É preciso ousadia, é preciso mudança, e por isso as ideias do autor são defendidas nesse

trabalho, pois o mesmo trouxe um olhar sensível à vida humana, potencializando a paz, a solidariedade, o amor e a emoção da vida.

Dessa maneira, quando a Educação Física trata daquilo que se pode chamar de guerra nos esportes, ela está dando a sua contribuição para que os alunos repensem o destino que se quer dar à vida e à sociedade. A Educação Física escolar precisa discutir com os educandos que

> O grito de guerra das torcidas organizadas ultrapassa os degraus das arquibancadas e os alambrados dos estádios de futebol, trazendo disfarçado apelo ideológico formado por razões e intenções que vão muito além do gosto pela prática do futebol, carregados de conteúdos preconceituosos e racistas. Apelo ideológico que nada tem que o identifique com as cores do clube ao qual faz alusão a identidade. Ideologia exacerbada que faz apologia à intolerância (PAULA, 2004, p. 03).

Nesse sentido, é importante pensar também que ao tratar da violência no futebol e também em outras modalidades, o educador estará contribuindo para que os alunos repensem suas próprias atitudes no momento em que eles próprios estejam participando de um jogo, de um esporte ou de uma vivência de outro conteúdo da Educação Física na escola ou fora dela. Assim, retoma-se à proposta da reforma do pensamento humano de Morin (2000), bem como à ecologia da ação de Moraes (2010), que propõe que o sujeito ecologize sua ação, isto é, cuide dela, compreendendo as conseqüências para o bem ou para o mal que a mesma pode desencadear.

Além disso, é essencial que o educador compartilhe e polinize os ensinamentos da cultura da paz nos esportes. O primeiro passo a ser dado é fazer com que o aprendiz se compreenda como agente da paz, percebendo que a paz começa em si próprio.

Nesse caminho, abordar a violência nos estádios e nos espaços de lazer vai de encontro a um saber elaborado por Morin (2000) para a educação do futuro: o ensino da compreensão. O aluno poderá compreender a dependência do outro, acolhendo-o, valorizando-o e percebendo que o outro não é um adversário a ser derrubado a qualquer custo. Dessa maneira, a Educação Física escolar ajudará a educar para paz, que para Moraes e Torre (2004, p. 160) é:

> Nada mais é do que educar para a vida. Não como um *slogan*, modismo ou qualquer modernização banal da educação, mas como processo capaz de criar condições nos ambientes educacionais, para o desenvolvimento de uma identidade humana que reconheça não apenas a sua natureza psicossocial, mas também as naturezas biológica, física e espiritual do ser humano associadas à natureza de cidadão planetário.

Por conseguinte, a escola e a Educação Física escolar têm muito a corroborar nesse cenário da violência, levando o aluno a uma reflexão crítica sobre o tema, pois de acordo com Paula (2004, p. 08-09):

> O professor de educação física e a escola devem desempenhar um papel importante na abordagem dos problemas recorrentes da sociedade, despertando no aluno a reflexão, motivando-o e favorecendo oportunidades de inclusão na sociedade através do esporte. Devem, portanto, estar bem preparados não apenas nas especificidades do esporte, mas também nas questões sociais emergentes que caracterizam a comunidade onde atuam. Assim poderão integrar a atividade física e o esporte ao cotidiano da escola e da população com a qual se relaciona. A preocupação da escola deve ser de contribuir com a formação do homem enquanto cidadão, através de um processo pedagógico humanizante. Assim, o cidadão será capaz de organizar e praticar o lazer com maior aproveitamento, difundindo-o na comunidade.

Vale destacar que a proposta de se trabalhar o conteúdo sobre a violência no futebol sob a perspectiva da transdisciplinaridade vislumbra que o aprendiz seja consciente de suas ações no mundo, na escola e na Educação Física, transcendendo do esporte para a vida. A teoria transdisciplinar, que é entendida como "ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda a disciplina" (NICOLESCU, 1997, p. 5), trás uma nova visão para o futebol, indo além das algemas da violência, rompendo-as. Portanto, trata-se de uma nova forma de se posicionar nas práticas corporais, com consciência, paz e solidariedade.

UMA EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Esse trabalho relata uma experiência pedagógica à luz da transdisciplinaridade na disciplina de Educação Física. A experiência foi desenvolvida com os alunos de uma turma de 6° ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Anápolis-GO.

Nessa ação pedagógica, o professor de Educação Física propôs trabalhar com seus alunos a respeito da temática sobre a violência nos estádios de futebol. Cabe pontuar que o conteúdo futebol está previsto na matriz curricular do 6° ano da rede municipal de ensino de Anápolis-GO.

Dessa forma, objetivando desenvolver uma prática pedagógica contextualizada que traga sentido e significado para o aluno, o professor optou em abordar e discutir a violência nos estádios, haja vista a importância de uma prática pedagógica contextualizada.

> A educação contextualizada e concentrada nos âmbitos formais escolarizados adquire pleno sentido quando forma parte da organização escolar, do currículo, e de todos e cada um dos elementos materiais, sociais e pessoais que conformam o universo ecossistêmico de cada escola (BATALLOSO, 2014, p. 52, tradução nossa).

Metodologicamente, a experiência aconteceu com uso das tecnologias da informação e comunicação, em que o aparelho data show foi utilizado para transmitir imagens e vídeo sobre o tema. Durante a aula, o professor mostrou aos alunos várias imagens sobre violências nos estádios, brigas entre torcidas, torcedores feridos, torcedores que foram mortos, campanhas de conscientização dos órgãos esportivos pedindo paz, charges, além também de vídeos elucidativos sobre o assunto.

A cultura visual contribuiu significativamente para despertar as emoções dos alunos, que em determinados momentos mostraram-se sensibilizados, em outros instantes ficaram chocados com as imagens e também puderam descontrair com algumas ironias presentes nas charges trabalhadas. De fato, a cultura visual fez com que o aluno ficasse instigado a participar da aula, mergulhando-o no conteúdo em discussão.

Durante a aula, a participação dos alunos foi intensa. Muitos trouxeram suas opiniões sobre assunto e também relataram exemplos recentes de casos de violência no futebol. Nesse momento, percebeu-se que alunos e professor, juntos, estavam construindo o saber. Vale destacar que a dialogicidade é fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, exigindo uma abertura sensível ao pensar do outro. Consiste em uma atitude de reconhecer que o outro é ser vivo cheio de ideias e percepções que merecem ser ouvidas e que certamente contribuirão para o processo de aprendizado. Nessa direção, o professor precisa ser dialógico, uma vez que ele,

> Faz entender que as percepções individuais contribuem para uma maior compreensão do assunto e, ainda mais, procura possibilitar aos seus alunos a ideia da complementariedade, no sentido de cooperação e não de oposição em si mesma, que leva ao sentido de competitividade (SUANNO, 2010, p. 210).

Ademais, destaca-se ainda que durante a ação pedagógica aqui retratada foram trabalhados conceitos e valores transdisciplinares importantes como solidariedade, empatia e cultura de paz na tentativa de contribuir para que os educandos atingissem novos níveis de realidade e de percepção para o outro, e também para a vida.

Posteriormente ao momento inicial de discussão, o professor solicitou que os alunos, individualmente ou organizados em grupos, construíssem uma campanha publicitária pedindo paz nos estádios de futebol. O professor criou a situação hipotética de que os alunos foram contratados para desenvolver uma campanha publicitária contra a violência nos estádios. O resultado dessa atividade foi bastante satisfatório, sendo que os alunos criaram frases solicitando paz nos estádios, bem como elaboraram ilustrações criativas para fundamentar suas campanhas. Desse modo, essa ação pedagógica possibilitou que o trabalho do aluno fosse autoral, contribuindo para uma atividade criativa, pois de acordo com Amaral (2011), a autoria é um importante passo para que a criatividade seja trabalhada na escola.

Nesse caminho, para exemplificar os trabalhos produzidos pelos alunos citam-se algumas frases elaboradas por eles em seus respectivos trabalhos que refletem nos princípios transdisciplinares e nos valores humanos trabalhados nessa ação pedagógica:

> Aluno 1: "Paz na vida, paz no futebol".
> Aluno 2: "Futebol não é MMA. Vamos jogar e não lutar."
> Aluno 3 e Aluno 4: "A violência destrói a dignidade da vida, a paz no futebol e a liberdade do ser humano".
> Aluno 5 e Aluno 6: "Mais torcida, menos violência"
> Aluno 7 e Aluno 8: "Violência não nos leva a nada. Mais paz e menos violência."

Assim, o objetivo central da atividade desenvolvida está relacionado à contribuição social referente à formação de seres humanos que sejam conscientes de suas ações para consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a própria vida, isto é, sujeitos que transcendam da sala de aula, da quadra e da escola para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a teoria transdisciplinar consiste em um novo olhar para a ciência, o conhecimento, a pesquisa e a educação escolar. Trata-se de um olhar complexo que acaba por valorizar o humano, o afeto, as relações interpessoais, a criatividade e outros aspectos humanistas. A transdisciplinaridade tem um compromisso social de ajudar a formar seres com consciência crítica e humana.

Nesse sentido, o presente trabalho destaca a Educação Física na escola dentro da proposta da transdisciplinaridade, valorizando aspectos e valores humanos importantes para se repensar a sociedade que se almeja ajudar a desconstruir e a reconstruir, focando em um mundo melhor para se viver.

Em suma, a atividade pedagógica sobre a violência nos estádios relatada nesse ensaio consiste em uma proposta de intervenção transdiscipli-

nar na disciplina de Educação Física, cujo foco é contribuir na formação de sujeitos reflexivos e, acima de tudo, sensíveis à vida.

Referências

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. Brasília-DF: UnB, 2011. 250 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

BATALLOSO, Juan Miguel. Educación, transdisciplinariedad y pensamiento ecosistémico: uma aproximación a la prática. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MOARES, Maria Cândida. Formación docente desde la mirada transdisciplinar. In: PUJOL MAURA, María Antonía e TORRE, Saturnino de la. **Creatividad y Innovación:** enseñar com outra conciencia. Madrid: Editorial Universitas S.A., 2010.

MOARES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **Projeto CIRET-UNESCO**: evolução transdisciplinar da universidade. Bangkok: Chulalongkorn University, 1997. Disponível em: http://www.moodle.fmb.unesp.br/mod/resource/view.php?id=60. Acesso em: 05 Jul. 2015.

PAULA, Adelgício Ribeiro de. Violência das torcidas e racismo no futebol: o que a escola tem com isto? **Revista Urutágua** - revista acadêmica multidisciplinar. Maringá, n°07, Ago/Set/Out/Nov, quadrimestral, 2004.

SUANNO, João Henrique Suanno. Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel e MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação:** teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. SUANNO, João Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdiciplinares e Ecoformadoras**. Tese de Doutorado. Defesa em 09 de maio de 2013. Orientação da Profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2013.

Apoio pedagógico: doces encontros - experiências com aulas de culinária na educação básica

Joana Rosa de Almeida (CEPAE-UFG)

RESUMO

O presente relato de experiência de ensino objetiva mostrar como o gênero textual: receita pode auxiliar um grupo de alunos, com dificuldade de aprendizagem dos 3ºs anos do Ensino Fundamental, a superar algumas dificuldades nas habilidades de leitura e escrita. Ao executar as receitas apresentadas, os alunos puderam expor seus pensamentos e relatar suas experiências cotidianas. A partir das atividades individuais, em pares e em grupos, os participantes apreendem o uso da linguagem escrita e falada como uma forma de ação no mundo. Trata-se de uma proposta de trabalho escolar, que objetiva ampliar e estimular a socialização dos alunos, formando-os para a vida.

Palavras-chave: Apoio Pedagógico. Gênero textual: receita culinária. Aprendizagem.

Partindo da vivência dos alunos, as atividades com receitas culinárias podem contribuir com a produção textual, pois após cada execução das receitas foram elaborados relatórios individuais e coletivos, como convite à descrição, à exposição, à argumentação, uma forma de estimular o gosto pela leitura e escrita; o raciocínio lógico matemático e a formação de conceitos. Para a realização deste evento, foram tomadas como referência a "sequência didática" nos moldes de: Dolz, Noverraz e Schnewly (2004). Segundo os autores citados, SD "é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito". O objetivo de trabalhar com SD é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual. Será apresentada aos alunos a situação de produção: textos informativos sobre os ingredientes, as atitudes e os cuidados que devemos ter no momento da execução, medidas, pesquisas em supermercados. A partir das atividades individuais, em pares e em grupos, os participantes apreendem o uso da linguagem escrita e falada como uma forma de ação no mundo. Sendo assim, trata-se de uma proposta de

trabalho interdisciplinar, que visa ir além da tarefa escolar, na medida em que possibilita a pesquisa e análise dos produtos, a execução das receitas e a construção do conhecimento pelos alunos/participantes. Eles podem compreender e experienciar a realidade em que estão inseridos. Trata-se, portanto, de uma proposta de trabalho que objetiva ampliar e estimular a socialização dos alunos, formando-os para a vida.

O grupo de alunos selecionados[1] do 3º Ano A/B para o Apoio Pedagógico iniciaram o ano letivo 2015 sem compromisso com a realização das atividades, mostrando-se dispersos, inquietos, ansiosos, agitados, desinteressados e ausentes às discussões promovida no/pelo grupo. São alunos que apresentam dificuldades quanto à produção escrita e à participação oral, às vezes não aceitam a correção das atividades e não se envolvem o suficiente com a realização das mesmas. Alguns alunos deixam de participar espontaneamente por timidez ou por não conseguir expressar suas ideias. Ficam alheios às explicações dos enunciados. Mostram-se desatentos, frequentemente recorrem a alguém para explicar-lhes o que deve ser feito ou deixam de fazer as atividades. Demonstram dificuldade na compreensão dos enunciados. Esquecem os materiais ou as atividades em casa. Apresentam dificuldade em ouvir as orientações dos professores, ouvir as exposições das ideias dos colegas no pequeno e grande grupo e expressar suas ideias. Apresentam dificuldades ao trabalhar em dupla: não se dispõem a trocar ideias. Precisam desenvolver mais a capacidade de revisar seus textos, ou seja, esses alunos não demonstram um bom desempenho nas atividades propostas. Sentem-se inseguros na execução das atividades escritas. Brincam muito com os objetos pessoais expostos na mesa, distraindo-se com facilidade com outras situações fora do contexto explorado. Demoram a executar as atividades e participam das discussões quando solicitados. Emitem opiniões e tecem comentários sobre os assuntos em estudo com insegurança. Não se envolvem o suficiente com a realização das atividades: elaboração das respostas coletivas.

1 Alunos que necessitam de atenção individualizada, pois apresentaram diagnósticos, foram reprovados, apresentam dificuldades em leitura/escrita, participação oral e participam do apoio Pedagógico em: Leitura e Escritanas terça-feirano período: 14h às 16h:15min.

Os aspectos trabalhados e observados no período de14/04/15 a 23/06/15 foram: Leitura de livros de receitas diversas, textos variados, para aperfeiçoar a competência comunicativa e desenvolver a capacidade de análise, reflexão crítica, argumentação e, consequentemente, a visão de mundo, a partir da leitura de vários tipos de textos.

ASPECTOS AVALIADOS

Leitura oral (compreensão de textos)

- Lê oralmente com expressividade, ritmo, fluência, pontuação e entonação.

Produção Escrita

- Elabora os textos (relatórios) com compreensão do assunto exposto, clareza, considerando a finalidade social e as características do gênero;
- Produz relatórios individuais e coletivos, a partir das vivências e colocações orais dos colegas;
- Representa através de desenhos as temáticas discutidas.

Participação nas discussões orais

- Faz comentários das receitas e dos relatórios que leu em sala, socializando as informações obtidas com os colegas;
- Expõem os assuntos do cotidiano em discussão, coordenando as ideias;
- Colabora com os colegas, apreciando as correções das atividades de casa e de sala;
- Verificar se os alunos foram capazes de identificar e classificar os tipos de alimentos estudados.
- Papel dos professores

- Estimular a autoconfiança do aluno mediante o reconhecimento de suas capacidades para que ele perceba suas possibilidades e trace caminhos para o aprender;
- Trabalhar com diferentes recursos didáticos, metodologias de ensino e linguagens variadas (verbal, plástica, corporal);
- Possibilitar ao aluno o desenvolvimento da autonomia;
- Promover atividades que estimulem o processo de leitura e escrita, o raciocínio lógico, a formação de conceitos, a concentração, a organização etc;

Papel do aluno:

- Receber a orientação do professor, entendendo-o como mediador na aquisição do conhecimento;
- Valorizar a fala do colega como uma possibilidade de aprendizagem;
- Colaborar, participando da correção das atividades;
- Comprometer-se com a realização e entrega das atividades nas datas solicitadas.

Participação da família

Na Reunião de Pais e Mestres realizada, os responsáveis pelos alunos foram orientados sobre alguns procedimentos a serem efetuados ao longo do ano letivo como: a necessidade de acompanhamento das atividades solicitadas pelos professores e a importância do trabalho com jogos pedagógicos para melhorar as habilidades: atenção e concentração. Solicitamos, ainda, sua colaboração no que diz respeito à leitura, à escrita e à execução das atividades de casa.

Elaboração atividades

As atividades foram elaboradas em conformidade com os objetivos e experiências de aprendizagem dos alunos da série, ou seja, foram adequadas à realidade e ao nível de ensino dos alunos. Elas foram elaboradas

com orientações claras, com informações específicas de modo que os alunos compreendessem o que tinha sido proposto e soubessem desenvolver suas respostas de forma completa e clara, pois ao ler as atividades, os alunos precisam perceber que os assuntos abordados são de seu conhecimento, que foram trabalhados durante as aulas e que estão de acordo com a sua vivência, para se sentirem mais seguros. É necessário que eles percebam que são capazes de resolvê-las, despertando, assim, o interesse em responder as questões. Portanto, os enunciados não devem ser longos e cansativos, para não desestimular a leitura dos mesmos. Os textos, as tabelas, figuras etc foram usadas nas questões, quando necessários à sua resolução, e não como elementos figurativos ou ilustrativos. Esses elementos colaboraram com compreensão e análise dos exercícios.

As informações que forem apresentadas através de tabelas, imagens, gráficos, precisam facilitar a compreensão dos alunos, uma forma de contextualizar os dados e ampliar e dar mais sentido ao enunciado. Esses meios de obtenção de informações devem contribuir para esclarecimento, favorecer o entendimento, a análise e resolução das atividades propostas.

Os exercícios precisam ser abordados de forma a aproximar os alunos das situações práticas do cotidiano e temas articulados com eventos presentes no cenário real da vida deles, facilitando, assim, a compreensão para a resolução das atividades. É necessário verificar se os exercícios atenderam ao que foi solicitado, se, através da resposta, o aluno demonstrou capacidade de leitura e interpretação do enunciado.

Realização das atividades

No primeiro encontro do Ponto de Apoio, os alunos foram questionados sobre o motivo de eles estarem participando do projeto, ao que responderam: "Para melhorar a leitura", "Melhorar a leitura e a escrita", "Ajudar a escrever e a ler", "Poder escrever direito e ler direito".E quando foi perguntado se eles viam como castigo a tal participação, responderam:"Se fosse castigo seria castigado em casa e não na escola","Aqui só faz tarefa","Não porque vai só para ler e escrever", "Não é castigo porque é para aprender a ler e escrever", "Não

é castigo porque é para aprender mais","Não é um castigo, porque ajuda a escrever e não põe ninguém sentado","Não porque ajuda a escrever e ler direito".

Quando foi realizada a receita de brigadeiro, antes foram apresentados os ingredientes e foi perguntado sobre o tempo de execução, os alunos fizeram a estimativa variando de 5 a 10 minutos no fogo. E depois puderam verificar o tempo que realmente foi gasto: 14 minutos com o fogo baixo. O bolo de cenoura eles estimaram de 14 a 30 minutos e puderam verificar que foram gastos 45 minutos de forno com a temperatura de 180 graus. Foram feitos sucos: laranja, abacaxi e limonada, mas antes os alunos reconheceram várias frutas, seu valor nutritivo e os cuidados que temos ao conservá-las, além da higiene que devemos ter. Fizeram a degustação e em seguida fizeram os sucos com a ajuda da professora e todos tiveram a oportunidade de apreciá-los.

TRABALHO EM GRUPO		
DUPLAS	**MOTIVOS DA ESCOLHA DOS COLEGAS**	**COMO FOI JOGAR COM O COLEGA**
01	A⇆B Achei ela legal e divertida. B⇆A Ela brinca comigo e legal e pode me ajudar quando eu errar.	Achei bom porque foi divertido e ela e esperta e me ensinou várias coisas: montar o jogo. Foi legal porque ela ajudou quando tive dificuldade.
02	C⇆D Ele pode me ajudar e eu posso ajudar ele. D⇆C Ele e legal divertido e pode me ajudar	Ele me ajudou montar o brinquedo e nós escrevemos as frases. Eduardo me ajudou a montar e brincou bastante. Aprendi a montar.

03	E⇆FEla tem uma aparência legal e pode me ajudar. F⇆E Ele parece ser legal.	Foi legal porque a colega e esperta e eu aprendi novas palavras. Eu gostei dele ajudei ele escrever direito ler. Ele e bonzinho porque não briga comigo, só fica fazendo tarefa quietinho

Características das questões

As questões precisam ser elaboradas com precisão, clareza, boa estrutura, para que os alunos as compreendam e se sintam motivados e tranquilos ao respondê-las. Quando são bem elaboradas, avaliam os aspectos importantes dos conteúdos trabalhados, oportunizam avaliar em qual nível os alunos estão e suas habilidades adquiridas, sua criatividade, o pensamento crítico e permitem ainda a associação com outros conteúdos, avaliando, assim, a construção e produção de conhecimento. Afinal, as questões servem para verificar resultados da aprendizagem do aluno possibilitando-lhe construir resposta com criticidade.

Quando as atividades expõem situações do cotidiano dos alunos, apresentam situações reais e temas atuais, tornam-se significativas e vão ao encontro da proposta pedagógica do CEPAE, permitindo avaliar a capacidade de estabelecer relações entre conteúdos de diferentes disciplinas do Ensino Fundamental e oportunizando ao aluno organizar suas ideias, os dados ou as informações para resolver os exercícios. Foram fornecidos texto (receitas), figuras, fotos com a finalidade de contribuir com informações para as discussões orais, e para o aluno demonstrar o domínio dos conhecimentos adquiridos. Os alunos também participaram de trabalhos em grupo e no final de cada atividade foram feitas avaliações sobre o motivo da escolha dos colegas e como foi realizada a atividade.

As discussões orais também são instrumento avaliativo, pois, através delas, podemos avaliar a habilidade de argumentação, o raciocínio lógico

e o que foi adquirido ao longo do processo educativo. No momento das discussões orais o aluno pode apresentar a sua resposta de forma coerente com o que foi solicitado; explicar e dar soluções para problemas apresentados; usar o que aprendeu em outra situação; elaborar hipóteses; comparar dados e informações; estabelecer relações entre conceitos, fatos; tomar posição favorável ou contrária a algum fato ou procedimento, apresentando a devida argumentação; demonstrar a capacidade de análise e síntese; formular conclusões a partir de elementos fornecidos; demonstrar capacidade de organizar ideias, expressando-as de maneira coerente e lógica. Permite também ao aluno expressar o seu pensamento, desenvolvimento do raciocínio e a integração de conhecimentos adquiridos.

A AVALIAÇÃO

A avaliação foi usada de forma diagnóstica, para fornecer dados capazes de traçar estratégias de ação para o grupo de alunos do 3º ano com dificuldades, favorecendo o planejamento para superação de possíveis dificuldades e proporcionando aos alunos a compreensão dos conteúdos. Ela auxilia o educador a estar em constante (re)elaboração dos conteúdos e não pode ser utilizada como punição, mas informante do desempenho do aluno nas atividades propostas, isto é, mostrando em quais habilidades ele foi bem ou mal sucedido, para oportunizar-lhe a superação das dificuldades, valorizando seu desenvolvimento real e potencial. As informações, adquiridas através da avaliação, poderão favorecer ao aluno o (re)conhecimento de suas habilidades solicitadas ao longo do processo. Como parte do processo contínuo da aprendizagem, a avaliação permite rever, reelaborar os objetivos, os procedimentos de ensino do projeto pedagógico.

RESULTADOS

No final do primeiro semestre, o grupo que participou do Apoio Pedagógico de maneira geral demonstrou progresso no que diz respeito à leitura e à escrita. A maioria dos alunos lê oralmente sem dificuldade.

Alguns alunos expõem suas ideias oralmente e por escrito com mais segurança e sem ansiedade. Melhoraram o desempenho na realização das atividades propostas, participando das discussões orais. Apreenderam as ideias principais dos textos em estudo, relacionando-as com suas vivências. Participaram quando solicitados e a maioria espontaneamente. Mostrou um grupo coeso demonstrando mudanças positivas no final dos encontros.

A maioria dos alunos passou a participar e se envolver de maneira ativa com todas as atividades, compreendendo-as sem dificuldades, mostrando um bom desempenho na execução das mesmas. Oferece boas contribuições ao grupo, advindas das vivências extra-sala. Durante a exploração das atividades, eles mostraram-se envolvidos e interessados, participativos e com excelente concentração.

Os alunos que não tiveram desempenho satisfatório permaneceram no Ponto de Apoio do segundo semestre de 2015.Eles necessitam dedicar-se mais à leitura e à escrita, expressar suas ideias e se sentir mais seguros na execução das atividades. Participam das discussões orais espontaneamente mas, muitas vezes, não conseguem se inteirar dos assuntos em discussão e preferem falar de assuntos aleatórios.

Referências

ALMEIDA, J. R. Literatura Infantil na escola Laços (des)feitos. Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STREET, B. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2014.

Aprendendo a ser professor de matemática através de monitorias, oficinas e auxilio em sala de aula

Tatiane Alves da Guarda, UFG – Regional Jataí
Carla Michelle de Lima Souza, UFG – Regional Jataí
Karolina Martins de Souza, UFG – Regional Jataí
Valéria Alves Ribeiro de Lima, UFG – Regional Jataí
Rafael Siqueira Silva, UFG – Regional Jataí
Adriana Aparecida Molina Gomes, UFG – Regional Jataí
Maria Elídia Teixeira Reis, UFG – Regional Jataí

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato sobre algumas experiências desenvolvidas pelo subprojeto de matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Jataí no ano de 2014, no qual os bolsistas da graduação relatam sobre experiências desenvolvidas em uma escola pública do município de Jataí. O projeto conta com o envolvimento de seis alunos bolsistas da graduação, uma professora supervisora e três professores coordenadores, e está sendo desenvolvido com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O objetivo do subprojeto da matemática tem como base a formação inicial do professor através da inserção na escola. Os objetivos durante o processo de interversão pedagógica podem ser agrupados em apropriar o objeto matemático em estudo; promover um ambiente dialógico e de investigação; produzir sentidos e significados acerca da prática docente. No sentido de atingir os objetivos, buscou-se o desenvolvimento de monitorias, auxílios em sala de aula e oficinas, que tiveram como eixo norteador a Resolução de Problemas. Para esse texto concentramos na exposição de vivências nas monitorias e oficinas desenvolvidas com os alunos do ensino fundamental. Concluímos que o trabalho desenvolvido tem contribuído não só para a formação inicial e continuada do professor, mas também na apropriação dos conceitos matemáticos pelos alunos escolares.

Palavras-chave: PIBID. Monitorias. Oficinas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato das experiências vividas junto ao subprojeto de matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Jataí. Este ocorre em ações tanto na própria universidade, quanto em um colégio da rede pública de ensino do município Jataí – GO.O colégio mantém as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental I,do 1ª ao 5º ano, e Ensino Fundamental II, do 6° ao 9°ano. Sendo este que último ocorre tanto no turno matutino quanto vespertino.

O projeto conta com o envolvimento de seis alunos bolsistas da graduação, uma professora supervisora e três professores coordenadores, e está sendo desenvolvido com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, no qual teve início a partir de abril do ano de 2014.As ações do projeto são divididas em reuniões coletivas entre os indivíduos envolvidos no projeto e ações na escola parceira. Nessas reuniões são realizados estudos teóricos, planejamentos das atividades, reflexões do que foi desenvolvido e confecção do material utilizado.

Já na escola, as ações são dividias em auxílios em sala de aula, desenvolvimento de oficinas e atendimentos nas monitorias. Nesse sentido, a escola disponibiliza uma sala para as monitorias do PIBID, que acontecem nos horários determinados pela professora supervisora no período do contra turno das aulas. Observa-se que cada bolsista ficou responsável por uma ou duas turmas, o que possibilitou que fossem elaboradas atividades específicas relacionadas ao conteúdo ministrado em sala, onde a finalidade destas era amenizar dúvidas e dificuldades.

Nesse sentido, as reflexões desse texto vão ao encontro da descrição de algumas atividades desenvolvidas pela equipe do projeto e da análise de como estas ações tem contribuído para a formação inicial de professores que ensinam matemática e a melhoria do ensino e aprendizagem de matemática na escola.

AS MONITORIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

O ambiente de sala de aula é marcado essencialmente pelas complexas relações que existem entre professor e alunos, entre os próprios alunos, entre os alunos e o conhecimento, entre o professor e a comunidade escolar, etc. Nesse contexto, o conhecimento das especificidades de cada indivíduo sobre a apropriação de determinado conteúdo ou conceito se torna complicado pelo próprio professor, que precisa se dedicar ao trabalho conjunto com todos os demais alunos. As monitorias podem se consolidar nesse contexto como uma possibilidade de intervenção particular na realidade de cada indivíduo.

Segundo os pesquisadores Bezerra, Araújo e Borges (2008), as monitorias são indispensáveis, pois contribuem

> para melhorar o processo ensino-aprendizagem, e uma melhor compreensão dos objetivos e da importância das disciplinas [...], além do mais, tem auxiliado a desenvolver no que diz respeito ao monitor, tanto no âmbito pessoal, melhorando o seu relacionamento com os demais alunos, quanto no profissional, proporcionando um maior conhecimento dos conteúdos inerentes a disciplina. (BEZERRA; ARAÚJO; BORGES 2008, p. 04).

Nesse sentido, entende-se que um dos objetivos das monitorias é esclarecer dúvidas específicas decorrentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Para tanto, utilizamos especialmente a metodologia de Resolução de Problemas atrelada a outras metodologias. Desta forma, as monitorias se entrelaçaram no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Segundo Onuchic (*apud* HUNCA 2008)

> Os alunos devem ser desafiados a resolver um problema e devem desejar fazê-lo. O problema deve conduzi-los a utilizar seus conhecimentos anteriores. Por outro lado, problema deverá exigir que busquem novas alternativas, novos recursos, novo conhecimentos para obter a solução, caso contrário não será para os alunos um problema(*apud* HUNCA 2008, p. 3).

Sobre esse processo, as ações da monitoria buscam efetivar o momento de intervenção pedagógica como um espaço efetivo de aprendi-

zagem da matemática. No entanto, um ponto que chamaa atenção foi a constatação de que os alunos só compareciam as monitorias quando havia algum trabalho para ser feito. A procura se intensificava ainda mais em períodos próximos à atividades avaliativas desenvolvidas pela professora. Isso mostra uma preocupação tanto na postura adotada pelos alunos, ao não se comprometerem com os estudos fora da sala de aula, quanto na efetivação de atividades que possam atraí-los para as monitorias.

Isso remete ao compromisso do projeto em permitir que tais ações superem estratégias tradicionais de ensino e permitam a adoção de abordagens inovadoras no trato direto com os alunos. Para tanto, as ações e as abordagens utilizadas nas monitorias são planejadas, discutidas e reelaboradas nas reuniões coletivas, para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados.

Diante desse contexto, os alunos relatam que através das monitorias tiveram a oportunidade de esclarecer suas dificuldades. Não somente nos momentos de sala de aula que tem com a professora, mas também no atendimento (monitoria) desenvolvido pelas bolsistas em período extraclasse.

O AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS EM SALA DE AULA

Para uma melhor significação do espaço de sala de aula, são desenvolvidas ações de acompanhamento e auxílio com a professora supervisora durante as aulas. Os bolsistas se revezam nos horários das turmas e o objetivo principal é o reconhecimento das características que compõe a sala de aula e interferem no trabalho do professor de matemática.

Dessa maneira, observa-se que no auxílio em sala de aula se desenvolve,junto com a professora supervisora, atividades de acompanhamento dos alunos e/ou oficinas. Portanto, parte-se do pressuposto de que na educação, principalmente, no ensino da matemática, a proximidade com a produção de conhecimentos pelos alunos é de fundamental importância.

Sobre as oficinas, acredita-se na necessidade de inovação no ensino de matemática uma vez que no ensino tradicional

> os alunos, ao desenvolverem operações matemáticas pela imitação e memorização, sem compreensão, tem poucas possibilidades de estabelecer relações, de fazer conjecturas e analogias, e de desenvolver um raciocínio lógico-dedutivo. Desta forma, os alunos tem poucas possibilidades de se apropriarem do conhecimento matemático como uma de suas ferramentas para atuar no mundo e, muito menos, como ciência (VARIZO, 1993, p. 3).

Para tanto, as atividades desenvolvidas nas oficinas buscam se orientar nas contribuições da Educação Matemática ao recorrer ao uso de materiais manipuláveis, jogos, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), matemática e arte, entre outros, nos quais estão permeados pela Resolução de Problemas como norte teórico-metodológico (LORENZATO, 2006).

A exemplo, de acordo com Pestalozzi (apud NACARATO, 2004-2005) "o uso de materiais manipuláveis no ensino foi destacado pela primeira vez, no século XIX, ao defender que a educação deveria começar pela percepção de objetos concretos, com a realização de ações concretas e experimentais" (apud NACARATO, 2004-2005, p. 01). Dessa forma, a inovação no ambiente de sala de aula perpassa pelo reconhecimento de sua necessidade de aplicação e contribuição para a aprendizagem da matemática.

Por exemplo, uma dessas atividades elaborada e realizada foi uma gincana que envolvia o trabalho com as quatro operações elementares (adição, subtração, multiplicação e divisão), resoluções de problemas que envolviam tais operações e o uso de raciocínio lógico. O objetivo desta atividade era trabalhar as quatro operações dentro de um contexto lúdico, tentando assim despertar o interesse dos alunos no aprender matemática através de brincadeiras. Para tanto, as turmas foram separadas em equipes. Destaca-se que para os alunos vencerem a gincana, estes deveriam realizar algumas atividades matemáticas, ou seja, eles tiveram a necessidade de relembrar, estudar e resolver algumas tarefas que envolviam conteúdos matemáticos a fim de ajudar sua equipe a vencer o jogo.

Essa gincana foi realizada na quadra do bairro que se localiza nas proximidades da escola. Desse modo, elaboramos as seguintes atividades: Passa ou Repassa da Multiplicação, Esfera Quente, Avance com Resto,

Desafio Lógico. Além da apropriação do conteúdo através de jogos como objetivo norteador, estabeleceu-se também como objetivo a criação de um espaço dialógico de troca de conhecimentos entre os alunos com o uso da cooperação entre os indivíduos.

> O jogo tem a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, em que o aluno, por meio dele, estabelece planos para alcançar seus objetivos, age nessa busca e avalia os resultados. Logo, o jogo possibilita a aproximação do sujeito ao conteúdo cientifico, por intermédio de linguagem, informações, significados culturais, compreensão de regras, imitação, bem como pela ludicidade inerente ao próprio jogo, assegurando assim a construção de conhecimentos mais elaborados. (MOURA apud ALVES, 2001, p.26)

Além dos jogos, as atividades eram permeadas com a utilização de problemas tanta para o contexto de aplicação das operações trabalhadas, quanto para o desenvolvimento do processo criativo pelos alunos (BUTTS, 1997). Uma vez que o conhecimento matemático se constrói a partir da compreensão de diversas situações da vida através do solucionamento de situações problema (POLYA, 1995).

Evidencia-se que, no decorrer das atividades,pôde-se perceber que os alunos haviam estudado os tópicos matemáticos e estavam bastante participativos. Isso fez com eles se mobilizassem e estudassem entre os alunos de uma mesma turma, cujo objetivo era cooperar para vencer a gincana.

Assim, percebe-se que o objetivo geral dessa gincana foi alcançado pois permitiu a proporcionar aos alunos uma maior compreensão dos conteúdos matemáticos estudados e que, os bolsistas, juntamente com os discentes puderam trocar experiências e saberes, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao trabalho no geral desta equipe do PIBID, observa-se que as ações tem sido promissoras, contribuindo para a construção

de situações de vivências dos graduandos em sala de aula e para o aprendizado dos alunos escolares, sendo que estes reconhecem a melhoria de seu desempenho ao auxiliá-los nas dificuldades que vão surgindo no decorrer das aulas.

Destaca-se ainda que desde o início dos trabalhos na escola, os bolsistas passam a vivenciar e adquirir experiências que valorizam a aproximação da teoria com a na prática docente em sala de aula, e no contexto geral do cotidiano escolar. Tais questões envolvem o trabalhar com o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, principalmente, atuando na demanda apresentada pela escola.

Além disso, ao participar do dia-a-dia da escola, pode-se observar as práticas utilizadas pela professora supervisora para resolverem inúmeras situações problemas que surgem a todo o momento no interior da sala de aula. Isso permite o reconhecimento do projeto não só na formação inicial do professor, mas também na criação de um espaço dialógico com a professora supervisora, permitindo sua inserção no ambiente de formação continuada.

Com isso, o trabalho realizado pela equipe do PIBID de matemática tem contribuído significamente para o aprendizado dos alunos. A presença de dos bolsistas em sala de aula tem motivado os alunos a realizarem as atividades propostas pela professora, pois os mesmos relatam que aprendam outras maneiras de resolverem as atividades e não precisam esperar tanto tempo para solucionarem sua duvidas, permitindo concluírem as atividades de maneira correta.

Para a professora supervisora, a ajuda proporciona a realização de atividades lúdicas e oficinas em sala de aula, trazendo formas diferentes de aprender matemática. Ressaltando que as monitorias estão ajudando a sanar as dificuldades de aprendizado de alguns alunos, que precisam de um contato mais próximo do professor. Segundo a professora supervisora, o desempenho destes alunos na sala de aula tem sido notado, pois eles estão mais participativos e confiantes, despertando em outros alunos o desejo de frequentar as aulas de reforço. Em suma, o trabalho está contribuindo para

o ensino da matemática, para a formação docente e acadêmica, visto que o valor da bolsa auxilia-nos na permanência na universidade e para colégio.

Para finalizar, destaca-se também a procura em trabalhar constantemente com a finalidade de promover um bom resultado acadêmico e uma boa aprendizagem matemática. Observa-se que o projeto proporcionou contato com o cotidiano escolar, o que possibilitou uma troca de saberes e o crescimento pessoal e profissional.

Referências

ALVES, E. M. S. .**A ludicidade e o ensino de matemática:** Uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BEZERRA, F. T. C.; ARAÚJO, L. M.; BORGES, P. de F.. Monitoria para o ensino e contextualização da matemática para os cursos de agronomia, ciências biológicas e zootecnia do CCA-UFPB. **Anais... XI Encontro de Iniciação à Docência.** Cidade Universitária - João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, p. 1-5, 9 a 11 de abr. 2008. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCADCFSMT05.pdf. Acesso em: 23ago. 2014.

BUTTS, T.. Formulando problemas adequadamente. In: KRULIK, S.; REYS, R. E..**A resolução de problemas na matemática escolar**. Tradução de O. Corbo e H. H. Domingues. São Paulo, SP: Atual, 1997. cap. 3, p. 32-48.

HUANCA, R. R. H. Um olhar para a sala de aula a partir da resolução de problemas e modelação matemática. In: SEMINÁRIO EM RESOLUÇÃO DE PROBLEMA (I SERP), Monteiro – PB: UEPB. ***Anais...*** Paraíba: UEPB; 2008.

LORENZATO, Sergio. Para aprender matemática. In: **Construir o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a. (Formação de Professores).

LORENZATO, S. Laboratório de Ensino da Matemática e Materiais Didáticos Manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Formação de Professores, 2006, p. 3-37.

NACARATO, Adair Mendes. Eu Trabalho Primeiro no Concreto. **Revista de Educação Matemática**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. ano 9. n. 9-10.

p. 1-6. 2004-2005. Disponível em: http://www.sbempaulista.org.br/RevEdMat-Vol9.pdf. Acesso em: 26 mai. 2010.

POLYA, G. A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático. Tradução de H. L. de Araújo. Rio de Janeiro, RJ: Interciência, 1995.

VARIZO, Z. C. M. **O ensino de matemática e a Resolução de Problemas.** Inter -Ação - Revista da Faculdade de Educação da UFG. Edição 17 (1-2). Goiânia-GO, 1993.

Aprendizagem criativa da leitura e da escrita: características de sua expressão

Luciana Soares Muniz
Albertina Mitjáns Martínez

RESUMO

O objetivo central do presente trabalho é destacar as características da expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Para isso, embasamo-nos na Teoria da Subjetividade de González Rey, na qual a subjetividade é compreendida em sua dupla condição social e individual. Assim como buscamos subsídio na concepção de aprendizagem criativa desenvolvida por Mitjáns Martínez para a qual este tipo de aprendizagem constitui-se como processo complexo da subjetividade humana. Apresentaremos um estudo de caso de uma aprendiz de 6 anos, que cursava o 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da rede Municipal de ensino de Uberlândia/MG. Utilizamos para o estudo instrumentos diversificados, tais como: observação e sistemas conversacionais que envolveram a participação dos estudantes, professores e familiares. Dentre os principais resultados, identificamos, as três características da criatividade na aprendizagem definidas por Mitjáns Martínez, quais sejam: personalização da informação, confrontação com o dado e produção, e, ainda, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado. Apresentamos, ainda, outra característica, a qual definimos como relação lúdica e que se integra às anteriores. Sendo assim, enfatizamos que a aprendizagem criativa da leitura e da escrita favoreceu uma relação pessoal da aluna com seu aprendizado com impactos em seu modo de vida, em que a própria leitura e a escrita formavam parte de sua vida em um processo que envolvia mudanças em suas ações cotidianas. Portanto, compreendemos que a criatividade emerge como processo da subjetividade humana e que a aprendizagem criativa constitui-se como desenvolvimento da subjetividade da criança.

Palavras-chave: Aprendizagem Criativa. Leitura. Escrita.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal destacar as características da expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita da criança. O tema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido foco de estudos, porém em um viés que ora se prioriza o registro da criança como um fim em si mesmo, e ora a criança em seu processo de

desenvolvimento sem atentar-se para a totalidade do processo de aprender (MUNIZ, 2013). O estudo da criatividade neste tipo de aprendizagem tem sido escasso, e a forma como este aprender impacta a vida da criança ainda necessita de mais elaborações.

Na sociedade letrada que vivemos, somos convidados a exercer a leitura e a escrita em nosso cotidiano. Por isso, esta temática passa a ser de fundamental importância para nossa discussão, não pela sua utilização como recurso instrumental, ou seja, de utilização prática, mas pelas possibilidades de seu exercício pleno de elaboração pessoal, com impactos no modo de vida da pessoa.

APRENDIZAGEM CRIATIVA: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Encontramos respaldo para nossas elaborações na Teoria da Subjetividade de González de Rey (2003), para o qual a subjetividade se organiza em sua dupla condição de subjetividade social e individual. Sendo assim, a criatividade não é algo inato ou mesmo que depende apenas do externo para se expressar, a criatividade é um processo da subjetividade humana e emerge mediante a ação do sujeito em contexto e sua organização subjetiva, podendo ser estudada em uma área ou campo específico como a aprendizagem escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

Aprender criativamente diferencia-se de outros tipos de aprendizagem, principalmente pelo tipo de produção do aprendiz, pela forma como a novidade se direciona à transcendência do dado, assim como pela configuração de processos subjetivos que a constituem (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). Como um tipo de aprendizagem complexa a aprendizagem criativa não é algo simples e comum nos contextos escolares, muitas vezes acometidos pela reprodução e memorização das informações (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b).

Considerando os aspectos acima, Mitjáns Martínez (2008, 2009b, 2012a, 2012b), mediante suas construções teóricas e, a partir de pesquisas realizadas com alunos criativos, voltadas à etapa do ensino médio e ensino superior (AMARAL, 2006; OLIVEIRA, 2010), enfatiza que a criatividade pode se expressar na aprendizagem mediante a articulação de, no mínimo, três

elementos: a) personalização da informação; b) confrontação com o dado; c) produção, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado.

O conceito **personalização da informação** foi elaborado por González Rey e Mitjáns Martínez (1989) como contribuição para pensarmos uma nova e diferenciada forma de relação da pessoa com a variedade de informações a que é submetida e se submete em seu dia a dia. Tais autores destacam que, nem toda informação formará parte da própria constituição subjetiva da pessoa, uma vez que há informações que ganham relevância e se expressam em ações do sujeito, as quais estão associadas com suas motivações, perfazendo um processo que se efetiva pelo caráter ativo, na individualização que o sujeito realiza.

Em nosso trabalho, aliamos o conceito de personalização da informação à concepção de modo de vida desenvolvida por González Rey (2011a), a qual não está relacionada a hábitos e comportamentos individuais, mas como sistema de configurações subjetivas em desenvolvimento que se organizam e dinamizam o funcionamento da pessoa na ação. As duas concepções se alinham, uma vez que, assim como destaca González Rey (2004), a informação personalizada pelo sujeito, implicará em algo relevante para a autorregulação do seu comportamento. O que decorre da capacidade geradora do sujeito em atuar com a informação e promover mudanças em seu modo de vida, capazes de abrir espaços de bem-estar em seu cotidiano.

Esta relação do aluno com a informação ou com o conhecimento, não se estabelece de forma passiva, mas é caracterizada pela **confrontação com o dado**, na possibilidade de problematização das mais diversificadas informações, com valor ao caráter questionador e também transgressor, que configuram a categoria sujeito e a faz essencial para uma aprendizagem criativa. Confrontar-se com algo é se colocar reflexivamente e intencionalmente frente à situação.

É uma verdadeira empreitada marcada pelo movimento de busca, frente às constantes curiosidades, dúvidas, questionamentos, que se tem diante da informação. Implica colocar-se como pensante ante o que se é discutido ou mesmo apresentado, na busca de estabelecer relações,

conexões, processo que envolve reorganizar, modificar, na culminância da **geração de algo novo que vai além do dado**. Gerar uma ideia que vai além do que está posto é uma condição da aprendizagem criativa que rompe com a noção de que aprender é reproduzir, e coloca o pensamento como um processo subjetivo que, no envolvimento com o que está aprendendo, é capaz de produzir ideias diferenciadas e "novas", mesmo que este novo não adquira um valor social, mas um valor para o seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, o novo pode se expressar, dentre outras possibilidades, em forma de alternativas e hipóteses sobre o objeto do conhecimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b).

Como **elemento novo ao campo teórico da aprendizagem criativa**, mais especificamente aos trabalhos de Mitjáns Martínez (2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2014), em confluência com as características supracitadas, ressaltamos a expressão da **relação lúdica**. Essa foi definida por nós como **a relação pessoal, espontânea, gratuita, investigativa e voluntária do sujeito com a aprendizagem. Relação que possibilita a evasão da vida real, pela consciência de um faz de conta, de poder ousar nas produções e exceder as experiências vividas, pela criação de regras próprias e de um cenário imaginário**.

Compreendemos que, na aprendizagem criativa da leitura e da escrita estão metamorfoseados os processos que envolvem o jogo e o brincar, na singularidade de cada caso. Elaboramos intricadas relações da **relação lúdica** com a aprendizagem criativa (MUNIZ, 2015) e, dentre os vários autores que tratam o tema, nossa base teórica incidiu naqueles em que o lúdico não é dado pela especificidade da atividade de jogo em si, mas pela relação que se estabelece com qualquer atividade (BENJAMNIN, 2002; BROUGÈRE, 1998b).

Aproximamo-nos cada vez mais da relação lúdica na aprendizagem da leitura e da escrita e ressaltamos a concepção de Brougère (1998a, 1998b, 2002, 2008), para o qual o jogo é este espaço social que supõe regras em que a escolha e a decisão constituem partes que iniciam e caminham com o desenvolvimento do jogo e "A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz de conta, pelo imaginário. Sem riscos, portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção"

(BROUGÈRE, 1998a, p. 193). Aspecto que nos interessa sobremaneira para explicitar o potencial que as características do lúdico imprimem à criatividade. Em consonância com Vigotski (2009), destacamos dois elementos das marcas da brincadeira na criação infantil: a) o caráter instantâneo da criação da obra pela criança, ou seja, de realizar de forma intensa e de uma só vez a sua criação; e b) a ligação com o interesse e a experiência da criança.

EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

Para a investigação delineada, neste texto, adotamos como eixo norteador a pesquisa qualitativa, apoiada nos princípios da Epistemologia Qualitativa, desenvolvida por González Rey (2005a, 2005b, 2009, 2011b, 2014). Nossa opção pela metodologia qualitativa, é definida pelos fundamentos epistemológicos que constituem a Epistemologia Qualitativa, na qual se organizam princípios para a produção do conhecimento que concretizam e viabilizam uma proposta metodológica (GONZÁLEZ REY, 2005a.).

O *caráter construtivo-interpretativo do conhecimento* compõe o primeiro atributo geral da Epistemologia Qualitativa, em que se outorga papel fundamental ao pesquisador como sujeito da pesquisa. A inteligibilidade da pesquisa passa a ser considerada uma produção do pesquisador como o guia que orienta o caminho interpretativo, mediante as informações levantadas no decorrer da pesquisa, tendo em vista os instrumentos utilizados e os acontecimentos inesperados no movimento dinâmico e vivo em que se organiza o contexto social (GONZÁLEZ REY, 2014).

O segundo princípio da Epistemologia Qualitativa, consiste na *legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico*. Tal característica implica compreender a pesquisa como produção teórica, porém não delimitada *a priori* e que apenas serve para validar ou não o momento empírico, mas na qual o teórico constitui um caminho que em tem como centro as reflexões, elaborações e construções do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005a). O pesquisador se implica como sujeito pensante e comprometido com uma produção de conhecimento singular que requer aproximação do campo a ser investigado, em que o foco passa a ser as

produções e formas de expressão dos participantes, que poderão constituir em indicadores para o problema que se investiga.

A terceira característica da Epistemologia Qualitativa refere-se ao *processo de comunicação, como processo dialógico*. Para González Rey (2011b), a comunicação constitui uma via privilegiada para compreender configurações subjetivas e sentidos subjetivos. Por meio dela o pesquisador e os participantes podem emergir em sua condição de sujeitos da pesquisa, ao implicarem-se de forma responsável e ativa na mesma. O diálogo envolve a possibilidade de expressão dos participantes implicados na relação e constitui elemento fundamental para o estudo da subjetividade, uma vez que, sem a expressão do sujeito se inviabiliza elaborações sobre suas produções subjetivas em determinados campos de sua vida.

Nesta perspectiva optamos pelo estudo de caso, recorrendo a instrumentos abertos e semiabertos dos quais destacamos:

- Dinâmicas conversacionais: expressão livre dos sujeitos, sobre temas do seu interesse.
- Entrevista: a partir de algumas questões norteadoras com os sujeitos, dialogar sobre as ações empreendidas para aprender;
- Observação: realizada em sala de aula e em outros momentos do cotidiano escolar;
- Diário de ideias: caderno em branco entregue para a criança no início da pesquisa, o qual a acompanhará ao longo de todo o percurso da pesquisa, visando privilegiar um espaço de produção espontânea da criança.
- Oficina de leitura e escrita: momento organizado a partir de situações lúdicas que envolvem leitura de materiais diversificados e escrita espontânea das crianças.

Nosso estudo focou alunos que estavam no primeiro ano do ensino fundamental e que foram por nós acompanhados por um período de dois anos consecutivos. Para o presente trabalho apresentaremos o caso de um destes alunos. Nossa pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Uberlândia/MG.

A EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE ADRIANA

A personalização da informação se expressou, dentre outras possibilidades, na aprendizagem da leitura e da escrita de Adriana pela forma como **personalizava os conteúdos** trabalhados em sala de aula, o relacionar o que estava aprendendo com sua vida, o que lhe permitia atuar com este conhecimento em diferentes contextos. Dentre outros exemplos, os trechos abaixo podem ser ilustrativos de nossas elaborações:

> Diário de ideias
> Adriana: *Sabia que eu fiz um lixinho de copo descartável? Minha mãe ia jogar fora e eu peguei e fiz um lixo que tem até tampa. E também eu fiz um potinho para o meu pai colocar pimenta. Eu estou ajudando o meio ambiente.*

A própria ação de escrever era geradora de processos de personalização em que a escrita lhe possibilitava transformar sua própria escrita. Como podemos ilustrar por uma das falas de Adriana no instrumento Diário de ideias: *"Eu estava escrevendo sobre moda e depois que eu li (risos) eu pensei assim, que podia fazer um tantão de modelos de vestido."* A personalização se constituiu na possibilidade dos conteúdos de sua própria escrita, formarem parte de recursos subjetivos de Adriana e configurarem suas ações em distintos contextos, em que utilizava o aprendido em situações cotidianas, o que se expressava no modo de vida.

Como por exemplo, empreender novas ações de utilizar o seu tempo livre para produzir um caderno com desenhos de modelos de roupas, assim como a sua relação com a alimentação. Interpretamos que, o processo de mudança no modo de vida impactava a sua escrita, em um processo recursivo. Foi nestes processos de personalização que o pensamento constituiu-se como processo subjetivo, motivador em si mesmo. Receber uma informação, transformá-la e transcendê-la, requer um funcionamento do pensamento em seu caráter reflexivo (GONZÁLEZ REY, 2012a).

A confrontação com o dado foi outra característica da expressão da criatividade na aprendizagem de Adriana. Dentre as suas expressões

na aprendizagem, está a forma como ela confrontava-se com elementos do **trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras** pela observação das solicitações das docentes, para estar à frente, o que, de certa forma, facilitava sua iniciativa perante as atividades propostas, ao realizá-las sem aguardar explicações. Nesta forma ativa, intencional e transgressiva, Adriana criava maneiras próprias para realizar as atividades propostas, construção que pode ser ilustrada por uma das falas de Adriana, em um momento informal da pesquisa: Adriana: *"Eu sei tudo que a tia vai perguntar. Já sei até a tarefa que ela vai dar."*

Adriana confrontava-se com as ideias das professoras e com as atividades propostas e isso lhe favorecia gerar ideias próprias e novas que estiveram presentes **nas ações de ler e escrever capazes de ir além do que era proposto.** Podemos citar um dos momentos da Entrevista, em que ela disse: *"Nossa! Cada vez que eu leio o que eu escrevo eu vejo uma coisa diferente e quero escrever e até ler outra coisa aí eu quero fazer outra história."*

Em um processo aliado ao caráter empreendedor de necessidade de gerar ideias novas, Adriana demonstrava flexibilidade e o caráter reflexivo do pensamento na escrita, como algo que não se fixava como imutável após o seu registro, mas como possibilidade de **empreender novas ações a partir do produzido, capazes de ir além do próprio novo.** Sendo assim, o novo se constituiu como processo gerador de outros caminhos empreendidos para outras novidades, pois na aprendizagem criativa o novo não era um fim em si mesmo, mas dinamizava novas produções que transcendiam o dado.

O caráter empreendedor se configurou no como Adriana aproveitava suas experiências para novas oportunidades de aprendizagem, na busca em assumir metas e concretizar suas ideias, em sua autonomia em criar materiais pessoais para escrever, como o "Diário" criado para registrar receitas, declarações de carinho para com seus pais e colegas, operações matemáticas e também relatar experiências próprias. Adriana gerava ideias próprias e novas que organizavam a forma de compor o seu diário, transcendendo a relação com a escrita que perpassava a sub-

jetividade social da sala de aula, de que a escrita está para a relação com atividades propostas. Havia confrontação de Adriana com o instituído e nesta luta encontrava caminhos próprios, geradores de bem estar e satisfação. Para ilustrar nossas elaborações, destacamos uma de suas falas: *"Eu adoro escrever no meu diário. Eu escrevo, desenho e também colo adesivo. Tudo que eu gosto está lá"*. (Diário de ideias).

A **relação lúdica** esteve constituída como uma relação pessoal e gratuita de Adriana no percurso de aprender em prol de novas experiências e descobertas, associadas ao brincar de escolinha e à aprendizagem da leitura e da escrita. Processos vinculados à disponibilidade de Adriana em utilizar o seu tempo livre e também o tempo institucional para exercer a escrita e a leitura de forma plena. Interpretamos que Adriana experienciava sua aprendizagem da leitura e da escrita como uma relação **completa, voluntária, próxima, instantânea e investigativa.** Tal construção pode ser exemplificada a partir do trecho abaixo:

> Dinâmica conversacional
> Adriana: *Para mim brincar de escrever é viajar pelas letras. Eu fico feliz de escrever. Eu invento as coisas e nem vejo a hora passar. Quando eu estou brincando de escolinha vai a tarde toda.*

A aprendizagem da leitura e da escrita estava associada ao caráter inventivo de Adriana, de sua disponibilidade espontânea para criar espaços de realizar tais ações. Ela não se limitava ao exercício da escrita e da leitura apenas estipulado pelas professoras na escola, mas criava momentos investigativos de se deleitar em novas produções escritas e novas leituras. Adriana não se preocupava com o tempo de término de suas produções, sejam aliadas ao solicitado na escola, ou no que se envolvia espontaneamente, como expresso em uma de suas falas: "*Eu nem vi que a tia já estava pegando a tarefa. Eu queria escrever mais*." (Momento informal).

Desta forma, ler e escrever eram processos voluntários de entrega à própria ação de forma plena. Frente ao exposto, compreendemos que a aprendizagem criativa da leitura e da escrita se configurou em Adriana na confluência da expressão das características supracitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita de Adriana esteve configurada pela dinâmica de quatro características: personalização da informação, confrontação com o dado, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado, assim como pela relação lúdica.

De forma geral, a criatividade emergiu pela condição de sujeito de sua aprendizagem, em que Adriana era ativa, confrontadora e curiosa em suas descobertas pela leitura e a escrita. Em um processo pleno de entrega ao exercício da escrita, Adriana realizava uma escrita própria e vinculada às suas experiências e a própria transcendência do que experienciava. Também destacamos o impacto que este aprender conferiu no modo de vida de Adriana, ao empreender novas e diferenciadas ações em seu cotidiano.

Referências

AMARAL, Ana Luiza S. N. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: 34, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

_____. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998b.

_____. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005b. cap. 2, p.27-52.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. cap. 5, p. 119-148.

_____. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. 2. reimpr. da 1. ed. de 2005, São Paulo: Cengage Learning, 2011b.

_____. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014. cap. 1, p. 13-34.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008. cap. 4, p. 69-94.

_____. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papirus, 2009a. cap. 1, p. 11-38.

_____. Processos de aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009b. cap. 8, p. 213-262.

_____. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012a. cap. 4, p. 85-109.

_____. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012b, p. 93-124.

_____. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livro, 2014. cap. 3, p. 63-98.

MUNIZ, Luciana Soares. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade**. Brasília, DF, 2015, 314f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MUNIZ, Luciana S.; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A aprendizagem da leitura e da escrita: análise da produção científica. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), v. 8, p. 951-981, 2013.

OLIVEIRA, Carolina Torres. **Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior**. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

As artes circenses na escola: em busca do desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos de 5° ano

Bruno Amaral Ramos
Joelma Oliveira Santos Silva
Rafaela de Morais Ramos

RESUMO

As artes circenses são conteúdos da cultura corporal que vem sendo produzidos ao longo da história, devendo assim ser socializados de forma sistematizada na escola. Em busca de aulas que possam contribuir no desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos envolvidos, o projeto desenvolvido na Escola Evangélica Raios Brilhantes deverá trazer sentidos/significados para a vida dos alunos, pois partindo da realidade social deles propomos atividades que os envolvessem despertando o interesse e o envolvimento de todos. Possibilitando assim, que os mesmos aumentem seu acervo sociocultural, motor e cognitivo a partir de intervenções dinâmicas, nas quais o processo de ensino aprendizagem permitirá que as crianças sintam-se sujeitos criativos, expressivos e capazes de produzem cultura. Partindo do diagnóstico feito na turma de 5º ano, pudemos observar o interesse dos alunos na utilização das redes sociais para se comunicarem, divertirem, passar o tempo. Além disso, descobrimos ao conversar com os alunos, que eles utilizam as redes sociais também como fonte de informação que ao serem mediadas trazem sentido e significados para a construção de novos saberes. Acreditamos que esse projeto contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento das competências objetivas (saber fazer), social (interação entre os participantes do processo pessoalmente e pelo facebook) e comunicativa (desenvolvendo a autonomia, criatividade e expressão corporal). Porém, entendemos que o processo educacional demanda tempo e que os objetivos podem não ser alcançados apenas na aplicação das aulas. Acreditamos que esses conteúdos colaboram no desenvolvimento integral dos seus praticantes, pois entendemos que eles valorizam a ludicidade, a subjetividade, a autonomia, a expressão corporal, a criatividade, entre outras variadas e ricas experiências socioculturais e motoras.

Palavras-chave: Interação; Artes Circenses; Cultura Corporal.

INTRODUÇÃO

Este projeto de intervenção pedagógica teve como finalidade socializar de forma sistematizada um elemento das artes circenses, devil stick[1], enquanto conteúdo da cultura corporal produzido historicamente e que vem sendo culturalmente utilizado pela Educação Física no ambiente escolar.

As artes circenses sobrevivem há pelo menos quatro mil anos. Desde o seu surgimento se apresenta como arte inovadora, criativa, livre etc., sendo considerada como elemento da cultura corporal e se subdividindo em grandes blocos – interpretação, acrobacias, atividades aéreas, manipulação de objetos e equilíbrio corporal.

> As atividades circenses são parte de um componente histórico e cultural que surgiram na Grécia e, com base em estudos feitos, essa arte milenar se dividiu em grandes blocos, os de interpretação (palhaços e atividades teatrais), o de acrobacias (ginástica, parada de mão, acrobacia de solo), o de atividades aéreas (trapézio, tecido, báscula), de atividades de manipulação de objetos (malabarismos com bolas, ioiô, diabolôs) e ainda o bloco de equilíbrios corporais (corda bamba, monociclo). (CARAMÊS & DA SILVA, 2011, p. 1).

Em suma podemos definir as artes circenses como conteúdo da cultura corporal que se encaixa nas atividades rítmicas e expressivas dentro da Educação Física e por apresentar desde o seu surgimento forte ligação com o desenvolvimento da criatividade, expressão corporal, movimentos livres, dinâmicos etc, acreditamos que poderá contribuir na formação de sujeitos mais críticos e reflexivos para a nossa sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Percebemos que nas aulas de Educação Física existe uma hegemonia na seleção e utilização de alguns conteúdos. Betti (1999, p.25) diz que: "o esporte tornou-se, nas últimas décadas, o conteúdo hegemônico das

---

1 Devil Stick, diabletes ou bastão chinês é um malabares composto por três bastões, sendo que um é o principal e maior (Main Stick) e os outros dois (hand stick) ficam nas mãos e são os responsáveis pelo controle do maior. Esse brinquedo pode ser comprado ou construído a partir de bastões finos, 1,5 cm de diâmetro X 60 cm de comprimento, câmara de ar, tesoura e fita isolante.

aulas de Educação Física, porém apenas algumas modalidades esportivas são eleitas pelos professores". Pesquisas mostram que as modalidades esportivas tradicionais: voleibol, basquete, handebol e futsal são hegemonicamente utilizadas dentro da escola:

> Em pesquisa desenvolvida em oito escolas, públicas e particulares verifiquei que o conteúdo desenvolvido raramente ultrapassa a esfera esportiva; mais do que isto, restringe-se ao voleibol, basquetebol e futebol. Fato ainda mais alarmante foram as respostas dos alunos que, na maioria, afirmaram que gostariam de aprender outros conteúdos. (BETTI, 1992, *apud,* BETTI, 1999, p. 25).

A problemática não gira em torno da utilização dos esportes nas aulas de educação física, mas sim no uso exclusivo desse conteúdo e de forma repetitiva e sem reflexão por parte dos professores. Assim, os alunos acabam por não encontrar sentidos/significados nas práticas corporais desportivas, ficando desestimulados para as aulas.

Dentro desse contexto, vimos à necessidade de realizar um projeto no sentido de apresentar as artes circenses, enquanto conteúdo da Educação Física escolar que poderão contribuir para o desenvolvimento da criatividade, expressão corporal e autonomia dos alunos, onde estes poderão se sentir enquanto sujeitos produtores de cultura.

Com esse projeto, buscaremos oferecer vivências das artes circenses que possam contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos, a partir de aulas práticas que se utilizam de recursos multimidiáticos. Apresentamos uma sequência de aulas que incentivaram os alunos a participarem das atividades circenses, nas quais se bem trabalhadas poderão explorar movimentos mais livres e criativos. Em seguida selecionamos os conteúdos que serão trabalhados nas aulas partindo da realidade sociocultural dos alunos e das suas capacidades cognitivas.

Por fim, construímos com a turma um grupo no facebook em que foram registrados as atividades com fotos e o vídeo que será editado posteriormente e postado nessa rede social.

DESENVOLVIMENTO

Em relação às metodologias de ensino para esses conteúdos não buscamos estudar receitas prontas de como ensinar as artes circenses na educação básica, pelo contrário, partimos da realidade social do aluno (Libâneo, 1994), pois conhecendo ela será mais fácil apresentar sentidos/significados que venham a contribuir no desenvolvimento da expressão corporal e criatividade de todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

> Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 87).

O elemento das artes circenses vivenciado pelos alunos do projeto foi o malabares "devil stick". O projeto foi realizado com alunos do 5° ano do turno vespertino da Escola Evangélica Raios Brilhantes. As intervenções foram realizadas em três aulas, no mesmo dia, com duração total de 2 horas e 30 minutos. O espaço para as vivências foi o mesmo usado para as aulas de educação física, pois trata-se de uma área coberta e ampla que facilitará a organização e o processo de ensino aprendizagem.

Num primeiro momento reunimos a turma para explicar como se desenvolveria as aulas. Em seguida, apresentamos um vídeo mostrando como se dá a construção do malabares devil stick. Logo, iniciamos a construção juntamente com os alunos desse elemento das artes circenses. Para essa etapa dividimos a turma em pequenos grupos para que possa facilitar a divisão do material. Por fim eles experimentaram fazer malabarismo com o brinquedo construído, sendo que inicialmente vivenciaram diferentes movimentos que poderiam fazer com o material, e depois realizamos intervenções pedagógicas no sentido de orientar as crianças no manuseio passo a passo do brinquedo devil stick.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que todo processo educacional depende de tempo para alcançar resultados. Não há dúvidas que existem conflitos, diferenças e limitações para aplicação das artes circenses na escola. Mas, se houver planejamento, reflexão-ação-reflexão e construção coletiva das aulas, será possível incluir todos nas aulas de educação física com aulas de caráter não apenas prático. Assim, foi possível levar os alunos a entenderem que as artes circenses são conteúdos da cultura corporal que foram construídos historicamente e que deverão ser estudados e compreendidos como elementos capazes de contribuírem na transformação da sua realidade, ao desenvolverem sua expressão corporal, sua criatividade e participação dentro da sociedade como sujeito ativo.

Vimos que historicamente a Educação Física vem sendo influenciada, principalmente pelas áreas esportivas. Em contrapartida, por acreditarmos numa educação física para todos, sem distinção de gênero, raça, competência técnica, etc., defendemos a utilização das artes circenses no ambiente escolar, pois elas não apresentam na sua essência características excludentes, competitivas, seletivas etc., podendo assim ser utilizadas como conteúdos que vêm a contribuir no desenvolvimento integral dos alunos.

A partir dessas reflexões podemos afirmar que as artes circenses são conteúdos da cultura corporal com um alto potencial de transformação da Educação Física, podendo ser utilizadas como conteúdos alternativos por possuírem na sua essência a liberdade de movimentos, a criatividade, a expressão corporal, características essas capazes de contribuírem para o desenvolvimento de aulas mais inclusivas, sensíveis, críticas e reflexivas, ou seja, que sejam capazes de trazerem sentidos e significados condizentes com a realidade sociocultural dos alunos, não reproduzindo assim os interesses - exploração, lucro, dominação, valorização dos melhores, entre outros - da sociedade capitalista.

A partir das pesquisas realizadas vimos que as às artes circenses estão crescendo nos últimos anos, porém a caminhada é longa. A partir da construção deste projeto demos nossa parcela de contribuição para novas

pesquisas e projetos que irão surgir, mas ao mesmo tempo buscamos refletir sobre a necessidade de continuarmos estudando sobre esse e outros assuntos similares que possam vim a colaborar no nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Não chegamos ao fim de mais um trabalho, mas sim ao começo de novas reflexões e ações que possam melhorar nossas relações interpessoais e práticas pedagógicas.

Referências

BETTI, Irene Conceição Rangel. **Esporte na escola: mas é só isso, professor?.** Motriz – Volume 1, Número 1, 25 -31, junho/1999. Acesso em: 20.06.2012

BRACTH, Valter... [et alii.]. **Pesquisa em ação: educação física na escola.** Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CARAMÊS, A. S.; DA SILVA, D.O. **Atividades circenses como possibilidade para a Educação Física. Um relato de experiência.** *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 16, Nº 161, Octubre de 2011. Acesso em 10 de outubro de 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. **Artes Circenses no Âmbito Escolar.** Ijuí: Unijuí, 2010.

SOARES, Carmen Lucia**. Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lucia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** 2° Ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2002.

As inferências da aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras por meio de Role Playing Games (RPG): um estudo do Legend Online

Cláudio Henrique Costa Bueno (UEG - Campus CSEH)
Barbra Sabota (UEG - Campus CSEH)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o potencial de aprendizagem de input linguístico promovido pelos jogos online como os RPG's *(Role Playing Games),* dentro de diversos jogos analisados durante um ano de pesquisa científica na Universidade. Sendo assim, selecionamos o RPG online "*Legend Online*" para o estudo de potencial de aprendizagem de língua estrangeira por meio de novas tecnologias, pois afinal de contas, por que não ter uma aprendizagem lúdica por meio da colaboração de um recurso eletrônico como os jogos online: Quem disse que jogo online não proporciona também ensino de línguas? Afinal tecnologias também são criadas para a aprendizagem.

Palavras-Chave: Jogos eletrônicos, RPG's, Legend Online*

ABSTRACT

This article has the objective to analyze how can game transport English inferences of learning potential, like slangs and expressions. It happens when you are playing an electronic game. The selection of the game was during the Scientifics' studying process during about one year on university, that when we studied many electronic games and the electronic game selected for a specific study was "*Legend Online*" for the talk about of the collaborative practice of English using an attractive technology like a *RPG* (Role Playing Game). Who says that a game can't teach someone how we can learn a language? After all the technologies were creating for learning English too

Keywords: Eletronic Games, RPG's**,** *Legend Online**

INTRODUÇÃO

Quem disse que os jogos eletrônicos também não possibilitam uma aprendizagem de língua estrangeira? É na tentativa de demonstrar como os *RPG*, os videogames e os *websites* também podem ser considerados um canal de aprendizagem para o ensino de língua estrangeira que desenvolvemos o estudo que ora apresentamos. Acreditamos que os jogos oferecem um enorme potencial de motivação e engajamento de alunos de inglês como língua estrangeira (ILE), e é nessa perspectiva que trazemos Prensky ao debate por afirmar que

> [o] ser humano apresenta um grande potencial para aprendizagem de língua durante uma ação desde que ela envolva atenção e colaboração, sendo que devido a esta grande quantidade de informações e recursos tecnológicos, atualmente a internet já desenvolve jogos onde se produzem atividades de gramática e escrita do inglês. (PRENSKY, 2006, p. 20)

Sua compreensão de que a atenção dirigida pode colaborar com o processo de aprendizagem corrobora nossa tese de que o uso de jogos é benéfico ao ambiente escolar indicando uma forma do professor e do estudante interessados em uma língua estrangeira repensar a prática de ensino e aprendizagem de línguas.

Considerando que o jogo pode ser uma ferramenta de aprendizagem que já é utilizada fora da escola, mas ainda pouco explorada em contexto pedagógico sugerimos que o olhar de pesquisadores e professores se voltem para os canais de aprendizagem que proporcionam jogos "*Rpgs Online*", como o "*Legend Online*", *o "League of Legend"*, jogos de interação, cooperação e colaboração virtuais.

Temos ciência deu que um jogo eletrônico não vai ensinar todas as habilidades e formas de aprendizagem de línguas estrangeiras, como vocabulários, abordagens lexicais, abordagens gramaticais. Entretanto, pretendemos ilustrar como é possível aprender algumas gírias, expressões e potenciais de comunicação durante a prática da ação (momento em que se joga). Além de corroborar com a nossa tese de que os jogos não apenas

desenvolvem habilidades linguísticas como habilidades sociais, como raciocínio rápido e lógico e tomadas de decisões, pois segundo Gee (2013), os jogadores podem se engajar por horas a fio em atividades de uso do idioma o que proporciona o uso, o questionamento de estruturas, a busca por novos vocábulos além de divertir-se durante a aprendizagem.

JUSTIFICATIVA

O jogo eletrônico tem grande potencial para aprendizagem de uma língua estrangeira, seja por meio de traduções, práticas de vocabulário, pronúncias de palavras, o uso de abordagens de linguagens na aplicação do jogo, interação entre personagem e jogador e as aplicações co-existentes entre jogo e língua.

Outro benefício do uso de jogos eletrônicos na aprendizagem de inglês é o potencial de favorecer a colaboração e a cooperação dos estudantes durante o processo de aprendizagem, ou seja, quando todos trabalham para a conclusão de um objetivo. Isso pode ocorrer na formação de equipes ou times, que colaboram ou, às vezes, competem de modo saudável (isto é, sem ocorrência de *bullying*) entre os jogadores de maneira com que isto concorra para a evolução da aprendizagem em equipe de forma construtiva, além de novas gírias, expressões comunicações e conhecimento cultural na prática de um jogo eletrônico, pois todo jogo eletrônico tem um enredo, ou seja, uma história envolvida por trás, há sempre uma contextualização das habilidades baseadas em uma realidade no jogo, como é o caso do "*Legend Online*", onde você tem histórias de guerreiros, cidades e reinos diferentes, onde você pode pegar e selecionar o seu personagem, cuidar do seu boneco, incrementar o seu "Avatar" (boneco do jogo) e depois e que você irá se interagir com os outros jogadores.

OBJETIVO

Compreender e analisar a aprendizagem da língua inglesa por meio do objeto de estudo (*Legend Online*) e identificar se há potencial para aprendizagem de língua estrangeira

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar elementos que evidenciem a possibilidade de aprendizagem de língua inglesa por meio dos jogos eletrônicos
- Descrever as habilidades específicas do *Legend Online* analisados por meio de uma taxonomia específica;
- Buscar por evidências de que por meio de um jogo de eletrônico há potencial de motivação na aprendizagem de inglês
- Identificar que princípios provenientes de abordagens e métodos de ensino de línguas podem ser contemplados nos jogos jogo em estudo específico no caso "*O Legend Online*"

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE O USO PEDAGÓGICO DE JOGOS

Apresentamos, neste item, os pilares que sustentam nosso estudo. Trazemos, portanto, teóricos, e suas principais reflexões, sobre o pensar do jogo como material ou recurso didático educacional, abordagens reflexivas e o potencial de aprendizagem que o jogo pode promover e oferecer em sala de aula ou durante a aprendizagem de inglês.

Para Hiuzinga (1971, p.9), um pesquisador que se dedicou por vários anos a busca por evidências das contribuições socioculturais dos jogos para o contexto de aprendizagem,

> [o] jogo é parte integral e constituinte da natureza humana e animal, seu significado, sua utilização em competições com funções culturais, assim como sua relação com o conhecimento, a poesia, a filosofia e a cultura contemporânea podem representar um chamado ao engajamento num ritual de atitudes e gestos, respeitando a regra que os estimula no processo de prazer e divertimento. (HIUZINGA, 1971, p.9)

Sendo assim o jogo não apenas estimula a competição, mas também trabalha a cultura, a socialização e o conhecimento, lembrando que o jogo não é uma invenção da atualidade, mas que acompanha o desenvolvimento humano desde os tempos antigos.

Para o autor, o jogo é uma espécie de trabalho, e o classifica em seis habilidades, pois segundo ele os jogos podem promover:

> 1. Capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total, realizando em um clima de embasamento e entusiasmo, sendo uma atividade agradável que envolve inteiramente o jogador.
>
> 2. Esfera de espontaneidade, pois mesmo existindo regras a ser seguido, o participante, poderá contar com um gama amplo de alternativas que dependerá de sua disposição e criatividade.
>
> 3. Limitação de tempo: o jogo inicia num determinado momento e continua até que se chegue a certo fim.
>
> 4. Possibilidade de repetição, pois os jogos podem ser executados novamente a qualquer momento ou em períodos determinados.
>
> 5. Limitação de espaço: todo jogo se realiza dentro de uma área previamente delimitada, sendo que este espaço reservado e como se fosse um mundo temporário e fantástico dedicado à prática de uma atividade especial.
>
> 6. Existência de regras; cada jogo se processa de acordo com certas regras, que é determinada de acordo daquilo que "vale" de um mundo temporário por ele circunscrito. (HIUZINGA, 1971, p.12)

Sendo assim, desde que haja propósito, o jogo será composto e mediado por regras para as práticas de aprendizagens relatando o lúdico e fascinação promovida pelo jogo como recurso de desenvolvimento de aprendizagem. Ferreira (1980) ressalta que o jogo envolve o participante em duas esferas de atividades: "físicas ou mentais organizada por um sis-

tema de regras que define a perda ou o ganho e uma espécie de brinquedo, passatempo e divertimento". (FERREIRA,1980, p. 7).

Além de promover interação e facilitação o jogo pode ser considerado um recurso lúdico por sua prática ter um potencial de motivação mais elevado. Segundo (PAIVA, 2011, p.95) "o jogo propõe uma maneira mais interativa de se apreender uma língua estrangeira, não desfavorecendo o papel e o livro, que foram grandes revolucionários das práticas educacionais". Como podemos perceber, o jogo tem sido reconhecido por autores como um recurso auxiliar importante para a aprendizagem de ILE, a seguir vemos alguns aspectos relacionados à autonomia e à motivação.

Para Paiva (2011),

> [a] autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2011, p. 88 - 89)

Acreditamos que o jogo pode favorecer o desenvolvimento da autonomia para a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio de estratégias e tomadas de decisões que podem proporcionar.

Já em relação à motivação, Hiuzinga (1971, p. 5) traz que "intensidade do jogo e o seu poder de fascinação que, como tal não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside à própria essência e a característica primordial do jogo."

No caso dos jogos quanto maior for o aspecto atrativo e a interação do site, maior será o potencial de motivação para a aprendizagem, por meio de práticas por meio desses *RPG*, proporcionando uma motivação para o participante que estará interagindo com o jogo durante o seu processo de aprendizagem, ou seja, quanto maior for a autonomia que o jogo oferecer, maior será a motivação de jogar aquele jogo. Ambos são conceitos que estão interligados entre si, em uma perspectiva de aprendizagem por meio de jogos eletrônicos.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo seguiu parâmetros qualitativos interpretativos de análise. Usamos a pesquisa bibliográfica documental para formatar nosso estudo. Nesse sentido, nossa fonte de dados são os jogos selecionados para análise e a pesquisa bibliográfica sobre interação, colaboração, jogos e ludicidade, tal como apresentado no item 2 deste artigo. Para analisar os jogos propostos elaboramos em conjunto com nosso grupo, uma tabela com a taxonomia de caracterização dos jogos (tabuleiro e eletrônicos) para análise acadêmica. A tabela, que será apresentada no próximo item, traz em suas categorias de análise aspectos concernentes à estrutura, ao conteúdo e à usabilidade dos jogos em específicos *(O Legend Online).* Para proceder à análise primeiramente pesquisamos e listamos diversos jogos disponíveis. Essa busca gerou vários títulos, no entanto, procedemos à seleção investigando aqueles que mais apresentassem potencial para uso em sala de aula de inglês. Finalmente, que o jogo eletrônico também pode desenvolver potencial de aprendizagem e nesse caso analisamos o "*Legend Online*" que além de ser um jogo de fácil acesso, é constantemente acessado e jogado na internet.

ANÁLISE DO JOGO LEGEND ONLINE

Inicialmente descrevemos as características do jogo e prosseguimos com os critérios previamente dispostos.

Quadro 1 - Análise do Legend Online		
O RPG' Contém	2. O RPG desenvolve	3. O RPG Estimula
Guildas	Conversação em grupo	Trabalho em Equipe
Chats privativos	Conversação privativa	Interação a dois
Modo Colaborativo	Cooperação em missões	Táticas de trabalho em grupo
Modo VS Computador	Jogada Individual	Tomadas de decisões individuais

→

Uso de Gírias	Aprendizagem de L.E	Motivação para o uso e compreensão do Inglês não padrão
Interação Online	Comunicação	Uso da tecnologia na aprendizagem

Guildas:

Como a figura ao lado apresenta a Guilda [chats em equipes], sendo um bate papo onde o jogador pode se comunicar para a aprendizagem de inglês em grupos, com equipes do mesmo time. Como por exemplo; *(Guilda do Ar, Guilda da Terra, Guilda do fogo, Guilda da água, guilda do ar.)* Além do uso de gírias como por exemplo; *(lazybones, friends, g.g; Good game).*

Chats privativos:

Além de o jogador praticar a colaboração ele prática também a comunicação, pois ao mesmo tempo em que ele se comunica, trabalha em equipe, fazendo um input linguístico e gramatical para o aprendizado de inglês como Língua Estrangeira

Modo Computador

Nesse processo do jogo é onde o jogador começa a tomar táticas de decisões e raciocínio lógico, aqui é onde ele pode desenvolver suas habilidades linguísticas e também sociais, como *(reading compreehsion)*, ou seja, ver o que o comando se pede, para atender a necessidade do jogo. Por exemplo, *"Go to the mall, Go to the city, Sell three hundred soldies"*, é pela interpretação da habilidade no processo de tradução que o jogador irá simular a ação e executar as tomadas de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, nos jogos *RPG* podemos perceber como a tecnologia é confluente na aprendizagem, ou seja, como podemos aprender inglês de uma maneira lúdica e divertida no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e nesta perspectiva que percebemos que pode ser atrativa a interação do jogo eletrônico na aprendizagem de uma língua e no desenvolvimento cerebral, e como que as escolas poderiam desenvolver projetos de aprendizagens como esses no caso da aprendizagem por colaboração e cooperação durante um jogo, ou como que na maioria das vezes os jogos estão presentes em nossas vidas e nem percebemos que esta ferramenta que além de lúdica e divertida pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Resumidamente, podemos afirmar que não apenas o jogo eletrônico pode ajudar na formação do estudante na aprendizagem colaborativa de línguas e ser ferramenta de auxílio e aprendizagem para o professor, mas

também podemos dinamizar esta aprendizagem levando os jogos para casa e utilizando na internet além de inserir essas tecnologias de aprendizagem em Escolas e Centro educacionais, Colégios Estaduais e Municipais, como projetos de formação e extensão de línguas estrangeiras

Referências

ARAÚJO, K.. Os jogos e a educação. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano V. No. 09, jul./dez.2011.

FERREIRA, A., *Novo dicionário da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GEE, J. P. What vídeo games have to teach us about learning and literacy. New York:Macmillan, 2013.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens.O jogo como elemento da cultura.* São Paulo: Universidade de São Paulo Editora, Perspectiva, 1971.

PAIVA, V. L. M. O. *Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração.* In: TRAVAGLIA, L.C. *Encontro na Linguagem: estudos linguísticos e literários.* Uberlândia: UFU, 2011.p.127-154 , 2009.

_____ Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *In: Ensino e aprendizagem de língua Inglesa uma conversa com especialistas.* Uberlândia: Letras&Letras, 2011.

PRENSKY, M. *Don´t bother me man- I'm learning-* Minnesota: Paragon House, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Editora Martins Fontes, (1998).

Atividade colaborativa significativa: uso do *WhatsApp* nas aulas de Língua Espanhola

Iris Oliveira de Carvalho – Cepae/UFG
Rosana Beatriz Garrasini Sellanes – Cepae/UFG

RESUMO

Neste estudo serão apresentados os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, entre maio e junho de 2015, durante as aulas de Língua Espanhola. O trabalho de pesquisa consistiu no desenvolvimento de uma atividade, denominada Atividade Colaborativa Significativa (ACS), a fim de verificar se a Atividade se caracteriza como uma estratégia de ensino que promove uma Aprendizagem Significativa Crítica (ASC). Durante o desenvolvimento da ACS, os alunos pesquisaram notícias em sítios de jornais e revistas de países que tem o Espanhol como língua oficial. Os temas derivados das notícias foram apresentados oralmente em seminários. Toda a comunicação entre o grupo e a professora, assim como, a escolha do tema e a organização das apresentações foram decididas por meio da utilização de uma ferramenta tecnológica, mais especificamente o aplicativo de celular *WhatsApp*. Os alunos também foram responsáveis pela elaboração dos exercícios para compor uma prova escrita, ao final do bimestre. Os dados foram coletados, por meio de entrevistas, gravações em vídeo e interações comunicativas no aplicativo e tiveram o intuito de evidenciar aspectos do processo de mediação, interação e colaboração entre os participantes, analisando os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. Os resultados provenientes da pesquisa revelaram a necessidade de considerar as preferências dos alunos, além de propiciar atividades que promovam a colaboração entre eles e o professor. Constatou-se, durante o desenvolvimento da ACS, que a aprendizagem dos alunos foi significativa e crítica, pois permitiu o contato com assuntos de interesse, o desenvolvimento da autonomia e uma participação mais ativa. Com base nos resultados obtidos, foi possível perceber que o uso do aplicativo *WhatsApp* representou uma contribuição importante para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa Crítica. Espanhol. *WhatsApp*.

INTRODUÇÃO

No contexto de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), propor atividades diversificadas que promovam a interação entre os alunos pode contribuir para a troca de informações, auxiliar na procura

por soluções, incentivar a produção de materiais e favorecer a construção do conhecimento. Desta forma, segundo Moreira (2005), o professor deve contribuir para o processo de aprendizagem, auxiliando na seleção das informações disponíveis, esclarecendo dúvidas, mediando negociações e criando as condições adequadas que façam o aluno passar de passivo a ativo. Richards e Rodgers (2001) corroboram o pensamento de Moreira, ao afirmarem que o professor é responsável por promover um ambiente seguro para que os alunos possam aprender e se desenvolver, assumindo o papel de conselheiro, facilitador, assessor e coparticipante do processo.

Nesta perspectiva, no primeiro semestre de 2015, foi realizada uma pesquisa com alunos do terceiro ano do Ensino Médio (EM) de uma escola pública de Goiânia e a professora do grupo, durante as aulas da disciplina de Espanhol. O objetivo dessa pesquisa visava a desenvolver com os alunos uma Atividade Colaborativa Significativa (ACS), como estratégia de ensino para promover a Aprendizagem Significativa Crítica (ASC) do conhecimento, utilizando como apoio as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A ACS abrange o ensino de LE e se desenvolveu em contexto híbrido, ou seja, em mais de um ambiente educacional: o ambiente formal de sala de aula e o ambiente informal, representado pelo uso do aplicativo de celular *WhatsApp*.

A ACS se desenvolveu a partir de um trabalho de pesquisa realizado em jornais e revistas internacionais *on-line*, de países que possuem o Espanhol como língua oficial, especificamente a leitura de notícias e reportagens na língua, explorando o gênero jornalístico. A notícia ou reportagem e o tema gerador foram de livre escolha e interesse dos alunos. A partir do tema gerador, os alunos estabeleceram uma temática mais abrangente para apresentar e debater com os colegas em sala de aula.

Na sequência ocorreu a sistematização do conhecimento que se materializou na apresentação de seminários (produção oral na LE). Durante a pesquisa, os seminários foram apresentados ao longo de três semanas consecutivas. No entanto, a apresentação da ACS para os alunos teve início quatro semanas antes, dando a eles o prazo necessário para a realização da pesquisa, a escolha do tema e a preparação do seminário. Por último, após

a apresentação dos seminários, cada grupo elaborou uma questão ou um exercício sobre o seu tema para compor uma avaliação formal escrita (produção escrita na LE), ao final do bimestre. A avaliação formal escrita foi enviada à professora de Espanhol do grupo, doravante (P), que esclareceu dúvidas e sugeriu possíveis adaptações ou correções referentes à Língua Espanhola, ao formato das questões e à abordagem do tema.

Neste texto, apresentam-se dados que evidenciam, por meio da comunicação no *WhatsApp*, a interação e colaboração entre os alunos, a mediação da professora e trechos de entrevistas que demonstram os benefícios do uso desse aplicativo no contexto escolar para a promoção de uma ASC.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA

A ASC é uma perspectiva de ensino-aprendizagem proposta por Moreira (2005, 2011), que perpassa pelos pressupostos básicos da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968; 1982), da teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e das ideias desenvolvidas por Postman e Weingartner (1975) a respeito do ensino como atividade subversiva (crítica). Moreira utiliza os autores citados para desenvolver suas ideias sobre ASC, estabelecendo princípios facilitadores que podem nortear as práticas de ensino, em todas as áreas do conhecimento.

Para Moreira (2011), a escola continua reproduzindo o modelo clássico ou tradicional de educação, centrado no professor que expõe o conteúdo e no aluno que o recebe passivamente (receptor), memorizando-o, para reproduzi-lo no momento da avaliação e depois esquecê-lo. Segundo o autor, uma prática comum no modelo tradicional de ensino refere-se ao ato de narrar o conhecimento. No entanto, para que a aprendizagem seja significativa crítica e o conhecimento relevante e duradouro, é necessário rever as práticas docentes e criar novas maneiras e situações de superar o ensino com base apenas na narrativa do professor. É preciso que o aluno se manifeste: "deixar o aluno falar implica usar estratégias nas quais os alunos possam discutir, negociar significados entre si, apresentar oralmente ao grande grupo o produto de suas atividades colaborativas, receber e fazer críticas" (MOREIRA, 2005, p. 19).

Em situações formais de ensino, de acordo com Moreira (2005), uma ASC precisa levar o aluno a

> lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo... trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente. (p. 07)

Para Moreira (2005; 2011), "crítica" refere-se a uma aprendizagem que não tenha apenas um significado relevante, mas que ofereça suporte para analisar, manipular, rejeitar e lidar com novas situações de incerteza e relatividade na construção do conhecimento, permitindo ao aluno "fazer parte da sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias" (2005, p. 7).

PRINCÍPIOS FACILITADORES

Dentre os princípios facilitadores abordados por Moreira (2005; 2011), destacamos a importância da interação social, do uso de materiais didáticos diversificados e da utilização de estratégias que suscitem uma participação mais ativa do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1998), todos os processos psicológicos são primeiramente sociais para depois se tornarem individuais e o diálogo e a colaboração são essenciais a esses processos. Para Williams e Burden (1999), as pessoas interagem com outras na vida cotidiana, no contexto sociocultural e são essas interações que dão sentido ao mundo. No contexto escolar, a interação produz diversos tipos de inter-relação e de intercâmbio de negociações entre alunos e entre alunos e professores. A interação, aliada a fatores como idade, personalidade, contexto, preferências individuais de aprendizagem, influencia as decisões do aluno e afeta a quantidade e a qualidade do conhecimento gerado. As inter-relações podem ser potencializadas por meio de atividades colaborativas que promovam a interação.

No ensino de LE, as atividades colaborativas potencializam a aquisição da língua-alvo, pois promovem tanto a produção de *input* como de *output*. E, por meio da interação com os colegas, os alunos podem praticar a LE, compartilhar informações, diminuir a ansiedade e desenvolver a sua autonomia (SABOTA e FIGUEIREDO, 2003). Segundo Hernández (1990), as atividades colaborativas, incentivam o aprendiz e evitam que ele abandone a atividade quando se depara com dificuldades, uma vez que a tarefa e, consequentemente, as responsabilidades passam a ser divididas com a dupla ou com o grupo. Williams e Burden (1999) acrescentam que o trabalho colaborativo, em aulas de LE, atua de forma positiva sobre a autoimagem, aumentando a confiança, a tolerância e a motivação dos membros. De acordo com autores, a interação social atua na troca e na negociação de significados, suscita o diálogo entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, levando os participantes a formular perguntas, a questionar, a refletir e analisar sobre o conhecimento. Nessa perspectiva, a interação é facilitadora da ASC.

A utilização de materiais diversificados nos processos de ensino é um princípio facilitador que prima pela descentralização do livro didático. Segundo Moreira (2005), a utilização de um manual didático único não estimula o questionamento, a autonomia e a criticidade, portanto, é contrário a uma ASC. Por isso, sem descartar o uso do manual didático, o autor propõe que se faça uso de outros materiais e recursos, tais como vídeos, músicas, filmes, objetos lúdicos etc. A partir das inúmeras possibilidades de materiais de apoio e de recursos que podem ser utilizados nos processos de ensino -aprendizagem de uma LE, destacamos neste trabalho, o uso das TIC.

A utilização das TIC na educação possui grande aceitação por parte dos alunos. De acordo com Costa (2001), esse fato tem relação com o alto índice de aprovação entre os jovens brasileiros e com a presença, cada vez maior, das TIC no seu cotidiano, o que favorece a sua utilização como recurso didático e instrumento pedagógico. Para o ensino de LE, as TIC têm a capacidade de oferecer informações linguísticas (*input*), visuais e sonoras que atendem aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2013).

Para Behrens (2006), "num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade e com o todo" (p. 77). Por este motivo, a autora destaca que o desenvolvimento de atividades com a utilização de recursos tecnológicos, além de promover acesso às informações, devem levar o aluno a: aproximar-se da globalização e das diversas realidades sociais, desenvolver processos de aprendizagem colaborativos e apropriar-se criticamente da tecnologia.

Com base nos benefícios que as TIC trazem para a educação e na proximidade desses recursos tecnológicos com os alunos do EM, durante a ACS, utilizou-se a *internet* para realizar pesquisas e o aplicativo *WhatsApp* como meio de comunicação entre os participantes. Este aplicativo pode ser instalado em diversos celulares e permite que seus usuários troquem mensagens de texto, imagens, vídeos, áudios e criem diversos grupos (família, amigos, trabalho), estabelecendo a troca de informações e a comunicação de maneira instantânea, em diferentes lugares e momentos.

Para que haja um ambiente que estimule a ASC, é necessária uma mudança de foco no processo de ensino-aprendizagem que ofereça uma diversidade de materiais, recursos e estratégias e que favoreça a interação e a colaboração entre alunos e professores, consequentemente, a troca e negociação de significados, sociais e culturais. Somente assim, será possível uma participação mais ativa do aluno, tornando-o mais autônomo, crítico e responsável pelo seu processo de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE E ALGUMAS REFLEXÕES

A pesquisa teve início com a apresentação da ACS aos alunos dos terceiros anos dos EM, das turmas A e B. Este foi o momento de mostrar uma visão geral de todo o processo, explicando os objetivos, as formas de avaliação, determinando os prazos e estabelecendo a ferramenta de comunicação, o *WhatsApp*. Na sequência, as turmas A e B (60 alunos) foram divididas em trios. Cada trio ficou com a responsabilidade de criar um grupo no *WhatsApp* e adicionar (P), dando início à comunicação. O acesso aos

dados, se deu por meio do *WhatsApp* de (P) e a interação comunicativa dos participantes foi analisada. Todas as interações utilizadas e transcritas neste trabalho foram mantidas conforme as originais e a tarja preta foi utilizada para manter o anonimato dos participantes.

Uma das primícias da ACS era que o tema da apresentação dos seminários fosse de livre escolha dos alunos. Portanto, um assunto do centro de interesse deles. Nesta perspectiva, a Atividade propõe uma descentralização da figura do professor e coloca o aluno no papel principal, como responsável por todo o processo, desde a pesquisa da notícia, a escolha do tema, a forma de apresentação e a elaboração coletiva da avaliação formal escrita. Analisando as interações comunicativas de alguns participantes, no aplicativo *WhatsApp*, foi possível perceber como a ACS propiciou o interesse e o engajamento dos alunos, motivando a abordagem de temas presentes no cotidiano e o desenvolvimento de atividades lúdicas em sala de aula, comprovado nos trechos de (A, B e P):

> [A]: Miguel, aqui esta a noticia q eu e o Fonseca escolhemos
> : Influencia de los videojuegos – Monografias.com
> [A]: Miguel, como eu e o nfluen comentamos, nos pensamos em uma atividade diferente pra passar
> [P]: Hola chicos, recuerden que el tema generador tiene que derivar de una noticia de revista o periódico […] Después piensen como será la dinámica de la presentación.
> [B]: Sí, claro
> [A]: Queremos colocar a sala em circulo, e chamaremos as pessoas para o meio
> : Antes de começar vamos distribuir papeis de duas cores
> : Uma cor pra quem se considera tranquilo
> : E outra pra quem se considera uma pessoa mais agressiva
> [B]: Bom
> [A]: No final, o intuito é mostrar q mesmo uma pessoa q se diz tranquila, pode ter o instinto de vingança e de agressividade, sem necessariamente ter sido influenciada por um jogo
> [P]: Pero, recuerdem que tienen apenas 30 minutos. Me parece que talvez el juego tarde mucho tiempo.

> [B]: Da sim
> [A]: Não passa de 15 minutos. E queremos explicar o sentido da atividade só depois q explicarmos os slides

Além disso, observa-se nas interações comunicativas que o papel de (P) foi de mediadora do processo. Sua função foi nortear, aconselhar e oferecer possibilidades, levando o aluno a pensar nas diferentes etapas da Atividade. Neste sentido, o aluno teve a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, a partir de suas próprias ideias e experiências, como pode ser atestado nas falas de (C e D) sobre o desenvolvimento da ACS:

> [C] foi bem mais difícil! Começamos a valorizar o trabalho que a pessoa tem para fazer uma boa aula.
> [D] achei difícil a parte de formulação da questão. Essa parte é que a gente teve mais dificuldade, porque a gente não tem o hábito de fazer isso.

Os termos "difícil", "valorizar", "uma boa aula" e "não tem o hábito", nas falas de (C e D) demonstram que eles foram capazes de se colocar no lugar do outro e de refletir sobre sua própria atuação, desenvolvendo a criticidade e o pensamento metacognitivo. Estes são alguns indícios de que a Atividade é uma estratégia de ensino de LE, capaz de promover uma ASC.

Durante as entrevistas, não foram mencionados problemas técnicos que prejudicassem a comunicação ou o envio de tarefas, por meio do *WhatsApp*, porém percebemos que alguns trios, além de utilizar o aplicativo, também fizeram uso do *e-mail*. A justificativa dada pelos alunos foi a facilidade para enviar arquivos anexos e para visualizar textos e vídeos. Essa situação, de uso de duas ferramentas de comunicação durante o desenvolvimento da ACS, nos ajudou a perceber aspectos importantes que caracterizam as ferramentas e, ao mesmo tempo, as diferenciam.

A partir do segmento "foi um pouquinho difícil na questão do e-mail porque eu fiquei assim... Ai meu Deus! Eu tenho que falar com a professora de uma maneira formal ou posso falar de qualquer jeito?", evidenciamos que o *e-mail* foi visto pelo participante (E) como um ambiente de tratamento formal. E, a escrita, destacada por (E) no termo "falar", uma vez

que o *e-mail* não permite a interação oral, possui um papel importante na comunicação realizada com essa ferramenta.

De acordo com os dados coletados nas entrevistas, a maioria dos trios afirmou que o aplicativo facilitou o desenvolvimento da ACS. Nos trechos de (F) "gostei muito de usar o *WhatsApp* porque é instantâneo" e de (G) "usar o *WhatsApp* foi bem mais fácil, todos os detalhes são passados", percebemos que o aplicativo propiciou mais rapidez de comunicação entre os participantes. Além disso, a comunicação por meio do *WhatsApp* permitiu discussões sobre a Atividade e sobre temas do cotidiano dos alunos, se consolidando como um ambiente de tratamento informal e descontraído. Neste ambiente podem ser mesclados diversos assuntos referentes ao trabalho, ao estudo ou a questões pessoais e propiciar a participação de várias pessoas em uma mesma conversa. Para os participantes, em um ambiente mais informal não há uma preocupação com a escrita, pois todos os seus usuários têm conhecimento e compartilham da mesma linguagem e dos mesmos recursos oferecidos pelo aplicativo, tal como se observa nas interações comunicativas entre os participantes (H e I) e (J e K):

[H]: Oi lindas
[I]: Oi quem é?
[H]:
[I]: Uai kkkk
[H]: Gasparzinha
[H]:
[I]: Oh vc faltou pq?
[H]: Ontem fui ao médico hoje fui fazer exames
[J]: E a vida, tem dias q VC tem tudo, e tem dia q VC n tem nd
Filosofei agr
[K]: Agora vou dormir Pq estou morta
: Mãnins
: Bueeenas

Apesar da característica de informalidade do aplicativo *WhatsApp*, atribuída pelos participantes, observou-se que alguns alunos buscaram inte-

ragir na Língua Espanhola durante a comunicação, como pode ser observado nos vocábulos destacados de (L) "Jajajajajajajaja, Maestra está tudo certo", de (M) "El problema e que só homem en lá cocina no da mui certo" e de (N) "Cierto maestra compriendo". Por esse motivo, a utilização do aplicativo como instrumento pedagógico nas aulas de Língua Espanhola pode motivar os alunos e contribuir para o desenvolvimento da escrita e da oralidade.

Conforme a opinião dos alunos, observada durante as entrevistas, a maior parte deles não mencionou nenhuma restrição à participação de (P) nos grupos formados para desenvolver a ACS e a comunicação fluiu com naturalidade. No entanto, no segmento de (O) "por ser a disciplina de Espanhol [...] foi muito bom! Mas creio que não daria certo com outras disciplinas", o participante alerta para a dificuldade de interação com professores de outras disciplinas, demonstrando que o relacionamento e a afinidade são fundamentais para alcançar os objetivos propostos. Portanto, fatores relacionados com interesses pessoais, afinidades entre os alunos e professores, faixa etária e contexto devem ser levados em conta no desenvolvimento da ACS. Estes fatores influenciam na interação, na colaboração e na motivação dos alunos, portanto, no sucesso da Atividade.

A maioria dos participantes avaliou a ACS de maneira positiva. Segundo (P), os alunos se mostraram interessados e mais autônomos. Para os alunos, a Atividade foi interessante e motivadora, especialmente por permitir a escolha de temas de interesse pessoal e também pelo uso do *WhatsApp*. Ainda, segundo os alunos, as temáticas abordadas pelos colegas durante os seminários foram consideradas relevantes e poderão auxiliar no desenvolvimento de outras atividades e em outros contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ACS busca modificar o modelo tradicional de ensino, criando uma situação em que o conhecimento não se encontre pronto, nem centralizado na figura do professor. Desta maneira, durante o desenvolvimento da Atividade, a escolha do tema, a informação e o conhecimento transmitidos foram de responsabilidade dos alunos, cabendo ao professor mediar o

processo, dar suporte e criar um ambiente favorável à aprendizagem, com espaço e autonomia para que os alunos possam expressar sua opinião e tomar decisões. É importante, durante as aulas de Espanhol, que os alunos tenham a oportunidade de falar de temas de interesse, próximos ao seu cotidiano e que normalmente não são abordados por nenhuma disciplina. Assim, as aulas de Espanhol se consolidaram como um ambiente propício para o debate, incentivando uma participação maior dos alunos na ACS, consequentemente, contribuindo para o desenvolvimento da língua.

A utilização do aplicativo *WhatsApp*, durante o desenvolvimento da ACS, permitiu aos alunos compartilhar informações com os demais colegas, negociar e tomar decisões em conjunto. Neste sentido, os alunos tiveram a chance de ler e discutir sobre diversos temas, aprendendo de forma colaborativa. Além disso, por meio do *WhatsApp*, a professora do grupo se manteve mais próxima dos alunos e do seu cotidiano, tendo a possibilidade de interagir e também de esclarecer dúvidas sobre a Atividade e a Língua Espanhola.

Os dados revelaram que a ACS é uma estratégia de ensino que contribui com uma ASC do conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, trazendo para os participantes crescimento linguístico e pessoal.

Referências

AUSUBEL. D. P. *Educational Psychology*: a cognitive view. New York: Holt Rinehart and Winston, 1968.

_____. D. P. *A aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 67-133.

COSTA, W. C. Traduzindo com a internet. In: CABRAL, L. G.; SOUZA, P. de; LOPES, R. E. V.; PAGOTTO, E. G. (Org.). *Linguística e ensino*: novas tecnologias. Blumenau, SC: Nova Letra, 2001. p. 181-201.

HERNÁNDEZ, T. G. La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica. In: BELLO, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas*: estrategias y recursos básicos. Madrid; Editorial Santillana, 1990, p. 84-106.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa Crítica*. São Leopoldo, RS: Impressos Portão, 2005.

_____. *Aprendizagem Significativa:* a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, E. C. de. Navegar é preciso! O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira*: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. *La enseñanza como actividad crítica*. 2 ed. Barcelona: Editorial Fontanella S. A., 1975.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (Trad.). CASTRILLO, J. M. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

SABOTA, B.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Revista Signótica*, Goiânia-GO, v. 14, p. 27-59, 2003.

VYGOTSKY. L. S. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas:* enfoque del constructivismo social. (Trad.). VALERO, F. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

Aventuras e gostosuras nas aulas de matemática: desafios e possibilidades de efetivar um processo ensino-aprendizagem com significado e prazer

Lindalva Pessoni Santos[1]
Dionete Silva Pimenta[2]

RESUMO

Este relato tem como objetivo compartilhar as mudanças ocorridas nas concepções e práticas no processo ensino-aprendizagem, em especial nas aulas de matemática; a experiência que será relatada foi e é vivenciada em uma turma de 5º ano, em uma escola pública estadual de tempo integral. Tal experiência surgiu em virtude das dificuldades apresentadas pelos alunos que eram convertidas em grande desinteresse ou indisciplina durante as aulas de matemática. Não foi fácil admitir que o problema não estava nem no conteúdo, nem nos alunos, mas nas próprias concepções e práticas em relação ao processo ensino- aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Mediante a constatação do problema uma questão se impôs: como trabalhar as aulas de matemática de forma mais interessante, mais proveitosa e menos enfadonha em que todos os alunos se envolvessem de corpo e alma nas atividades propostas e compreendessem que convivemos dia a dia com os conceitos matemáticos? Esse desafio não foi fácil, pois agregava outros como, por exemplo, a preocupação em "vencer o currículo",mostrar aos alunos que a chave para o conhecimento não estava unicamente nas mãos do professor e sim nas deles também e a necessidade crucial de repensar e reorganizar o tempo/espaço do processo ensino-aprendizagem, entre outros. Para trilhar novos caminhos foi necessário buscar fundamentos em autores que pesquisam o ensino da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental como Brizuela (2006), Starepravo (2009), Nacarato; Mengali; Passos, (2009). Especificamente para esse relato foi escolhida, pelos alunos e professora, a experiência desencadeada a partir do estudo das medidas de massa, capacidade e tempo por meio de pesquisa, elaboração e feitio de receitas. A razão dessa escolha é que a experiência não teve um fim em si mesma, continuadamente é retroalimentada em razão de outros conteúdos e outras situações que geram conhecimento e satisfação.

Palavras-chave: Matemática. Experimentação. Aprendizagem.

---

1 Professora de Atividade de Orientação e Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil – Universidade Estadual de Goiás - UEG – Câmpus – Inhumas e Coordenadora da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho. E-mail: lindalpessoni@yahoo.com.br.

2 Professora da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho. E-mail: di_dionete@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A matemática sempre foi considerada o bicho papão da escola; ela é vista como algo muito distante da vida real, um campo de conhecimento de difícil ou de impossível compreensão. Imagine as crianças nas séries iniciais tendo que enfrentar esta "monstruosidade" que se apresenta em forma de símbolos, cálculos, regras estranhas ao modo delas enxergarem o mundo. Este emaranhado de símbolos e regras provoca a sensação que a matemática é algo que é regida por uma lógica que somente poucos iluminados e preferencialmente adultos são capazes de compreender. Colocada em um pedestal, nada mais comum que se pensar que ela só é aprendida por uns poucos privilegiados, dotados de uma capacidade extraordinária de compreender esta ciência "tão nobre".

Tantos enganos e concepções distorcidas vêm dificultando o ensino-aprendizagem da matemática. O que deveria ser regra geral vira exceção, pois um número limitado de alunos demonstra ter domínio dessa área do conhecimento.

O mito que se criou em torno dessa área do conhecimento é o primeiro empecilho para a sua compreensão. Desmistificá-la seria de importância crucial nas series iniciais. A busca de sua historicidade, mostrando a criança que a matemática surgiu da necessidade do homem, seria o começo de uma longa mudança em relação ao seu processo ensino- aprendizagem. De acordo com Brizuela (2006) as conexões com a história da matemática podem ajudar compreender sobre o desenvolvimento das crianças e consequentemente como elas aprendem.

Este relato tem como objetivo, portanto compartilhar as mudanças ocorridas nas concepções e práticas no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental, em especial nas aulas de matemática; a experiência que será relatada é continuamente vivenciada em uma turma de 5º ano, em uma escola pública estadual de tempo integral. Tal experiência surgiu em virtude das dificuldades apresentadas pelos alunos que eram convertidas em grande desinteresse ou indisciplina durante as aulas de matemática.

TECENDO NOVOS FIOS: A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE PARA ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA DE FORMA ENVOLVENTE E SIGNIFICATIVA

A sociedade contemporânea exige uma nova compreensão dos conceitos matemáticos, algo que transcenda os cálculos mecanizados e visão linear; uma sociedade que se diz democrática precisa democratizar o acesso aos conhecimentos que contribuam para a emancipação e transformação social. A matemática deve ampliar a visão de mundo, a possibilidade de preparar os alunos para a vida e suas relações. Isso só é possível se os conteúdos forem trabalhados por meio de atividades significativas e desafiadoras.

A criança tem mais chance de aprender os conteúdos matemáticos se for dada a ela um espaço/tempo de aprendizagem imerso em um contexto significativo. Possibilidade esta nem sempre dada pelos professores por acreditar que o ensino ideal é transmitido para o aluno numa sequência linear e gradual. Porém, nem sempre as informações se transformam em conhecimento; o que o professor transmite/ensina não é necessariamente o que o aluno aprende. No lugar de dar explicações e a resposta certa, o professor deveria problematizar provocar desafios, gerar interesse e prazer nos alunos na busca do conhecimento.

> [...]. Muitos professores confundem conhecimento com informação e é fundamental ter clareza sobre a distinção entre ambos. Informações são dados e, portanto, são passíveis de transmissão, Conhecimento implica a capacidade de operar sobre dados e, neste sentido, conhecimento não é passível de transmissão, pois as relações só podem ser estabelecidas pelos próprios indivíduos no ato de conhecer. (STAREPRAVO, 2009, p. 42)

A prática do professor revela em grande parte as concepções que ele tem de ensino, aprendizagem, do papel do aluno e do papel do professor. O ensino de matemática centrado numa transmissão de informações viola ou nega a natureza ativa e criativa do pensamento da criança. As aulas de matemática nas séries iniciais, nesta perspectiva, reduzem em um ensino vazio de significado para a criança, pois os conhecimentos são introduzidos de fora para dentro colocando o aluno num processo inteiramente passivo.

Esta prática centra num verbalismo artificial movida por uma linguagem matemática abstrata e estereotipada, com predomínio de informações que são repassadas por meio de aulas expositivas.

> Nossa prática em sala de aula é determinada pelo conjunto de crenças que temos a respeito do que seja educar, do significado de ensinar e de aprender. São as nossas teorias desenvolvidas ao longo da vida que fundamentam nossas ações. (STAREPRAVO, 2009, p. 15)

O professor que considera como único que detém o conhecimento desconsidera o saber que o aluno já possui repassando-lhe verdades indiscutíveis em detrimento a sua capacidade crítica e criadora, anulando seu poder de reflexão. Estabelece-se uma relação de dominante (professor) e dominado (aluno); mutila-se o aluno que assimila ideias acriticamente, sem ter a oportunidade de refletir, repensar e reelaborar o que está sendo trabalhado. Esta concepção valoriza pouco o processo de construção do conhecimento pelo aluno, pois prioriza mais "as respostas corretas" do que os caminhos percorridos para se chegar até a elas.

O ensino centrado na memorização de informações não é garantia nenhuma de aprendizagem, pois foi imposto num processo de repetição de dados que não ofereceu uma participação efetiva do aluno. Além do mais, nesta perspectiva, da memorização, o aluno aprende a solução de um problema em particular limitando a proceder à solução de outros problemas sem outras situações.

> Essa perspectiva sugere que a aprendizagem não ocorre por repetições e mecanizações, mas trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas. Temos convicção de que aprender seja um processo gradual que exige o estabelecimento de relações. A cada situação vivenciada, novas relações vão sendo estabelecidas, novos significados vão sendo produzidos, e esse movimento possibilita avanços qualitativos no pensamento matemático. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p.34 e 35)

O professor tem o papel de ser o organizador e mediador do ambiente para a aprendizagem em sala de aula. Nesta configuração, o pro-

fessor simula situações instigantes, lança desafios que provocam o aluno a pensar, a questionar, a relacionar e se sentir motivado a buscar soluções para as situações que são apresentadas.

> Isso implica uma série de modificações em sala de aula, sobretudo na postura do professor. Devemos desenvolver a habilidade de ouvir nossos alunos e de analisar as ideias formuladas por eles. Devemos ainda desenvolver a habilidade de formular boas perguntas e de mediar uma discussão envolvendo todas as crianças, mesmo aquelas que são mais tímidas, que não costumam falar em sala de aula. (STAREPRAVO, 2009, p.44)

Estas modificações resultam numa melhoria significativa na qualidade do processo ensino-aprendizagem de matemática, pois há valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, proporciona a liberdade deles questionarem, discutirem, trocar ideias com os colegas e o professor. Neste ambiente de respeito mútuo é possível avançar em direção a apropriação dos conceitos matemáticos, pois o aluno deixa de ser passivo e passa ser ativo, co-autor do seu próprio conhecimento.

A MATEMÁTICA AGORA TEM COR, SABOR, TEXTURA, FORMATO...

Para que o aluno se torne participante integrante da comunidade é preciso que a escola recrie situações do cotidiano, explorando as possibilidades e potencialidades existentes. É preciso levar o aluno a compreender o mundo a sua volta para que tenha condições de contribuir para sua melhoria. Ao criar situações envolventes é possível buscar o comprometimento, gerar ação e competência para agir.

É nessa perspectiva que as aulas de matemática têm sido pensadas e desenvolvidas com os alunos do 5º ano, da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho, proporcionando a construção de um campo rico de possibilidades e interação entre alunos e professor marcada pelo diálogo e trabalho em grupo.

Não é fácil sair da zona de conforto e trilhar novos caminhos, buscar compreender porque os alunos não gostam ou tem dificuldade, no

caso desse relato em específico foi preciso reconhecer que o problema não estava nem no conteúdo, nem nos alunos, mas nas próprias concepções e práticas em relação ao processo ensino- aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Mediante a constatação do problema uma questão se impôs: como trabalhar as aulas de matemática de forma mais interessante, mais proveitosa e menos enfadonha em que todos os alunos se envolvessem de corpo e alma nas atividades propostas e compreendessem que convivemos dia a dia com os conceitos matemáticos?

Uma mudança crucial teve que ser feita: a reorganização do tempo/espaço do processo ensino-aprendizagem, que na verdade só ocorreu devido às mudanças conceituais relativas a essa questão. Uma delas vai ao encontro das ideias de Nacarato; Mengali; Passos (2009) que defendem que a sala de aula deve tornar-se um espaço de dialogo, de trocas de significados, um verdadeiro ambiente de aprendizagem.

> O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se, então, por colocar em circulação conhecimentos-significações e, muitas vezes é do encontro entre vários sistemas que cada um e todos da classe fazem emergir novas modalidades de compreensão, decorrentes de ampliação, do aprofundamento e/ou revisão do entendimento e o assunto em pauta. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 82)

Com base nesses princípios é que as aulas de matemática são, em sua maioria, planejadas com os alunos e todas as etapas definidas e desenvolvidas pelos grupos de trabalho. As aulas não ocorrem somente na sala, mas no pátio, refeitório, no espaço externo da escola. O tempo para desenvolver as atividades propostas não é mais cronometrado como antes, o tempo utilizado é o real, o necessário para desenvolver o que é proposto e cada aluno assume uma função de acordo com gosto, habilidade, interesse em aprender coisas novas. Outra mudança foi o fortalecimento do trabalho em grupo (anexo 1), o que resultou em uma maior interação entre os alunos e a oportunidade de expor as ideias e confrontá-las entre os pares. Nos textos produzidos pelos alunos sobre as aulas, eles evidenciam o prazer em trabalhar em grupo, como descritos nesses dois fragmentos: “Essa aula

foi boa, sem dizer que foi em grupo, foi o máximo! Eu adorei!" (Érica, 11 anos); "Mais a melhor parte foi fazer as receitas com minhas amigas, é muito legal porque também aprendemos outras receitas com os outros grupos que tinha na sala de aula" (Aline, 10 anos).

> [...]. As crianças precisam olhar umas para as outras quando discutem e precisam aprender expor suas ideias aos colegas e não apenas ao professores.[...]. Isso precisa ser trabalhado desde a Educação Infantil, pois aprendemos uns com os outros, nas discordâncias das ideias, nas discussões, nas argumentações que formulamos, nas comparações que fazemos. [...]. (STAREPRAVO, 2009, p.45)

No caso da experiência do estudo das medidas de massa, capacidade e tempo, a proposta era, além de conhecer a estrutura de um texto instrucional, proporcionar às crianças um contato com esta tipologia textual de forma lúdica, divertida e contextualizada, através do feitio de diversas receitas em sala de aula (anexo 2), a construção de um livro de receitas culinárias por cada aluno – a produção do livro é um trabalho contínuo em que os alunos vão acrescentando novas receitas à medida que pesquisam em livros específicos, na internet ou coleta junto à família –, desenvolver a habilidade de empregar os conhecimentos das medidas de massa, capacidade e tempo em situações do cotidiano. Na produção de textual sobre essa experiência é possível ver a satisfação dos alunos com as aulas: "O melhor de tudo foi que nós aprendemos de um modo divertido sobre medidas, por exemplo: a medida da xícara, colher, pitada. Foi muito bom!" (Maria Eduarda, 10 anos), "Foi tão bom que não vou esquecer tão cedo! Foi ótimo fazer esse trabalho". (Lavínia, 10 anos)

Essa experiência inicia com a solicitação que os alunos tragam de casa uma receita preferida, procede-se a exploração do texto levando em consideração todas as informações contidas nele, dentre elas, as referentes às medidas. Esse primeiro momento proporciona a prática de oralidade, leitura, escrita e análise da língua, a possibilidade de ampliar o vocabulário com o conhecimento de palavras novas. Depois dessa socialização e exploração cada grupo escolhe uma receita que irá fazer para apreciação e degustação da turma. (anexo 3).

A etapa seguinte exige dos alunos vários conhecimentos, pois os mesmos têm que calcular os custos para ver se é viável economicamente para a turma comprar os ingredientes, projetar a quantidade a ser produzida: uma única receita, uma receita e meia ou mais, dobro, triplo...,pesquisar onde encontrar os ingrediente, analisar se podem ou não ser substituídos por outros ingredientes caso não sejam encontrados, calcular o tempo gasto para cada receita ficar pronta,a temperatura do forno,o tempo para gelar ou congelar alguém ingrediente que será utilizado na receita. Os alunos Paulo e Edvaldo descrevem bem essa etapa: "Eu aprendi quantos ingredientes e quantos reais cada um tinha que trazer para comprar o que precisava na nossa receita" (Edvaldo, 12 anos); Nós aprendemos a temperatura ideal para cada receita, cada grupo fez uma receita." " Nossa, foi muito bom! Meus colegas e eu fizemos pizza, precisamos fazer 3 medidas da receita. Batemos a massa, ralamos o queijo e colocamos o presunto e tomate!"(Paulo,11 anos)

O grande desafio é fazer receitas simples, baratas, mas saborosas para os colegas e professores degustarem; essa ação tem regras, todas as receitas têm que ser desenvolvidas na escola para que todos aprendam como fazer e os conhecimentos que foram empregados e apreendidos precisam ser verbalizados e sistematizados. Nas produções das alunas podemos perceber as lições aprendidas: "Agora eu sei fazer muitas receitas deliciosas em casa. Aprendi a medir o leite, o quanto vai gastar, a medir xícara, ml, grama, Kg." (Aline, 11 anos)

> Com as receitas estudamos as medidas mais usadas e que fazem parte do nosso dia-a-dia: xícara, colher, pitada, mililitro (ml), litro (L), quilograma (kg), grama (g), porção e gotas. [...]. Eu aprendi nessa aula que até para cozinhar é preciso de medidas e também muita matemática!(Amanda, 11 anos)

Uma experiência gratificante foi quando os alunos foram desafiados a fazer receitas que pudessem ser consumidas por pessoas que têm diabete; a escola tem três professoras que ficavam impossibilitadas de degustar as gostosuras produzidas pelos alunos devido à maioria das receitas levarem ingredientes como açúcar, leite condensado, dentre outros impróprios para o consumo de pessoas que tem essa doença provocada pelo aumento do

nível de açúcar no sangue. Os alunos pesquisaram receitas que poderiam ser feitas com ingredientes próprios para pessoas que não podem ingerir açúcar e fizeram com muito entusiasmo rosquinha diet, o que agradou sobremaneira as professoras da escola (anexo 4); outro resultado foi a distribuição da receita para os alunos que têm parentes com diabete.

Este não é um trabalho isolado, usado apenas como pretexto para o ensino de medidas, em todas as comemorações e eventos realizados na escola são utilizados para a retomada do estudo das medidas como forma de demonstrar o uso desse conteúdo em situações do cotidiano e não apenas como um conteúdo a ser estudado por estar na Matriz Curricular; a preocupação é instigar aulas mais interessantes, porém que resulte em uma aprendizagem real.

É sempre solicitado aos alunos a verbalização e sistematização dos conteúdos – os alunos produzem textos relatando as experiências – estudados como forma de avaliar a percepção e relação que vão sendo estabelecidas a cada nova edição; esse é um cuidado que se tem devido a metodologia utilizada nas aulas de matemática que geralmente resulta em muita movimentação, agitação e experimentação o que poderia camuflar a aprendizagem. Uma aluna descreve bem a proposta do trabalho em seu texto quando coloca: "Nossa professora fez um trabalho com a gente sobre receitas e medidas. Eu aprendi que não é só preparar e fazer. Mas é também uma aula que estudamos cálculos, medidas, frações e muito mais" (Vytória Cristine, 12 anos).

Parafraseado um ditado popular, as aulas de matemática aqui na sala do 5º ano sempre terminam com pizza, bolo, rosquinha, biscoitos, brigadeiros, sanduíches naturais, mousse... (anexo 5)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que transmitir informações é indispensável permitir a participação ativa do aluno. O aluno deve ter a oportunidade de reelaborar o conhecimento e vislumbrar sua existência em situações reais do dia como uma construção social. Um ambiente que solicita a ação do aluno é um lugar que certamente vai gerar interesse e aprendizagem significativa. O

professor deve criar um ambiente provocador, que instiga experimentar, relacionar, movimentar, saborear o processo e o produto das ações.

Uma escola que não vincula os seus ensinamentos matemáticos a contextos reais e significativos acaba reduzindo as suas aulas a um verbalismo estéril e mecanicista que pouco colabora para a formação cidadã do aluno. O ensino mecânico que parte de regras prontas não favorece a produção de significados e a construção de conhecimento. De acordo como que aprendemos com Starepravo (2009, p.42) "quando trabalhamos com a Matemática partindo de fórmulas e regras prontas, estamos transmitindo apenas informações aos alunos e nem sempre as informações que passamos se transformam em conhecimento. [...].

Um dos grandes enganos do ensino da matemática é a grande ênfase que se dá as regras, fórmulas, cálculos, listas de exercícios, modelos a seguir em detrimento a reinvenção dos conhecimentos matemáticos por meio da exploração, comparação, análise e síntese e interação feita na troca de pontos de vista entre os próprios alunos e professor.

O apego ao fazer pedagógico tradicional – crença de que educação é transmissão de conhecimento – dificulta a busca de novos caminhos e a aceitação de novas concepções e práticas, no entanto o dia a dia em sala de aula nos força a questionar o porquê da indisciplina, desinteresse e dificuldade em aprender de nossos alunos. Em se tratando dessa desse relato, as mudanças ocorridas nas aulas de matemática vieram da constatação que grande parte dos problemas estavam no dizer de Nacarato; Mengali; Passos, (2009, p. 41) na falta "de um ambiente propício à aprendizagem;" questão que tem sido continuamente repensada e reestruturada com a perspectiva de tecer novos fios na construção de um processo ensino-aprendizagem significativo e prazeroso.

Referências

Brizuela, Bárbara M. **Desenvolvimento matemático na criança** – explorando notações. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENGALI, Brenda Leme da Silva; NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando coma matemática**: números e operações. Curitiba: Aymará, 2009.

ANEXOS

Anexo 1- (fortalecimento do trabalho em grupo)

Anexo 3 (degustação)

Anexo 4 (entrega das rosquinhas diet.)

Anexo 5 (culminância de uma das aulas de matemática)

Capela de São Miguel Arcanjo: espaço não formal de ensino que alia memória, história e criatividade

Iolene Mesquita Lobato[1]
Marlene Barros Sandes[2]
Jeferson Carvalho Mateus[3]

RESUMO

Este estudo analisa os espaços educativos não formais entendidos como potencializadores de aquisição de conhecimentos e de saber e discute como o educador, de forma planejada e criativa, pode utilizar pedagogicamente espacialidades educativas de sua região para contribuir na formação integral de crianças e adolescentes. O estudo foi realizado em São Miguel do Passa Quatro, interior de Goiás, numa escola de tempo integral. O objetivo da pesquisa é verificar de que maneira a Capela de São Miguel Arcanjo, no município pesquisado, pode ser um importante espaço para fomentar práticas pedagógicas diferenciadas as quais contribuem para a formação dos estudantes eainda instigar os docentes locais a vislumbrarem este local como um importante potencializador de saber. Para isso, foi realizada pesquisa qualitativa, de campo e descritiva, mediante observação, com uma turma de vinte e seis alunos do sexto ano da educação básica. Teve como aporte teórico os estudos de Moll (2004), Del Priore (2005), Leite (2010),Otto (2010), Teixeira (1999) e outros. Percebeu-se que as atividades propostas no referido espaço instigou a curiosidade do alunado, bem como despertou o interesse pela história local e, ainda nas discussões em sala de aula. Constatou-se que a capela é espaço considerado sacro e que sua história intrinsecamente se liga à criação da cidade, muito embora ainda não seja (re)visitado pela escola como espaço não formal de aprendizagem. Nas oficinas realizadas, é esclarecedora a importância que a capela representa para seus habitantes e para a cidade, aí inclusos a escola e seus agentes educativos.

Palavras-chave: Educação Integral. Capela de São Miguel Arcanjo. Criatividade.

1. iolenelobato@gmail.com

2. marlenesanddes@gmail.com

3. mateusjeferson@hotmail.com

INTRODUÇÃO

São Miguel do Passo Quatro é um município goiano localizado a 111 quilômetros de capital do Estado – Goiânia. Fundado, na década de 1930, em louvor a São Miguel Arcanjo, sua emancipação ocorreu apenas em 1988. Considerada muito tranquila, o nome da cidade foi escolhido em referência ao Rio Passa Quatro, que banha a região. A cidade tem como um dos principais pontos turísticos a Capela de São Miguel Arcanjo, onde anualmente é realizada a tradicional festa de São Miguel Arcanjo, evento que atrai milhares de turistas à região.

Pela história que envolve a capela de São Miguel Arcanjo, ela é lugar repleto de vivências, experiências e cultura, por isso considerado espaço educativo que se diferencia do espaço escolar por apresentar produtos da experiência social e cultural dos sujeitos que em torno dela residem, uma vez que a pedra fundamental da cidade foi justamente lançada em sua construção. Portanto, é espaço que favorece o ensino/ aprendizagem e estimula a criatividade porque possibilita o contato de estudantes e educadores com sua história, suas pinturas, peças, relíquias e esculturas, que no ambiente escolar poderiam ser visualizados apenas digitalmente.

Essa nova forma de ver e utilizar espaços educativos extramuros da escola atende especialmente ao que nas últimas décadas as políticas públicas educacionais vêm defendendo, ou seja, uma educação integral, inclusiva e de qualidade ofertada a crianças e adolescentes. De acordo com as diretrizes legais que sustentam a educação integral, é meta dessa política pública de ensino a formação integral do estudante, mediante ensino que contemple suas "dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva" (BRASIL, 2009, p. 14). Para que essa finalidade seja alcançada é necessária a ampliação da jornada escolar, ou melhor, extensão normal da carga horária para o contraturno, exigindo que o estudante permaneça por até sete horas no ambiente escolar.

Durante esse tempo a mais, são desenvolvidas ações educativas que envolvem a formação do aluno em diferentes aspectos. Essas ações são trabalhadas em forma de oficinas educativas, em sua maioria com apoio de

Programas vinculados ao governo federal, a exemplo do Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, cuja finalidade é o aumento da oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, agrupadas em macrocampos (acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica).

Esse tempo a mais na escola precisa oferecer qualidade nas atividades já que "se um turno já é tão pesado [...] mais uma dose do mesmo será insuportável" (ARROYO, 2012, p. 33). Esse entendimento consensual, amplamente propagado por Anísio Teixeira (1999), revela que a educação integral de crianças, adolescentes e jovens tem se tornado compromisso não apenas da escola, mas de toda a sociedade. Leis, Portarias interministeriais, Decretos, Resoluções e Manuais foram estabelecidos e se unem para compor um sistema educacional que prevê a formação do sujeito-aluno em sua totalidade.

No entanto, dificuldades são observadas e um dos entraves que se apresentam na realização das atividades na jornada ampliada é a infraestrutura das escolas, que em sua maioria, não sofreram reformas e/ou ampliação suficiente de seus espaços internos para a oferta de oficinas. Diante disso, constata-se que a escola sozinha não consegue propor ações educativas que contemplem a formação humana e, por isso, requer a utilização de espaços públicos que a cidade oferece.

Logo, é objetivo deste estudo verificar como a Capela de São Miguel em Passa Quatro/GO contribui para a formação de crianças e adolescentes e se atividades educativas são desenvolvidas pela escola neste espaço público da cidade. Para isso, foi realizada pesquisa qualitativa, de campo e descritiva, mediante observação, com uma turma de vinte e seis alunos, do sexto ano da educação básica do Centro de Aprendizagem denominado S.

A temática se justifica neste estudo porque privilegia uma região do interior goiano com limitações sociais e econômicas, mas que possui espaços educativos não formais significativos e que podem ser explora-

dos, contribuindo para a formação dos estudantes. Ademais, sua realização instiga educadores da região a captar potencialidades educativas que não apenas a Capela de São Miguel Arcanjo, mas todo o território onde residem oferece, de modo a enriquecer, de maneira reflexiva e criativa, a própria prática pedagógica.

CRIATIVIDADE EAPRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS

Após a articulação do Programa Mais Educação, criado pela Portaria n 17, de 24 de abril de 2007, estudiosos têm desenvolvido pesquisas sobre os espaços educativos não formais, compreendidos como aqueles que extrapolam os muros da escola, muitas vezes despercebidos por ela, seus agentes educativos e a comunidade (MOLL, 2004).

Normalmente, os espaços educativos não formais se diferenciam do espaço escolar porque apresentam produtos da experiência social e cultural de um povo. Sua utilização no ensino nos leva a romper com o modelo tradicional, livresco e seletivo de trabalhar conteúdos, em que a prática educativa desconsidera interesses, aptidões, habilidades e a realidade social do estudante.

Na educação integral, a utilização de espaços não formais como praças, museus, igrejas, clubes, dentre outros, faz estabelecer relação entre o ensino e o dia-a-dia dos sujeitos que aprendem, incentivando a participação, a autonomia e a reflexão do aluno sobre problemas coletivos, sobre a terra, sua gente e a formação de sua própria identidade.

Além disso, quando visitados espaços educativos não formais estimulam a aprendizagem de forma diferenciada do espaço da sala de aula porque ao mesmo tempo em que traz novidades e incita a curiosidade, convida o aluno a investigar e reelaborar/agregar conhecimentos de maneira livre, espontânea e criativa. Dependendo do espaço, a visita da escola põe o aluno em contato direto com peças raras, relíquias, pinturas, esculturas, objetos que em sala de aula seriam visualizados apenas em fotos ou em ambiente virtual.

Nessa perspectiva, pela história que envolve a Capela de São Miguel Arcanjo, ela é considerada um lugar repleto de vivências, experiências e

cultura. Foi a partir de sua construção que a cidade de São Miguel Passa Quatro nasceu e sua comunidade foi estabelecida e é nela que a principal festividade da cidade acontece, fomentando o turismo e trazendo condições de vida melhores a seus habitantes.

A história da Capela, intrinsecamente, está ligada à história da cidade, por isso é um símbolo que traz ao estudante visão ampliada da cultura, do folclore, da arte existentes na região, em seus contextos variados. A observação da arquitetura da capela, de seus objetos sacros, dos móveis, das esculturas, das peças decorativas e dos vestuários em contextos específicos, propicia uma viagem no tempo que traz a aquisição de conhecimento histórico e promove novas aprendizagens.

Entretanto, conforme pesquisa realizada, a capela ainda é espaço pouco percebido pelas escolas locais como um espaço educativo, sendo por elas pouco visitado. As instituições escolares da região ainda não valorizam as riquezas que esse espaço oportuniza à formação do estudante, nem tampouco a contribuição que pode trazer à prática pedagógica do professor nas diversas áreas do conhecimento.

Entendemos que a capela, por ser um lugar que representa a formação da cidade e a história dos sujeitos que dela fazem parte, é espaço a ser decifrado pela escola, pois caracteriza patrimônio material e imaterial, todavia, despercebido e não estudado por não ser reconhecido (DEL PRIORE, 2005). Para essa autora, o estudo da memória e do patrimônio, incorporado à prática pedagógica e ao conhecimento veiculado no cotidiano da escola, fomenta o desenvolvimento de uma política cultural que promove a cidadania porque produz significados que apontam para outras formas de ler e reconhecer a cidade e seu patrimônio.

Nessa perspectiva, são muitas as possibilidades de os educadores que residem no entorno da Capela de São Miguel Arcanjo desenvolverem projetos e atividades que envolvam este espaço repleto de representações e significados para a comunidade escolar. É neste sentido que a pesquisa desenvolveu com o público alvo pesquisado duas oficinas educativas. O objetivo foi instigar as habilidades cognitivas e resgatar a memória e os saberes locais.

A primeira oficina, denominada *Contadores e Catadores de Histórias* foi direcionada para as histórias e os "causos" da cidade, desenvolvida por grupos de quatro integrantes, dividida em três momentos. No primeiro momento, foi trabalhada a questão do patrimônio imaterial, conceitos de narração, narrativa e produção do conhecimento. No segundo momento, os estudantes foram direcionados a uma conversa com seus bisavôs, avós e pais, na tentativa de resgatarem causos e histórias que ajudassem a compreender a formação da região. A terceira etapa consistiu na apresentação oral de causos e histórias coletadas, também expressas por meio de desenhos, onde foi privilegiada a representação dos participantes sobre a história do lugar em que residem. Como já mencionado, a história do lugar liga-se, de modo peculiar, com a criação da Capela de São Miguel Arcanjo.

Esse momento foi significativo porque houve empenho dos grupos na coleta de histórias, isso foi constatado na maneira como se expressavam, na vontade de falar e de escrever sobre o que pesquisaram. Notou-se que, na maioria das produções/desenhos apresentados, as figuras do espaço físico da capela caracterizavam o pano de fundo da compreensão, da expressividade e da história da região. Na fala dos discentes, evidenciou-se as riquezas descobertas a respeito do lugar em que moram.

A segunda oficina, denominada *Imagens do patrimônio: a cidade que se revela/oculta nas lentes fotográficas* exigiu uma espécie de caça ao tesouro. Os alunos foram incentivados a selecionar fotos antigas que mostrassem a formação da cidade, seus primeiros moradores e a riqueza da fauna e da flora do município.

Foram selecionadas muitas fotografias - guardadas pelas famílias - que traziam particularidades históricas, sociais e culturais. Em sua maioria, essas fotografias trouxeram a capela de São Miguel Arcanjo como pano de fundo, o que instigou questionamentos entre os alunos: por que em quase todas as fotos a capela aparece? Qual a representação da Igreja para a comunidade local? Por que a capela fica no centro da cidade e por que foi uma das primeiras construções da região? Essas observações fomentaram

respostas investigativas e a discussão trouxe riqueza de significados à proposta das aulas, incentivando o debate fora do espaço da escola.

Após análise do material coletado nas oficinas, foi construído um varal de imagens/fotos da cidade dos mais diversos ângulos e lugares. O olhar sobre cada fotografia e a vontade de descobrir peculiaridades de cada lugar visualizado trouxe curiosidade aos estudantes e os levou a se expressarem nas oficinas, desencadeando o saber. Paralelamente, ao observar fotografias da fauna e flora da região, os alunos foram instigados a verificar "as relações entre sociedade e natureza e os impactos da ação humana sobre esta" (OTTO, 2010, p. 130). Colaborando com as idéias dessa autora, ao final das oficinas, os estudantes compreenderam que memória, história e lugares são construções sociais e representam escolhas promovidas por pessoas e grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objeto de estudo a Capela São Miguel Arcanjo, as oficinas realizadas mostraram as possibilidades de aprendizagem que o território pesquisado oferece, mas que ainda não são aproveitadas pela escola e seus agentes. Além disso, ambas as atividades articularam vivências e experiências ao promoverem a pesquisa mediante coleta de fotografias, registros, redesenhando relações, valores e significados, antes desconhecidos, entre a comunidade participante.

Pelo estudo, verificou-se que a Capela de São Miguel Arcanjo, em São Miguel do Passo Quatro/GO, é espaço educativo não formal que contribui para a formação de crianças e adolescentes e é lugar que enriquece a prática pedagógica do professor, que pode utilizá-la para trabalhar a simbologia da cidade e a história de seus moradores, contudo, isso ainda não tem sido feito. A capela é um lugar considerado sagrado e pode ser(re)visitado pela escola na proposição de atividades educativas criativas, que resgatem a história local, a memória e os saberes comunitários. Para tanto, é necessário que a escola e seus agentes, conjuntamente, planejem ações que contemplem objetivos e ferramentas pedagógicas em consonância com o conhecimento prévio e a herança cultural do aluno, visando ao alcance de outras potencialidades.

Referências

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p. 33 – 45.

BRASIL. *Rede de saberes mais educação:* pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores escolares. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial nº- 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2015.

DEL PRIORE, Mary. Os registros da memória. In: BRASIL. *Memória, patrimônio e identidade*. Brasília: MEC, 2005, p. 28 – 31.

LEITE, Lúcia H. A.et al. *A escola e a cidade:* política públicas e pedagógicas. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (orgs.). *Cidade educadora*: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

OTTO, Clarice. História e geografia na perspectiva da educação integral e integrada. In: **Educação Integral e Integrada**. Goiânia: UFG, 2010, p. 127-141.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

Capital cultural nas séries iniciais

Dirceu Manoel de Almeida Junior[1]
Célia Jordan[2]

RESUMO

Este trabalho se propõe a pensar sobre o alto índice de indisciplina na educação integral das séries iniciais na Escola Classe 10 de Planaltina, cidade satélite do Distrito Federal. Propõe-se uma metodologia inspirado nos escritos de René Descartes, buscando uma solução para a indisciplina, articulando os suportes teóricos disponíveis na educação. Para resolver o problema, passa-se por um período de observação, desenvolvimento de um método apropriado. Os problemas gerados perpassam pela falta de atenção nas atividades propostas pela modalidade de ensino da educação integral e pela obrigatoriedade de participar de uma educação integral somente porque os pais querem se livrar dos filhos e os obriga a participar das atividades. A solução encontrada para o problema na escola pesquisada envolve a articulação dos conceitos abordados por Pierre Bourdieu, de capital cultural, junto com a comunidade escolar e, a partir das atividades propostas e articuladas à realidade do educando, este estudante passa de indisciplinado a aluno nota 10, subsidiado pela conscientização e esclarecimento do modelo educacional e luta de classe no sistema capitalista. O educando que percebe a escola apresentando atividades de seu cotidiano como: música danças, artes marciais, *skate*, *hip hop*, cinema, debates de sua realidade, passa a ser grande parceiro da educação e um futuro cidadão, capaz de ser inserido nos debates da sociedade e no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Indisciplina; Escola de tempo integral; Aluno nota 10.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros dias de trabalho como coordenador da educação integral na escola classe 10 de Planaltina no Distrito Federal, foi possível observar um comportamento indisciplinado da maioria dos alunos. Diante desta realidade, foram criadas estratégias didáticas e comportamentais com o intuito de aproximação e desenvolvimento de saberes desses educandos, corroborando com as falas de Descartes (2000, p.14):

1 Aluno do Curso Educação Integral CEPAE/UFG. Dirceujunior2014@gmail.com

2 Jornalista, Professora Orientadora do Curso Educação Integral CEPAE/UFG. Celiareginaconsultoria12@gmail.com

> Não recearei dizer, porém, que penso ter tido uma felicidade de me haver encontrado, desde a juventude, em determinados caminhos que me levaram a considerações e máximas, por meio das quais formei um método, pelo qual me parece que eu consiga aumentar de forma gradual meu conhecimento e de elevá-lo, pouco a pouco, ao mais alto nível, a que a mediocridade de meu espírito e a curta duração de minha vida lhe permita alcançar.

Após um período de conscientização e troca de experiência, observou-se que os educandos não queriam uma didática convencional e que as atividades desenvolvidas teriam que estar inseridas em seu capital cultural. E esse é o método utilizado, inspirado em René Descartes, que pensa a escola como lugar onde o conhecimento é transmitido de forma democrática, igualmente para todos os alunos, aparentemente.

O sociólogo Francês Pierre Bourdieu, que viveu até o início deste século, percebeu que o ensino não é transmitido da mesma forma para todos os alunos como a escola faz parecer. Segundo ele, alunos de classes sociais mais favorecidas trazem de berço uma herança que o sociólogo chamou de capital cultural, ou seja, capital de cultura (BOURDIEU 1989). Alunos que têm acesso a museu, música clássica, artes, viagens, dentre outros, são privilegiados.

A cultura são os valores e significados que orientam e dão personalidade a um grupo social, já capital cultural é uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma em uma espécie de moeda, que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças (BOURDIEU 1989). A cultura se transforma em instrumento de dominação; as classes dominantes impõem às classes dominadas sua própria cultura, dando-lhe um valor incontestável, fazendo com que pareça cultura boa.

Bourdieu percebe essa dinâmica e a batiza de arbitrário cultural dominante, que nada mais é do que a imposição de uma cultura sobre outra. Uma das mais importantes contribuições desse pensador para a educação foi transpor toda essa idéia para dentro da escola. Esclarecer os alunos sobre essa luta de classe, dentro do contexto cultural em que vivem, para que possam entender e lutar é importante, como ensinam Marx e Engels (2009, p. 45):

> A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classe. Homens livres e escravos, patrícios e plebeus, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressor e oprimido, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta.

A partir do pensamento dos autores do Manifesto do Partido Comunista, percebe-se que a escola compactua com a divisão da sociedade em classes: oprimido e opressor. A escola, dissimuladamente, contribui para que essa cultura dominante continue sendo transmitida como tal e, desta forma, acaba favorecendo alguns alunos em detrimento de outros. Os desfavorecidos são justamente aqueles que não tiveram contato, pela família, com o capital cultural - seja no uso de livros ou coisas concretas, seja por não terem tido acesso a lugares e informações facilmente acessível pelos estudantes mais ricos. Aqueles estudantes não conseguem dominar os mesmos códigos culturais que estes apresentam e a escola valoriza. O aprendizado para eles torna-se muito mais difícil.

Bourdieu (1989) entende que agindo assim, a escola marginaliza os alunos das classes populares e privilegia os alunos mais dotados de capital cultural. Por isto, o discurso de igualdade que a escola prega, segundo ele, não funciona na prática. Os filhos de pais diplomados, por terem familiaridade com o universo do saber, cobrado pela escola, têm mais oportunidades. Já os filhos das classes populares não têm a cultura solicitada pela escola.

A escola não cobra somente o que foi ensinado, mas outras habilidades que são fáceis para uns e estranhas a outros. Desta forma, ela enfatiza as diferenças. Os alunos que cresceram em culturas distintas ou que não possuem um bom capital da cultura dominante se enganam e pensam que a dificuldade é falta de inteligência.

Um exemplo dessa dominação cultural nas escolas é a escolha das matérias mais importantes, não é difícil perceber que nos currículos, disciplinas como física, matemática e história são mais valorizadas do

que desenho e educação física. É neste sentido que a dominação de uma classe sobre a outra se mantém.

No entanto, Pierre Bourdieu acreditava existir uma saída para toda essa violência simbólica, exercida inconscientemente pela escola, bastava tornar explícito todo esse funcionamento velado da instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo por base a discussão acima, iniciou-se um ciclo de debates e palestra com o intuito de resolver o problema da indisciplina na instituição educacional. Após ouvir os alunos, passou-se a entender que o capital cultural e o método de ensino e aprendizagem oferecido pelos professores da educação integral estavam longe da realidade dos alunos e por isso não se obtinha os resultados positivos.

O aluno nota 10 é construído por professores que entendem as reais necessidades do educando. O conceito de capital cultural veio esclarecer alguns pontos importantes para resolver os problemas na instituição. Os profissionais da escola entenderam que oferecendo atividades pouco interessantes e que não estejam dentro do capital cultural dos alunos, não haverá aproveitamento pedagógico e disciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem não pode ter preguiça de se emancipar intelectualmente e não pode deixar de tomar para si a discussões sociais políticas e militares de sua época. Pensar doe. Mas ao homem, é melhor sentir a dor da liberdade do que ficar sendo controlado por pessoas e governos que não representam seus ideais e vontades.

O objetivo de criar um método que disciplinasse os alunos e ao mesmo tempo estimulasse a participação nas atividades da educação foi alcançado. O trabalho com o capital cultural do educando e a introdução de novos conhecimentos e habilidades proporcionou o resultado disciplinar esperado.

Apesar disso, podemos afirmar que a Política de Educação, assim como as políticas sociais subsequentes, contraditoriamente, atende às demandas tanto do capital quanto do trabalho, muito embora, no que se refere ao atendimento das demandas do trabalho, identifiquemos um limite estrutural que impõe restrições de acesso ao conhecimento pleno da realidade. Neste contexto, pela perspectiva do capital, cumpre com as funções de: formação de força de trabalho qualificada e legitimação da ordem social burguesa, atuando de maneira harmonizadora com o objetivo de formar consensos, implicando reprodução da dominação de classes pela via da internalização da ideologia e da sociabilidade capitalista. Pela perspectiva do trabalho, a Política de Educação possibilitaria a *mobilidade social* aos membros da classe trabalhadora.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que em virtude da finalidade pedagógica de conformar a força de trabalho, essa mobilidade se restringe, de forma generalizada, mas não absoluta, à movimentação entre os diferentes estamentos da classe trabalhadora, com ascensão possível à pequena burguesia e excepcionalmente a alta burguesia.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil SA, 1989.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Escala, 2000.

MARX e ENGELS. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

Como trabalhar a prevenção ao uso de drogas com educadores de escolas públicas?

Genes José de Moraes[1]
Maristela Barcelos[2]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar um trabalho de conscientização ao não uso de drogas. Foi realizado em uma escola municipal de Aparecida de Goiânia-Goiás. Ao pensar em prevenção entendemos ser o espaço escolar, o ambiente prioritário para trabalhar esta temática. Visto que, é o local onde crianças e adolescentes passam partes de suas vidas, e com isto, torná-los multiplicadores desta proposta, pois a sociedade contemporânea a cada dia torna enferma de forma física, moral e emocional pelo consumo de drogas. As enfermidades físicas têm causado, deformidades, internações e mortes nos usuários. As enfermidades morais têm destruído vínculos sociais, familiares e levado seus dependentes a desestabilidade e violência doméstica. Por sua vez, as enfermidades emocionais, têm levado os dependentes a pertencerem a redes sociais (grupos sociais) de risco, como o "tráfico", na busca pela superação de seus comportamentos depressivos, e com isto, abandonam a escola. Nesta perspectiva, o trabalho docente e pedagógico não deve pautar apenas nos espaços físicos, nas propostas curriculares e nos conteúdos didáticos. Deve se estender para além do espaço escolar, pois ao perceber o comportamento da sociedade como uma "autonomia" de escolhas em usar e não usar drogas, os professores devem ultrapassar os limites curriculares e mostrar sua competência e planos de ações a fim de prevenir os educandos. Assim, é possível trabalhar por meio de uma visão sistêmica nos ambientes escolares, a conscientização, o combate e a prevenção ao uso de drogas com os educandos e seus familiares.

Palavras-chave: drogas; prevenção; alunos; escola.

INTRODUÇÃO

A elaboração deste artigo foi realizado junto a uma unidade escolar no município de Aparecida de Goiânia-Goiás. Funciona no matutino e vespertino, com atendimento a aproximadamente 310 crianças do 1º ao 5º ano

1 Professor da rede municipal de educação de Aparecida de Goiânia-Goiás. e-mail: professorgenesmoraes@hotmail.com

2 Professora e coordenadora do CIAR Universidade Federal de Goiás. e-mail: barcelosmaristela@hotmail.com

do Ensino Fundamental. Os sujeitos de intervenção desta pesquisa foram os alunos do 5º ano vespertino. Para atender a comunidade de educandos, a escola conta com aproximadamente trinta servidores, lotados em várias funções, como direção, coordenação, professores regentes, merendeiros bibliotecários e serviços administrativos. A escola possui 10 salas de aulas, cozinha, laboratório de informática, biblioteca, banheiros e quadra coberta.

Quanto ao bairro onde fica a escola, está em desenvolvimento, pois localiza ao lado de um grande polo industrial, razão pelo qual atraem investimentos do poder público e privado. Atraem também pessoas de várias partes do país, que migram para esta região, (inclusive Norte e Nordeste) em busca de melhores oportunidades de vida e matriculam seus filhos nas unidades escolares da região. Alguns conseguem apenas empregos esporádicos, e como não conseguem outro emprego, são obrigados a voltarem para seus estados de origens. Este processo de migração reflete na escola, com crescimento de evasão escolar, pois parte destas famílias matriculam seus filhos na escola e logo os retiram, por não conseguirem novos empregos, com prejuízo na aprendizagem da criança. Com uma educação escolar deficitária, esta criança poderá estar em risco quanto ao consumo de drogas.

A comunidade do bairro é de classe baixa, trabalham em serviços elementares, recebem baixos salários e possuem escolaridade deficitária, conforme constatado na pesquisa. Alguns são analfabetos, no entanto, sabem da importância que a educação para o futuro de seus filhos. Nesta perspectiva, Arroyo (2000) nos proporciona o seguinte entendimento quanto a este comportamento social das famílias:

> Se perguntarmos às famílias pobres, excluídas, oprimidas, por que matriculam seus filhos na escola? Nos dirão: "para que não tenham uma vida tão aperreada quanto a vida da gente." Há um sonho, recuperar ao menos nos filhos a humanidade não tida. (ARROYO, 2000. p. 62).

Pois mesmo com um conhecimento deficitário e leigo na discussão, estas famílias entendem que por meio da educação, será possível contribuir com a formação das futuras gerações e mantê-las afastadas das drogas e das redes sociais de risco.

Para contribuir com os dependentes que queiram vencer as drogas, no bairro há um centro de recuperação, mantido por entidade filantrópica, e com doações de voluntários, mas a situação é precária, pois faltam recursos para mantê-los em pleno funcionamento. Em meio a esta comunidade, está a escola, parceira na elaboração deste projeto. Executa de forma dinâmica o "Programa Mais Educação", no contra turno escolar, em que alunos com situação de risco e com baixa aprendizagem frequentam diariamente. São trabalhados o acompanhamento escolar, atividades físicas e recreativas. Conta também com o trabalho de prevenção do PROERD (**Programa Educacional de Resistência às Drogas**) gerido pela polícia militar, executado semanalmente por meio de palestras com os alunos dos 5º anos matutino e vespertino.

Alguns educandos encontram em situação de risco, pois há índices de pais alcoólatras e usuários de drogas, e como consequência cometem violência doméstica. Isto tem nos instigado a um estudo mais profundo, a conhecer esta possível realidade, a fim de combater esta situação, e enviar para os órgãos competentes, a fim de que medidas de proteção à criança sejam tomadas. Na realização desta produção, contamos com a colaboração do gestor da escola, professores, polícia militar, Conselho Tutelar e Agentes de Saúde. Não tiveram custos, pois todos os profissionais já são remunerados pelos seus serviços de origens.

Para fundamentar este estudo, temos como referenciais teóricos alguns especialistas da área, como Nicastri, 2014, Rodrigues et al 2014, Sudbrack 2014 e outros, cujo estudos contribuíram para a realização deste trabalho, como também alguns documentos públicos como o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) **LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e a Lei 11.343. Contamos também com as contribuições do professor** Arroyo 2000, que discute a importância da escola no contexto de socialização e educação para resgate do sujeito.

DROGAS, SUBSTANTIVO QUE ULTRAPASSA O DICIONÁRIO

Segundo Nicastri (2014) droga "é qualquer substância não produzida pelo organismo que tem a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento". (NICASTRI, 2014, pág. 88). De acordo com o autor citado, as drogas são classificadas em lícitas e ilícitas:

> "Existem as que podem ser livremente comercializadas "*as licitas*". Algumas estão submetidas a certas restrições. Por exemplo, bebidas alcoólicas e tabaco não podem ser comercializados para crianças e adolescentes. No caso de medicamentos, alguns só podem ser adquiridos por meio de prescrição médica especial. As drogas ilícitas são proibidas por lei. (NICASTRI, 2014, pág. 89).

Permitida ou proibida, todas elas são prejudiciais à saúde, pois interferem no comportamento do sujeito, inclusive na escola, no entanto, alguns usuários podem até conhecer estes riscos, mas como estão completamente dominados pelo vício, preferem alimentá-lo ao abandoná-lo.

CONSUMO DE DROGAS – PRÁTICA ANTISSOCIAL TAMBÉM NOS AMBIENTES ESCOLARES.

Para Duarte 2014, "o aumento do consumo e a precocidade com que os jovens vêm experimentando vários tipos de drogas, alertam especialistas para uma direção comum: é preciso prevenir"! (Duarte 2014, pág. 176). Prevenção esta que não deve ser omitida pela escola, pois as drogas tornaram-se uma calamidade social e a cada dia recrutam novos usuários para a sua rede de "destruição".

O uso de drogas lícitas (álcool, cigarro, medicamentos, etc.) e ilícitas (maconha, cocaína, crack, etc.) têm caracterizado a sociedade contemporânea pelo seu excessivo consumo. Com isto, é possível compreender que este exacerbado consumo por parte da sociedade, tem penetrado também nos ambientes escolares, de forma sutil e cada vez mais precoce por parte dos alunos e até mesmo de funcionários.

PANORAMA DO USO DE DROGAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A disseminação pelo consumo de drogas nas comunidades escolares, tem despertado os gestores públicos e autoridades em geral, a criar estratégias, a fim de instruir os membros da escola a combater esta ação nociva por parte dos alunos e seus familiares. Ressaltamos que uma instituição de ensino não deve ser analisada de forma isolada, pois a escola não é uma ilha.

> Não é possível trabalhar a questão na escola como se ela fosse uma ilha. O reconhecimento de fatos e mitos a respeito do assunto, da situação real de uso e abuso de drogas em diferentes realidades, assim como as ideias e os sentimentos dos alunos, da comunidade e dos pais a respeito do assunto precisam ser considerados. (ALBERTANI, ET AL, PÁG 139, 2014)

Quando os alunos migram de uma escola para outra, os conhecimentos que eles adquirirem em uma unidade escolar, poderão acompanhá-los como reforço a rejeitar e a abominar o uso de tais entorpecentes. Pois alunos que são usuários de drogas não têm o mesmo desempenho escolar de alunos que não usam.

Geralmente, as drogas ocupam determinados períodos espaciais, em que são substituídas por outras com maior intensidade por parte dos usuários. Os reflexos desta dependência são notáveis na vida diária do aluno, como descendência no rendimento escolar, hiperatividade, violência familiar, com os colegas e professores, constantes faltas às aulas e até evasão escolar. Podem ocorrer casos de internações e até mesmo óbitos.

A escola não deve ignorar se estes sujeitos apresentarem comportamentos “anormais” pelo uso de drogas, e esconder atrás de um conceito histórico, em que se afirma ser seu papel trabalhar apenas os conteúdos didáticos e curriculares. Como educadores que atuamos nas escolas, temos que conhecer não apenas o pedagógico, mas a realidade social em que nossas escolas fazem parte, a fim de melhor instruir nossos alunos a não se envolverem com pessoas usuárias.

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

Seria utopia de nossa parte, afirmar a existência de alguma comunidade escolar em que não há índices de dependentes de drogas, pois todas são formadas por humanos, alguns às vezes com opções prejudiciais e sem entendimento dos riscos que podem causar efeitos colaterais, no usuário, na família, na escola e na comunidade.

Como consequências desta série de fatores, ocorrem a baixa aprendizagem e evasão escolar. Com isto, torna necessário um olhar direcionado da escola, relampejar suas ações, para superar estes desafios, cujo objetivo se estende em trabalhar com as famílias e demais representações sociais da região, a fim de manter estes sujeitos longes das drogas e nos ambientes natos, família e escola.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Com as discussões elencadas que apresentamos, é necessário trabalhar a intervenção. Apresentamos algumas propostas que entendemos ser pertinente a realidade escolar, a fim de interferir de forma interdisciplinar junto aos alunos e seus familiares, para que não façam uso de drogas.

SUJEITOS DE INTERVENÇÃO

Para este projeto de combate ao uso de drogas, temos como sujeitos de intervenção inicial, os alunos do 5º ano vespertino, com aulas expositivas, palestras com agentes de saúde, Polícia militar, Membros do Conselho Tutelar e elaboração de atividades pedagógicas voltadas para conhecimento em prevenção. Mas a proposta não se limita apenas a estes sujeitos, e sim, a seus familiares, a todos os membros da unidade escolar. Visto que, a escola está inserida em uma região de risco, pois são altos os índices de usuários de drogas no bairro, conforme relatos da própria comunidade nas entrevistas.

Os familiares serão orientados por meio de palestras a primar pelo diálogo, acolhimento e, no esgotamento destes, buscar apoio na escola e junto

aos agentes de saúde. Aos professores, que possam trabalhar a temática de forma interdisciplinar, E aos gestores, que façam e inserção destas propostas no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), como parte de componentes que possam somar a – "Integração da prevenção no currículo escolar".

PENSAR A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR

A escola tem como atribuição primária conhecer e trabalhar o ensino e aprendizagem, a fim de que possa mediar o conhecimento aos educandos de forma sistematizada, mas não deve se limitar aos conteúdos curriculares e aos saberes pedagógicos. Deve ainda, além de outras atribuições, conhecer e entender a importância da saúde e seus profissionais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. De acordo com Sudbrack 2014:

> Pensar na promoção de saúde abre amplas perspectivas para a construção de estratégias que promovam a aproximação entre as pessoas de uma determinada comunidade, reforçando os vínculos afetivos entre elas e permitindo a circulação das informações necessárias, trocas de experiências, aprendizados recíprocos e a construção de soluções coletivas" pág. 174.

Esta parceria entre saúde e educação oportunizará aos respectivos profissionais um trabalho de mão-dupla, em que um complementa o outro por meio da prevenção, orientação e relação com o sujeito. Quando se falam em relacionamentos, eles podem deixar marcas positivas ou negativas. Assim, vemos que a figura do professor para com o aluno não se limita apenas como educador, mas como referência, que poderão o influenciar a abandonar as drogas. Para Sudbrack (2014), o trabalho do professor não se limita apenas pela execução da ação pedagógica. Para a autora:

> "A presença do educador ao lado dos adolescentes pode funcionar como uma referência positiva, que ajuda o adolescente a reconhecer seus potenciais e voltar a acreditar em si mesmo. O educador que transmite confiança promove o resgate da autoestima e cria condições para os jovens superarem suas dificuldades" (SUDBRACK 2014, pág. 185).

Trabalhar ensinamentos de forma mediada e contínua são características inerentes à escola, mas outras atribuições, passam a integrar seus princípios, pois emerge a necessidade do acolhimento. Acolher não no sentido de adoção, mas de interação. Ao pensar esta proposta de acolhida, devemos compreender que "acolher é, antes de tudo, demonstrar interesse em conhecer mais sobre o que seu aluno está vivendo [...]. É sair da sala de aula e promover um momento de conversa em um ambiente de tranquilidade e confiança mútua. (SUDBRACK 2014, pág. 185).

AMPLIAR O CONHECIMENTO DA FAMÍLIA SOBRE O TEMPO DA CRIANÇA EM ATIVIDADES DE PREVENÇÃO

Mostrar às famílias, que os gestores públicos têm adotado medidas de valorização, onde crianças e adolescentes por meio de programas sociais podem frequentar, como o PETI (Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil), com proposta que consiste pela "retirada de crianças de trabalhos insalubres e degradantes, e proporcionar apoio e orientação às famílias por meio da oferta de ações socioeducativas" e que elas permaneçam na escola em um turno e frequente ao programa no contra turno.

Ao pensar um modelo de educação para o século XXI, a "escola de tempo integral – permanência diurna do educando na escola - está nos projetos dos gestores, no entanto, sua implantação é lenta devido aos altos custos". Mas alternativa paliativas para camuflar este modelo apresentado, tem sido implantado, com tímidos resultados. É a proposta da "Educação integral" que culminam com o "Programa Mais Educação" que também funciona no contra turno escolar.

Outra política de prevenção que tem permeado as escolas é o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas), gerido pelo governo estadual, com palestras ministradas geralmente pela Polícia Militar nos horários de aula e o objetivo é a prevenção às drogas.

Diante das perspectivas apresentadas, há ênfase no intercâmbio entre escola e família em complementar as propostas dos programas ora discutidos, pois o fator "droga" não é concebido apenas como um conceito

verbete, mas real e destruidor, principalmente em crianças e adolescentes, que buscam superação e satisfação pessoal. Os usuários se sustentam em uma tese que ao consumirem drogas superam suas limitações, traumas e complexos. Sudbrack 2014 nos proporciona um entendimento quanto a este comportamento antissocial. Para a autora,

> "... a droga é eleita como uma verdadeira estratégia de sobrevivência; além de reduzir as sensações de frio e de fome, provoca estados de sonolência que permitem ficar indiferente a uma realidade deprimente, [...]. A droga proporciona, assim, uma falta de consciência da própria condição de vida". (Sudbrack 2014, pág. 186).

Para reforçar esta teoria de "falsa autonomia e superação" por parte dos usuários, Rodrigues et al 2014, afirma que é cada vez mais precoce o ingresso de usuários ao consumo de drogas nocivas e em situação de risco. Para os autores:

> "Crianças e adolescentes em situação de pobreza, com vínculos afetivos e familiares fragilizados, convivendo com adultos de vários segmentos da sociedade, que não possuem o compromisso de protegê-los e mantê-los a salvo de situações aviltantes, podem buscar no uso de álcool ou de outras drogas o alívio para suas angústias, carências e dificuldades de superação dos seus problemas. (Rodrigues et al 2014, pág. 188).

O olhar da escola para estes sujeitos em situação de risco deve ser de acolhida, a fim de que estes sintam pertencentes ao espaço de socialização e prevenção, por meio de orientação e diálogo. Seus familiares devem também ser convocados e envolvidos neste embate para a preservação da vida, saúde e educação da criança. Assim, compreendemos que o trabalho de prevenção deve ser executado a partir da realidade de cada unidade escolar, mas sem prejuízo na comunicação com os demais estabelecimentos de ensino da região, mediante troca de experiências.

FOMENTAR A PREVENÇÃO, UM PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Segundo Libâneo 2004, as escolas são conduzidas por diferentes concepções de gestão, como autoritária e democrática, todas devem gerir o pedagógico, o pessoal e as finanças. Espera também proponham propostas de prevenção ao uso de entorpecentes. Depois de analisada sua relevância ao currículo, poderá ser inserida no Projeto Político Pedagógico e materializada em sala de aula. Nesse contexto, o gestor terá condições para implantar programas de prevenção ao uso de drogas, pois "[...] incluir a temática das drogas nas diversas disciplinas e no projeto pedagógico da escola pode ser vista como uma das formas mais eficazes de prevenção na escola". (OLGA MARIA et al, 2014, pág. 206).

É oportuno que os gestores escolares também tenham conhecimentos, de que dentre os vários órgãos que possam ser recorridos quanto à prevenção e combate ao uso de drogas, "a escola aglutina o mais completo espaço de proteção", pois "a grande capilaridade e a penetração social da escola são fortes atributos de um aliado imprescindível no combate ao trabalho infantil e ao uso de drogas" (RODRIGUES et al 2014, pág. 189).

Esta iniciativa cautelar e de proteção tomada pelo gestor escolar, está assegurado pelo ECA, pois além de respaldar seu trabalho, está também a contribuir com o trabalho de outros profissionais, na prevenção e resgate da criança em situação de risco. De acordo com Art. 245 da Lei 8069/1990 (Estatuto da Criança e Adolescente), a omissão por parte dos gestores escolares, professores e até médicos à situação de risco em que a criança se encontra, poderão ser penalizados e lhe render multas:

> Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. ECA Art. 245 da Lei 8069/1990.

A prevenção desenvolvida na escola supera o de qualquer outro órgão, pois seu trabalho é pautado de forma contínua, sistematizado, interdisciplinar e interagido com as famílias e comunidades em geral. Ao pensar a prevenção apenas no *loco* escolar, seria o mesmo que agir de forma isolada e o trabalho tornaria inviável, pois não teria prosseguimento efetivo na sociedade.

ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA, UM DESAFIO PEDAGÓGICO

Já abordamos, que não compete ao professor se limitar apenas aos conteúdos didáticos na prática da mediação do conhecimento, deve também se desdobrar pela busca de aquisição de outros saberes. Quando se trata de prevenção, os embates são mais desafiadores, para que possa trabalhar a abordagem da questão de forma interdisciplinar e segura, frente aos novos desafios impostos à escola, pois:

> Educadores de ensino fundamental e médio são, cada vez mais, cobrados pelos pais de alunos, direção da escola e pela opinião pública para abordarem a questão das drogas em sala de aula, e para saberem lidar de modo efetivo com alunos que necessitam atenção especial nessa questão. (Drogas: cartilhas para educadores. Brasil. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011, pág. 7).

Nesta perspectiva, a busca por novos conhecimentos por parte dos educadores, não são apenas questões curriculares, mas de embasamento sólido, para dar respostas objetivas e satisfatórias ao clamor da sociedade. Esta ação pedagógica poderá agregar aos educandos, outros conhecimentos de vida, que farão com que eles reflitam sobre as causas e consequências que o consumo às drogas possa causar. Ressaltamos que o professor é concebido pelo aluno como seu referencial de formação, assim "seria desejável que não bebesse, não fumasse, tivesse alimentação adequada e se exercitasse regularmente". Antes de pensar no educando, pense em si próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi exposto até o presente, não são conclusivos, pois se pesquisado e aprofundado as discussões quanto às situações de risco em que comunidade escolar está inserida, poderá encontrar realidades mais extremas, o que torna o prosseguimento deste estudo por parte dos leitores que tenha este sentimento em colaborar com a prevenção.

Referências

ALBERTANI, Helena M.B. Trabalhando com prevenção na família. In: BRASIL, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília, 6ª ed. 2014. págs. 135-141.

ARAÚJO, Ana Paula. Drogas Lícitas e Ilícitas. Disponível em: http://www.infoescola.com/ drogadrogas-licitas-e-ilicitas. Acesso em 04 de setembro de 2014

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre imagens e autoimagens.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília, 6ª ed. 2014.

_____ Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. Drogas: cartilha para educadores / Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas; conteúdo e texto original: Beatriz H. Carlini. – 2. ed. 6. reimpr. – Brasília: Ministério da Justiça, 2013.

Cartilha do PROERD – Policia Militar de Santa Catarina, adaptada pela Policia Militar de Goiás, 8ª ed. 2010

CRUZ, Marcelo santos. Crack: uma abordagem multidisciplinar. In: BRASIL, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília, 6ª ed. 2014. págs. 101-108.

DUARTE, Paulina do Carmo Arruda Vieira. Redes Sociais. In: BRASIL, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília, 6ª ed. 2014. págs. 174-180.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão escolar. In: Organização e gestão da escola: teoria e prática. Alternativa, 5ª ed. Goiânia 2004 (pág. 118 a 133)

NICASTRE, Sérgio. Drogas: classificação e efeitos no organismo. In: BRASIL, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília, 6ª ed. 2014. págs. 87-100

OLGA MARIA, et al. Interagindo o tema drogas às disciplinas curriculares. In: BRASIL, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília, 6ª ed. 2014. págs. 206-210

PROERD – disponível em: http://www.proerd.go.gov.br/

RODRIGUES, Alissandra Alves et al. O trabalho infantil: fator de risco do uso de álcool e outras drogas. In: BRASIL, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília, 6ª ed. 2014. págs. 187-195

Secretaria da Escola Municipal Terra Prometida - Aparecida de Goiânia-Goiás

SUDBRACK, Maria Fátima Oliver. O trabalho comunitário e a construção de redes sociais. In: BRASIL, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília, 6ª ed. 2014. págs. 171-180

ANEXOS.

Questionário para entrevista -

1º - Nome: _____

2º - Idade ( ) menor que 30 / ( ) entre 30 a 40 ( ) acima de 40.

3º - Escolaridade ( ) fund. ( ) médio ( ) superior

4º - Você é morador deste bairro ou outro próximo desta escola?

Sim ( ) / Não ( )

5º - Sabe se existem usuários / traficantes de drogas nesta região?

Sim ( ) / Não ( )

6º - O bairro tornou-se violento devido à presença destes usuários/ traficantes?

Sim ( ) / Não ( )

7º - Devido à presença destes usuários de drogas na região, você acredita que as crianças e adolescentes podem estar em risco?

Sim ( ) / Não ( )

8º - Como você avalia a segurança na região?

Ótima ( ) / Boa ( ) / Regular ( ) Péssima ( )

9º - Você conhece algum programa de recuperação a usuários nesta cidade?

Sim ( ) / Não ( )

10º - Você conhece alguém que foi recuperado das drogas por frequentar a algum ambiente de recuperação?

Sim ( ) / Não ( )

11º - Para você qual a importância da escola no trabalho de prevenção?

12º - Se convidado, você aceitaria participar de um trabalho de prevenção junto à escola de seu bairro?

Sim ( ) / Não ( )

Apostilas sobre drogas elaboradas pelos alunos em parceria com o PROERD

Agente de saúde, representante do Conselho Tutelar e policial palestrando aos alunos

Alunos do 5º ano faz apresentação do material produzido sobre prevenção à comunidade

Orgonograma do projeto

Etapas	Meses								
	Abril	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Estudo e exercícios do módulo I	X	X							
Estudo e exercícios do módulo II		X	X						
Estudo e exercícios do módulo III			X	X					
Estudo e exercícios do módulo IV				X	X				
Palestras pelo PROERD					X	X	X	X	
Produção de apostila pelos alunos					X	X	X	X	
Palestra pelo Conselho Tutelar							X		

→

Coletas de dados	X		
Análise dos dados	X		
Palestra pelo Agente de Saúde		X	
Finalização do projeto cf. Módulo V		X	
Revisão		X	
Exposição do projeto à comunidade		X	
Entrega do projeto			X

Construção dialógica do alfabeto político em escolas públicas de Manaus

Gimima Beatriz Melo da Silva[1]
Tharcizo Matheus Brito Liborio[2]
Victor Martuchelle Paulino Guedes[3]
Camila Regina Moura de Araújo Gois[4]
Ciziam Maria do Carmo Menezes[5]
Renato Nunes Rodrigues[6]

RESUMO

O projeto *Construção Dialógica do Alfabeto Político em Escolas Públicas de Manaus* foi idealizado e teve início logo após a onda de protestos ocorridos em todas as regiões do Brasil em meados de 2013. Acredita-se que o potencial de impacto social que ele possui foi fortalecido pelo contexto de reforma política ao qual o Estado Brasileiro foi submetido após aquela onda de protestos generalizados, demonstrando nitidamente uma crise de representação política da sociedade em relação às instituições políticas existentes. Acredita-se que este cenário ajudou a despertar o interesse dos jovens e manter a discursão da política viva no cotidiano. Assim este projeto objetivou promover a reflexão sobre a compreensão que os alunos do ensino médio das escolas públicas de Manaus manifestam acerca de termos usuais do cenário político, levando à compreensão da dimensão da vida política da sociedade como uma das dimensões primordiais para a promoção do bem comum. Neste sentido, promoveu a integração da Universidade à comunidade a partir de uma participação mais efetiva dessa instituição no processo de construção da cidadania de seus alunos e comunidade externa, construindo dialogicamente reflexões sobre a dimensão política da sociedade tanto pelos alunos das escolas alvo do projeto quanto pela equipe do mesmo. Essa experiência contribuiu ainda para a formação acadêmica e cívica dos alunos da UEA, bolsistas e voluntários do projeto e dos alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas parceiras do projeto, que a partir das dinâmicas elaboradas para a execução dessa atividade foram estimulados a realizar

1 Doutora em Antropologia e professora adjunta da Escola Superior de Ciências Sociais ESO/UEA, gbeatriz2008@hotmail.com.

2 Acadêmico do 6º período do curso de Administração/UEA, tharcizoliborio@outloo.com.br.

3 Acadêmico do 8º período do curso de Administração/UEA, victormartuchelli@hotmail.com

4 Acadêmica do 8º período de Administração/UEA, camilagoes.19@gmail.com.

5 Acadêmica do 8º período de Administração/UEA, ciziam_menezes@msn.com.

6 Bacharel em Administração e acadêmico da Pós-Graduação em Gestão Pública/UEA, renato_rodrigues.23@hotmail.com.

uma verdadeira construção dialógica da compreensão desses termos e, consequentemente, da abrangência que a dimensão política da sociedade assume nas suas vidas.

Palavras-Chave: Alfabeto Político. Participação Política. Cidadania

INTRODUÇÃO

A vida em sociedade é permeada por relações sociais mediadas por termos, conceitos e categorias que, frequentemente, escapam à compreensão de grande parte dos cidadãos. Dentre essas relações, sobressaem aquelas que se relacionam ao exercício do poder, que tem na dimensão política da organização da sociedade sua maior expressão.

Assim, termos como Cidadania; Democracia; Estado e Governo, por exemplo, nem sempre são compreendidos pelo cidadão com base na sua essência e sim com base nas distorções que o mau uso desses termos tem causado. Neste sentido, construir dialogicamente a compreensão desses termos junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio da rede pública de ensino estadual foi proposta que se coadunou com o contexto de reforma política que o Estado brasileiro iniciou, impulsionada pela série de manifestações que ficou conhecido como movimento "Vem Pra Rua", iniciado em meados de 2013.

Com o intuito de popularizar o domínio desses termos e difundir a importância que a política tem na promoção do bem comum e, acreditando ainda que se poderia contribuir para um comportamento cívico mais crítico, no sentido de compreender com mais propriedade os processos de atendimento às demandas coletivas da vida em sociedade, o projeto "*Construção Dialógica do Alfabeto Político em Escolas Públicas de Manaus*" foi realizado, no âmbito do Programa Institucional de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas – PROGEX, no período de agosto de 2013 a julho de 2014.

O projeto envolveu alunos da Escola Superior de Ciências Sociais – ESO, vinculados ao curso de Administração, num total de quatorze alunos, entre bolsistas e voluntários, que se envolveram na idealização e realização

das atividades do projeto coordenadas pela professora de Ciência Política do curso de Bacharelado em Administração da ESO.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E PÚBLICO-ALVO

Para chegar nas escolas, foi solicitado à Secretaria de Estado de Educação e qualidade do Ensino, a indicação de uma escola por distrito da cidade de Manaus. Sendo indicadas sete escolas, mas por dificuldades encontradas com o calendário elaborado em função dos jogos da copa do mundo, o projeto foi realizado em quatro escolas, representando quatro distritos diferentes da cidade de Manaus, a saber E.E. Ruy Araújo (Distrito 1); E.E. Milburges Bezerra (Distrito 2); E.E. Marcantonio Vilaça (Distrito 6) e E.E. Profª Adelaide Tavares de Macedo (Distrito 3).

Dentre as estratégias utilizadas lançou-se mão da projeção de vídeos, identificação de fatos com conteúdo político em eventos do cotidiano vivenciado pelo público-alvo, registrados nas várias mídias, escrita, televisionada ou de circulação na rede mundial de computadores, seguidos de análise crítica realizada em rodas de debates. Foi realizada ainda a análise do poema *O Analfabeto Político*, de Bertold Brecht,bem como referências a algumas ideias desenvolvidas por pensadores clássicos da Ciência Política como Jean Jacques Rousseau, Thomas Hobbes, Nicolau Maquiavel e Antonio Gramsci.

As rodas de debate foram conduzidas pela equipe do projeto, composta pela professora coordenadora e alunos bolsistas e voluntários do curso de Administração a partir da estratégia, "*Giro na Política*" que consistia em uma roleta onde os termos abordados nos debates foram dispostos em ordem alfabética a fim de oferecer aos sujeitos envolvidos na dinâmica um leque de opções de debate que, quando abordados pelos sujeitos, suscitavam sempre a discussão em relação a outros termos dispostos na roleta.

Assim, a realização do projeto se deu em quatro escolas estaduais, e teve o registro de participação de um público-alvo composto por cerca de 382 alunos assim distribuídos: duas turmas de 3º ano do turno matutino da E.E. Ruy Araújo, num total de 44 alunos; três turmas de 3º ano do turno noturno, da E.E. Milburges Bezerra de Araújo, num total de 51 alunos; três tur-

mas de 3º ano, turno integral, da E.E. Marcantonio Vilaça, num total de 92 alunos; três turmas de 3º ano, turno matutino, da E.E. Adelaide Tavares de Macedo, num total de 105 alunos e três turmas de 3º ano do horário vespertino, da mesma E.E. Adelaide Tavares de Macedo, num total de 90 alunos.

COMBATENDO O "ANALFABETISMO POLÍTICO"

Vivemos em uma sociedade onde o assunto política caiu em verdadeiro descrédito por boa parte da população, talvez seja esse o motivo da alienação das pessoas sobre o assunto e a origem do dito popular "Política não se discute". Considera-se, pelo contrário, que este tema possui grande relevância, principalmente para os jovens possuidores de sonhos, energia e em plena formação de opiniões sobre a sociedade que os cerca. É exatamente a partir dessa perspectiva que o assunto foi abordado neste projeto, buscando promover a reflexão e minimizar o analfabetismo político que segundo Bertolt Brecht, dramaturgo alemão que retratou nos anos 50 do século XX, no poema *O Analfabeto Político* a seguinte afirmação sobre o indivíduo assim classificado:

"*Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política...*".

Considerando que em alguma medida a universidade se posiciona a uma certa distancia em relação à dinâmica da sociedade, com um registro muito tímido de ações que envolvam a população que está em seu entorno, entende-se que a universidade pública tem, além do dever, a obrigação moral de elaborar projetos que estreitem essa relação, pois a financiadora desta Instituição é a própria população através de seus tributos sendo justo que em contrapartida ela receba de volta, alguma forma de benefícios da comunidade acadêmica, centro privilegiado do saber em construção.

VIEIRA (1989) posiciona-se mais claramente quanto a ligação da universidade com a sociedade e a quem essa deve servir: "*é preciso empenhar-se na defesa de uma universidade que possa beneficiar a maioria e não colabore no pacto de exclusão social dos despossuídos*".

Com essa perspectiva, este projeto permitiu uma maior proximidade com a sociedade, havendo de ambas as partes troca de conhecimento dando a entender que a Universidade é um caminho acessível a todos os interessados, sobretudo aqueles que se empenham em combater a exclusão social. Assim, considerando que o projeto foi executado a partir da relação de parceria entre a Universidade e as Escolas Estaduais, intermediada pela Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino, sendo direcionado para alunos do 3º ano do ensino médio, publico que está iniciando sua participação cívica no processo eleitoral, constata-se que houve um esforço da Universidade na aproximação com o sistema educacional do Estado do Amazonas para fortalecer essa iniciativa que buscou combater, em alguma medida, o que BRECHT popularizou como analfabetismo político.

A partir da construção dialógica de um alfabeto político junto a esses sujeitos, acredita-se ter intensificado o exercício de seu pensamento crítico ao despertar a consciência da importância de seu papel como interventores no processo de escolhas de seus futuros representantes políticos bem como do conhecimento mais pontual de seus direitos e deveres políticos e civis.

Estes indivíduos registraram em vários momentos sua visão sobre a política sempre a partir de uma perspectiva plural, ou seja, nela há espaço para o entendimento a partir de uma perspectiva tanto negativa quanto positiva. Exemplo disso é que quando questionados sobre a compreensão deles acerca de alguns termos aplicados frequentemente à dimensão das relações políticas da sociedade alguns respondiam com um sinônimo de natureza negativa e outros de forma mais acertada quanto à essência do significado.

Assim, questionados quanto à compreensão do que seria para eles o significado de VOTO alguns apresentavam como sinônimo o termo CORRUPÇÃO associado ainda a uma expressão (VENDA DE VOTO). Para outros o termo associado era CONQUISTA ou MUDANÇA tendo como expressões associadas (DIREITO DO CIDADÃO e PODER DE ESCOLHA). Quando questionados sobre seu entendimento quanto ao PODER uns apresentaram como sinônimo DINHEIRO, INJUSTIÇA e, novamente, o termo CORRUPÇÃO. Outros associaram o PODER

aos termos AUTORIDADE, CARGO, POSSE, RESPONSABILIDADE, COMPROMISSO e, ainda, à expressão (É QUEM MANDA).

É válido ressaltar que os termos variados, apresentados para o debate como VOTO, ELEIÇÃO, PODER, GOVERNO,dentre outros, em quase todas as turmas eram associados pelo público-alvo à CORRUPÇÃO, o que pode ser compreendido a partir do cenário de recorrentes denúncias nos meios de comunicação onde a conduta duvidosa advinda de quem detém um mandato de cargo público é associada a uma condição quase que natural. A esse respeito NOGUEIRA (2005) quando sai em defesa da política, define haver pelo menos três políticas, a saber: a política dos técnicos, que seria segundo ele, a política sem política nenhuma, pois supervaloriza a técnica em detrimento do debate aberto e na busca do bem comum; a política dos políticos, que seria diferenciada da política dos cidadãos por ser caracterizada como política com pouca política e a dos cidadãos ser caracterizada como a política com muita política.

Para esse entendimento NOGUEIRA (2005) afirma que a política dos políticos, também chamada de "política com pouco política", é aquela política dita da "arte do possível e do indicado" que também adota a ideia de que "não se faz política sem vítimas", pautando-se essencialmente no realismo, o que pode se transferir para uma política chamada de política dos politiqueiros, pautada nas "pequenas ambições", nos "grupelhos" e na política miúda.

Por outro lado, a política dos cidadãos pauta-se na "busca do bem comum", "na valorização do diálogo, do consenso e da comunicação", onde o grupo, a coletividade assume o papel principal e nessa política, os partidos políticos, assumem um destaque especial, a fim de aglomerar as vontades do coletivo.

DO POTENCIAL DE IMPACTO SOCIAL DESSE PROJETO

O impacto que se acredita ter promovido com a realização desse projeto refere-se ao amadurecimento da compreensão da democracia brasileira, ou seja, o entendimento de que este sistema de governo funciona em sua essência quando existe a participação popular intensa seja

na criação de políticas públicas, na fiscalização de obras e principalmente dos mandatos de nossos representantes.

Ainda, almeja-se que estes sujeitos, público-alvo e equipe do projeto, constatem que não se pode viver alienado da política, ela está presente no nosso dia a dia, e quanto mais os sujeitos ignoram esta realidade são prejudicados por isso, deixando que outros tomem as decisões que afetam diretamente suas vidas.

Causar esta reflexão foi talvez a proposta na qual mais esse projeto conseguiu êxito, pois acredita-se ter estimulado nesses sujeitos o uso de sua capacidade de posicionar-se criticamente, pois em sua maioria os sujeitos que interagiram com a equipe do projeto eram possuidores de opinião equivocada sobre os assuntos abordados, associando política tão somente à corrupção e, portanto, assumindo uma postura de distanciamento deste assunto, bem a exemplo do que já havia constatado CHAUI (2008) acerca dos paradoxos da política.

Dentro da dinâmica dos encontros com o público-alvo, conduzido basicamente pela ação dialógica, em alguns momentos o registro textual dessa compreensão era estimulado. Assim, ao final dos encontros, sempre realizados em consonância com os horários de disciplinas que teriam afinidade em conteúdo, como Sociologia e Filosofia, numa das escolas, foram formados grupos representando as diferentes turmas de 3ª ano do ensino médio, sendo estes estimulados a realizar o registro textual de sua compreensão acerca dos temas abordados, utilizando para isso, um número determinado de termos que constavam da roleta do *Giro na Política*.

Este foi um exercício profícuo para o registro do resultado imediato dos debates realizados pelo projeto pois, em pelo menos uma das escolas, onde a avaliação da melhor construção textual, que se dava no formato de verso, música ou outra forma de expressão, foi feita por professores de língua portuguesas da escola parceira do projeto. As estratégias das equipes davam conta sempre de negar as distorções de antes e aspirar ao bom uso da política em prol do bem comum, como pode ser verificado nas letras a seguir, construídas em alguns minutos, por alunos do ensino

médio da E.E. Marcantonio Vilaça, onde os termos sublinhados foram debatidos antes da atividade proposta.

Grupo 1 -3º ano 1

A nação, a nação,
Tem que representar na votação
Na hora da eleição
De uma constituição
Livre da corrupção

Porque na ditadura
O povo estava na rua
Queria uma democracia
Com mais cidadania.

Grupo 2 - 3º ano 2

Minha nação tem o poder
Poder para escolher
Com um voto consciente
Em uma política descente
Sem corrupção
E que beneficie toda nossa gente.

O grupo vencedor realizou uma encenação onde, em forma de protesto, o povo se manifesta e logo, em outra cena, um representante da linha distorcida da política demonstra como pode usufruir de um mandato contando com a ignorância da sociedade acerca da essência originária da política que é a busca do bem comum.

Grupo 3 – 3º ano 3 (vencedor)
(Povo)

Nós somos o Brasil, uma grande nação
Venham todos para a rua, contra a corrupção

(Político corrupto)

Eu vou lá para aquele estado, tentar me candidatar
Se der tudo muito certo, a eleição eu vou ganhar

Aquele povo é muito otário, e o seu voto vai me dar
No senado eu "rapo" tudo com o poder que eu vou ter lá.

É válido ressaltar que esta era uma hipótese levantada no momento da construção desse projeto, ou seja, a ideia de que o mau uso da política causou distorções sobre seu entendimento e que estas se naturalizaram na mente dos sujeitos quando referem-se a essa dimensão da sociedade.

Contudo, outra impressão obtida e que foi unânime em todas as Escolas Estaduais visitadas foi o fato que todos entendem que há muita coisa a ser mudada no País, no que se refere ao comportamento político, porém, não sabem por onde começar. Ainda a esse respeito, no decorrer das discussões estabelecidas nos encontros com a equipe do projeto, o público-alvo começou a manifestar sua curiosidade sobre como e para quem denunciar os atos ilícitos dos representantes públicos, como poder fiscalizar o orçamento financeiro.

Ou seja, o interesse sobre o assunto foi despertado e a equipe do projeto reservou parte do tempo de um dos encontros exclusivamente para explanar sobre as instituições como Ministério Público, responsável por receber denúncias da sociedade e investigar irregularidades constatadas e que só podem se constituir em processo a partir de uma postura constante de participação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora em sua maioria as opiniões manifestas dentre os alunos das escolas públicas estaduais acerca da política estejam vinculadas ao comportamento dos atores políticos que distorcem o verdadeiro sentido de existir da atividade política, ou seja, a busca do bem comum para a coletividade da sociedade, foi possível apresentar o significado dos termos usuais da atividade política resgatando a essência de seu significado, com o apoio de alguns sujeitos pertencentes ao público-alvo. Estes demonstravam maior interesse pelo tema e manifestavam ainda a angústia de não debater com frequência essa temática no cotidiano. As ações que foram propostas, em-

bora tenham potencial de impacto na transformação social desse público, ainda se deparam com a constatação da hipótese que motivou a elaboração do projeto em questão, ou seja, a apreensão distorcida do significado da política por parte da sociedade, o que foi trabalhado pela equipe do projeto, que buscou, dialogicamente, incitar a reflexão desses sujeitos quanto à importância da manifestação de sua vontade política compromissada com o bem da coletividade.

Porém, em todas as turmas trabalhadas foi possível perceber que dentre as opiniões acerca do significado dos termos que envolvem o mundo das decisões políticas haviam opiniões discordantes, o que foi salutar para o trabalho da equipe, que buscou primeiramente ouvir esses sujeitos e em seguida debater com eles sobre o entendimento da política a partir do resgate de sua essência, com base na aplicação da perspectiva clássica sobre política, Estado e poder.

Assim, a importância da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão se manifestou claramente nesse projeto, num contexto em que os alunos da UEA, ao passarem pela disciplina de Ciência Política, onde a temática acerca do poder orienta as discussões sobre a importância da organização política da sociedade, associaram esses conhecimentos à realidade vivida por eles, pelo público-alvo do projeto e buscaram elaborar estratégias de ação para promover, através da extensão universitária, algum impacto, tanto na sua vivência de cidadão, quanto na desse grupo com o qual conseguiu interagir através dos encontros realizados nas escolas.

É, sobretudo, a partir da pesquisa sobre o significado dos termos que, frequentemente se reportam ao cenário político, que a equipe do projeto buscou despertar o interesse desses sujeitos a promover a pesquisa e reflexão sobre o alcance que os fatos políticos assumem em relação ao seu cotidiano, e assumir uma posição de atores sociais e não meros espectadores uma vez que, como bem retratou Bertold Brecht. "...o *custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas...*" .

Referências

BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

BRECHT, Bertold. O Analfabeto Político. Mimeografado.s/d

CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2008

MAQUIAVEL, Nicolau. O Príncipe. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Em Defesa da Política. São Paulo: Editora SENAC, 2005

SOUSA, A.L.L. A história da extensão universitária. Campinas: Ed Alínea, 2000.

VIEIRA, Sofia L. *"A democratização da Universidade e a socialização do conhecimento"*. In: FÁVERO, Mª. de Lourdes A.(org) A Universidade em questão. SP, Cortez/Autores Associados, 1989.

Contribuições da linguagem computacional Logo no desenvolvimento do pensamento geométrico: uma perspectiva investigativa e criativa

Greiton Toledo de Azevedo
Gene Maria Vieira Lyra-Silva

RESUMO

Esta proposta de trabalho é fruto de uma pesquisa, de cunho qualitativo, realizada no curso de especialização em Educação Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás - IME/UFG. Neste sentido, pois, objetiva mostrar, aqui, em forma de recorte, as contribuições da linguagem computacional gráfica *Logo* no desenvolvimento do pensamento geométrico (de crianças e adolescentes).Para coleta e análise dos dados,desenvolvemos um trabalho, em forma de projeto, em uma escola pública federal situada na cidade de Goiânia - Goiás, intitulada por Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, CEPAE/UFG, com a participação de dezessete estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II. As atividades exploradas no projeto, por meio da linguagem computacional *Logo*, se consolidaram numa perspectiva contrária de 'automatizar' o ensino ou mascarar o processo do pensamento geométrico por meio da recepção e memorização de informações sem sentido. Elas, na verdade, foram utilizadas no sentido de contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico-dedutivo e argumentativo dos estudantes. Além disso, as ações didático-pedagógicas desenvolvidas, tendo como pano de fundo os pressupostos da pesquisa-ação, estiveram alicerçadas em questões que permeassem a utilização dessa linguagem, por meio do *software SuperLogo 3.0*, num movimento contínuo e cíclico da ação-reflexão-ação. A partir desse movimento, desenvolvemos um formato de análise, que nos ajudassem a compreender, de forma conjunta, o problema investigado, permitindo-nos, assim, estabelecer relações entre o referencial teórico, que defende a maturação do pensamento geométrico por meio do desenvolvimento integral do processo cognitivo em Geometria, e a linguagem computacional, como instrumento para pensar. De acordo com os dados coletados e analisados, percebemos que os resultados alcançados, nesta investigação, nos dão à margem de que a linguagem computacional gráfica *Logo* contribui no desenvolvimento do pensamento geométricos dos estudantes.

Palavras-Chave: Pensamento Geométrico. Linguagem Computacional *Logo*. Recurso Didático-Tecnológico: *Software Super Logo 3.0*.

INTRODUÇÃO

> "[...] Todas as pessoas deveriam aprender a programar computadores, porque isso ensina a pensar" (*Steve Jobs*)

A incorporação da informática (em especial, a linguagem computacional), no contexto de sala de aula, tem possibilitado, em diferentes situações, uma nova forma de mediar e conceber os processos de ensino-aprendizagem, especialmente, de Geometria. Ela é uma área de estudo que tem contribuído para o desenvolvimento da educação escolarizada. É uma área que pode influenciar a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento em diferentes esferas, que se alicerçam para além do contexto de sala de aula. Por outro lado, no entanto, a informática, por si só, não garante os melhores resultados nesta sociedade contemporânea, nem tampouco na comunidade escolar. Por isso, é necessário que se siga a filosofia educacional mais ampla e coesa, que justifique sua devida aplicação no ambiente de sala de aula.

A linguagem de programação pode ser empreendida como um recurso que possibilita o estudante desenvolver o seu pensamento, mais especificamente, o seu pensamento geométrico, que tem sido um dos desafios da comunidade escolar. Afinal, conforme Freire (2011), promover situações que incentivem os estudantes a pensar é tão importante quanto saber ler para além da escrita, é interpretar o mundo de outra forma, de uma maneira mais ampla, crítica e significativa. É preciso, assim, propor situações em que os estudantes possam pensar e desenvolver-se integralmente. Isso porque, além de tudo, conforme Demo (2000), quando o estudante tem a oportunidade de pensar, ele estará se postando contra a ignorância, valorizando o questionamento, se dedicando aos processos construtivos, se opondo à condição de objeto e procedimentos acumulativos.

Existem diversas linguagens computacionais, como: *Logo*, *Scratch*, *Python*, entre tantas outras, que favorecem a construção do conhecimento de crianças e adolescentes, pelo fato de serem acessíveis, significativas, interativas e fáceis de manuseio e compreensão, além de serem gratuitas. Desta

forma, assim, é preciso superar a ideia de que a linguagem de programação é necessariamente exclusiva para especialistas ou programadores profissionais. Longe disto, é claro, é preciso romper a ideia de que ela é exclusiva para pessoas especiais, que fazem e criam coisas extraordinárias. É necessário, pois, desmistificar esta concepção, incorporando na prática do professor e do aluno de que ambos podem programar e construir juntos, como parceiros de um processo de ensino e aprendizagem maior e menos estanque.

As tecnologias de informática têm se constituído como um dos instrumentos indispensáveis nas relações cotidianas das próprias pessoas. Seria, então, inapropriado e até mesmo ilógico negá-las aos estudantes no contexto de sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96) abre caminhos para a inovação por meio das tecnologias. Ela não obriga, tampouco garante o seu uso. Porém, por outro lado, facilita as práticas inovadoras dos educadores mais preocupados com o alto nível, em qualidade, da educação. Quando as tecnologias são utilizadas, no sentido contrário de atividades mascaradas de recepção e memorização de informações, podem contribuir na construção do conhecimento geométrico. Pode estimular o desenvolvimento do pensamento lógico-dedutivo e argumentativo dos estudantes. Um dos caminhos possíveis para isso é exploração da linguagem computacional, especialmente, a linguagem Logo. Isso porque ela é uma poderosa ferramenta tecnológica, que possibilita o estudante ser autor dos processos criativos e construtivos dos conceitos geométricas.

Em diálogo com tudo isso, este trabalho tem por objetivo mostrar, em forma de recorte, alguns dos resultados alcançados na pesquisa, que foram, em especial, as contribuições da linguagem computacional *Logo* no desenvolvimento do pensamento geométrico dos estudantes do 6º ano do ensino Fundamental II. Para coleta e análise de dados dessa pesquisa, desenvolvemos um trabalho, em forma de projeto (de cunho pedagógico e investigativo), em uma escola pública federal situada na cidade de Goiânia - Goiás, intitulada por Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, CEPAE/UFG. Tal projeto contemplou a participação de dezessete estudantes do 6º ano escolar e teve, como pano de

fundo, o desenvolvimento pensamento geométrico proposto aliado à linguagem computacional *Logo*.

O PROJETO DE MATEMÁTICA: VIÉS INVESTIGATIVO E PEDAGÓGICO

> [...] a linguagem Logo, por meio do projeto, me permitiu construir, inventar. Permitiu também pensar de forma livre! Ah, eu vi a Geometria de uma forma tão divertida, interessante! Eu gostei! Foi desafiador! (*Débora Lígia*, participante do projeto)

O projeto (*Matemática e as suas tecnologias: uma abordagem crítica e criativa)* se constituiu *in loco* no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás - CEPAE/UFG. O seu principal objetivo, além da perspectiva de investigar o interrogado na pesquisa, foi o de possibilitar, aos alunos do 6º anos, a construção significativa dos conceitos e das propriedades de Geometria plana por meio da linguagem computacional *Logo.* [Ver Imagem 1]

O projeto desenvolveu-se em um regime presencial, no qual foi promovido a exploração dos assuntos de Geometria Plana inerente à perspectiva da linguagem computacional *Logo* na configuração de oficinas. A partir das ações realizadas no projeto, desenvolvemos um formato de análise, que nos ajudassem a compreender, de fato, o problema investigado, permitindo-nos estabelecer relações entre o referencial teórico e o material coligido de maneira a interpretá-lo com mais consistência e acuidade. Para proceder a esta interpretação tomamos como referência a análise do desenvolvimento do pensamento geométrico por meio do modelo de Van Hiele inerente aos pressupostos dos estudos de Papert.

CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM E SE ENTRELAÇAM: LINGUAGEM COMPUTACIONAL *LOGO* E O PENSAMENTO GEOMÉTRICO

A linguagem computacional *Logo* inerente ao desenvolvimento do pensamento geométrico, no cenário de sala de aula, pode, sob à luz das ideias de Van Hiele e Papert, promover um ambiente mais favorável à

aprendizagem do estudante em relação à Geometria. A teoria de ambos confluem em uma mesma concepção de que é possível construir o pensamento geométrico com o auxílio, em diferentes situações, da linguagem computacional *Logo*. Isso porque as afirmações destes autores caminham juntas em uma mesma perspectiva progressista e construtiva.

As propostas defendidas por Van Hiele e Papert são consideradas progressistas pelo fato da compreensão dos conceitos e das propriedades geométricas serem realizadas de forma contínua e processual. Construtivas, porque o conhecimento de Geometria se centra, conforme as ideias apresentadas por esses autores, na perspectiva da construção do conhecimento, que permeia os caminhos da logicidade e criticidade.

As argumentações de Papert e Hiele se unem em uma perspectiva de que o estudante precisa percorrer os níveis da compreensão, dedução e abstração até alcançar a maturação do pensamento geométrico, que é considerada, de acordo Van Hiele (1986), como desenvolvimento integral do processo cognitivo de um determinado assunto em Geometria. Os níveis descrevem como pensamos e quais os tipos de ideias geométricas sobre as quais pensamos mais do que a quantidade de conhecimento ou de informação que temos a cada nível." (WALLE, 2009, p. 440).

LINGUAGEM COMPUTACIONAL *LOGO*: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

> As crianças aprendem melhor quando elas estão ativamente envolvidas na construção de algo que tenha significado para elas, seja um poema, um robô, um castelo de areia ou um programa para computador. [...] Para isso, é preciso que as crianças tenham a oportunidade de pensar! Programar é pensar! (*Seymour Papert*)

A linguagem computacional *Logo*, por meio do *software Super Logo*, foi desenvolvida nos Estados Unidos da América - EUA, no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), pelos matemáticos Seymour Papert e Wallace Feurzeig. A palavra "Logo" é originada do grego *logos*, que significa, basicamente, conhecer. Refere-se uma linguagem interativa que possibilita traba-

lhar, de modo prático, o raciocínio, os conceitos de matemática, de geometria e de lógica. (PAPERT, 2008). Ao iniciar o *Super Logo 3.0* percebe-se, em sua estrutura, dois tipos de janela: [1] gráfica; [2] comando. Juntas formam o ambiente designado pelo programa. Os comandos básicos desse *software* são propostos por dois principais aspectos, a saber: deslocamento e rotação. Ambos se estruturam na configuração de movimentação da tartaruga, que são idênticas quanto se realiza, por exemplo, uma caminhada, ou seja, anda-se para frente, para trás, para direita ou para esquerda, vire à direita ou à esquerda. [Ver quadro 1, em apêndice]

A linguagem computacional *Logo* permite o estudante criar estratégias, executá-las e depurá-las. Permite-lhe também,conforme Papert (2008), pensar por uma perspectiva lógica e relacional entre os conceitos geométricos. É uma linguagem fácil, versátil e rica em possibilidades, na qual o estudante indica o que o computador deve fazer, controlando assim o robô-tartaruga no *software Super Logo 3.0*. Isto é, quem ensina é o estudante e não o *software*, no qual o professor atua como mediador do processo. Desta forma, pois, o estudante tem a possibilidade de refletir sobre o que faz, buscando possíveis soluções para resolver as situações-problema de forma criativa.

O diálogo que se estabelece com o *software* é, naturalmente, uma atividade de brincadeira, em que o estudante, aos poucos, é levado a aprender as noções básicas do sistema de programação e Geometria. Ao programar a tartaruga-robô, na tela do *software*, o estudante projeta-se nas ações baseadas na própria experiência de deslocamento e rotação no espaço. O efeito na tela é, conforme Papert (2008), mágico, mas também significativo. Afinal, o estudante adquire conhecimento a respeito de seu próprio pensamento e descobertas, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo.

Na construção de figuras geométricas, no *Software Super Logo 3.0*, segundo Papert (2008), os estudantes são estimulados a compreender além da definição de um determinado assunto de Geometria. Ao se trabalhar com ângulos, eles não só precisam entender a sua definição, mas também as suas medidas e propriedades de forma exploratória e investigativa. A ima-

gem 2[apêndice], retrata, em especial, um pentágono regular construído por um estudante, utilizando para além da definição de ângulo.

Na construção do pentágono foi utilizado, além do comando repita, algoritmos referentes à posição da tartaruga e o sombreamento do polígono. Estes comandos são necessários para que a tartaruga desenhe afigura na zona gráfica, nos quais não deverão ser entregues, mas descobertos pelos estudantes. Isso porque muita matemática pode ser investigada se o caminho da exploração for permitido. A figura3 [apêndice] retrata, em forma de 'esqueleto', a construção do mesmo pentágono, utilizando o caminho sistemático, lógico e exploratório desenhado pela *tartaruga-robô*.

A tartaruga gira, conforme aFigura3, em torno de seu eixo para formar o ângulo de 180º (ângulos suplementares do polígono). Esse conhecimento é, conforme Papert (2008), uma ferramenta poderosa para as construções pretendidas e, se descoberto, muitas vezes por tentativa, aumenta o prazer de brincar com a tartaruga. O estudante, ao construir alguma figura geométrica no *Logo*, precisará articular as propriedades de forma significativa, caso contrário, a figura arquitetada não será traçada na zona gráfica.

O comando de orientação executado para esboçar o pentágono foi o ângulo existente entre o eixo de simetria da tartaruga e o lado da figura. Neste sentido, podemos estender (no sentido de generalizar) essa ideia para outros polígonos. Afinal, neste estágio (de acordo com o modelo de Van Hiele, 4º nível) o estudante terá a oportunidade de utilizar situações de abstração e dedução formal mediante o seu desenvolvimento na construção das figuras geométricas. [Ver tabela 2, em apêndice]

A Quadro 2 mostra a utilização, por meio do *comando repita*, a generalização da construção dos polígonos regulares. No processo da construção de figuras poligonais regulares, os estudantes podem utilizar estratégias das mais variadas possíveis, aplicando os conceitos e as propriedades de Geometria. Para Van Hiele (1986) esta tipo de situação em que o estudante tem oportunidade de estabelecer relações, observar e abstrair os conceitos e as propriedades de Geometria em diferentes níveis é uma situação interessante e favorável para o desenvolvimento do pensamento geométrico.

Além disso, nas construções geométricas, oportunizadas pela linguagem *Logo, no software SuperLogo 3.0,* os estudantes têm a oportunidade de visualizar, abstrair e deduzir diferentes tipos de conhecimentos geométricos, compreendendo-os de forma significativa. Essa linguagem é também uma ferramenta que permite ao estudante desenvolver habilidades intelectuais, argumentativas e lógicas, ajudando-o na organização das ideias e no desenvolvimento do pensamento sistematizado, conforme o *código-fonte* construído pelos estudantes (céu estrelado - composto por polígonos estrelados). [Ver figura 4, em apêndice]

A partir da Figura4 é possível perceber que estudantes conseguiram estabelecer relações mais significativas para construção dos polígonos estrelados. Eles precisaram articular as propriedades geométricas para descrever o caminho a ser trilhado pelo robô-tartaruga, que é uma situação rica e importante no processo, pelo fato de envolver a compreensão dos componentes geométricos. Os estudantes precisaram pensar, articular ideias lógicas e relacionar cálculos (ângulos suplementares e soma interna dos ângulos de um pentágono qualquer e triângulos quaisquer). Precisaram também propor estratégias sequenciais para construir, em diferentes tamanhos, cada polígono estrelado.

TECENDO ALGUNS RESULTADOS

Os estudantes do projeto de matemática, de certa forma, tiveram uma experiência significativa em sua formação enquanto cidadãos nessa era tecnológica. Afinal de contas, o que se vê na realidade, na maior parte dos casos, são jovens que estão navegando, conversando, jogando *online* na internet. Porém, por outra perspectiva, infelizmente, não estão projetando, criando ou se expressando por meio dessas tecnologias sejam elas digitais, analógicas ou rudimentares. O que na verdade se percebe é que eles estão sendo expectadores, e não autores desta gama de recursos tecnológicos. Por outro lado, no entanto, a linguagem de programação é ferramenta que possibilita, ao estudante, ser autor dos processos críticos, criativos e construtivos. É uma linguagem que favorece a participação ativa, contínua e autônoma do estudante.

Inferimos que, ao longo do processo investigativo e pedagógico, a linguagem computacional *Logo* não se configurou simplesmente como contribuição singular na perspectiva do desenvolvimento do pensamento geométrico dos estudantes do 6º ano. Ao contrário, ela se enraizou no sentido plural, amplo e significativo, tendo em vista os quatro primeiros níveis do modelo de Van Hiele, a saber: visual, analítico, abstrativo e dedutivo. Ela também, enquanto objeto auxiliar da construção do conhecimento de Geometria, favoreceu situações de cunho experimental, exploratório e investigativo, proporcionando aos estudantes situações estanques de atividades mecânicas.

O trabalho realizado com os dezessete estudantes evidenciou o quão importante foram as ligações estabelecidas entre a linguagem computacional *Logo* e o conhecimento de Geometria. Foi possível perceber que, a partir desta ligação, eles puderam assimilar os conceitos e as propriedades geométricas em suas diferentes representações ao utilizar o *software SuperLogo 3.0;* favorecendo, assim, à luz de Van Hiele, o desenvolvimento do pensamento geométrico. Isso pode ser justificado pelo fato dos estudantes terem tido a oportunidade de visualizar, analisar, conjecturar, relacionar e depurar as etapas da construção das figuras geométricas de forma contínua e dialógica.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FAINGUELERNT, Estela Kaufman et al. **Trabalhando com Geometria**, vol.1, 2, 3, 4. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

NASSER, L. Níveis de Van Hiele: uma explicação definitiva para as dificuldades em Geometria? Boletim do GEPEM. Rio de Janeiro. nº 29. 1992. p. 33-38

PAPERT, S. **A Máquina da Criança**: repensando a escola na era da informática. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALENTE, J. A. & VALENTE, A. B. LOGO: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo, McGraw-Hill, 1988.

VAN HIELE, P. **Structure and Insight**. Orlando: Academic Press, 1986.

WHEELER, D. **Imagem e pensamento geométrico**. CIEAEM - Comtes Rendus de 1a 33e Rencontre Internationale, p.351-353, Pallanza, 1981.

ANEXOS

APÊNDICE 1 - IMAGENS

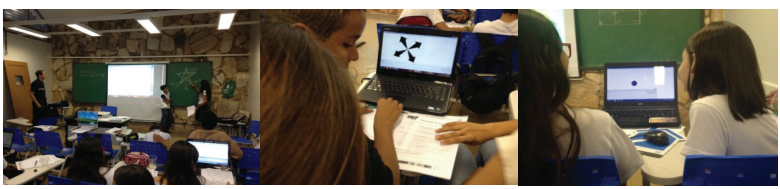


Figura 1 - Integrantes do projeto de matemática - CEPAE/UFG

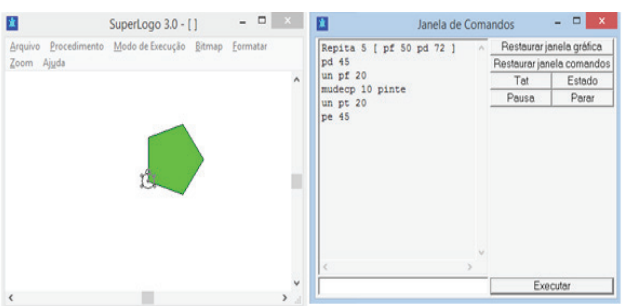


Figura 2 - Pentágono regular construído no SuperLogo 3.0

FONTE: estudante, participante do projeto.

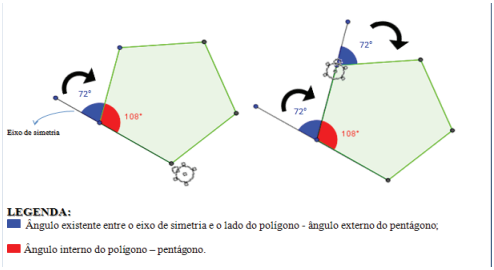


Figura 3 - Explicação da construção de um pentágono no *SuperLogo 3.0*.

FONTE: produção própria, 2014.

Figura 4 - Céu estrelado: construção no SuperLogo3.0

FONTE: estudante, participantes do projeto.

APÊNDICE 2 (QUADROS)

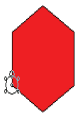
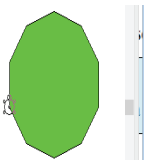
Quadro 1 - Comandos básicos do Super Logo 3.0

Comando	Mnemônico	Função	Ex.	Efeito na tela
parafrente <número> ou pf <número>	pf	Deslocamento para frente	pf 60	
paratras <número> ou pt <número>	pt	Deslocamento para trás	pt 60	
paradireita <número> ou pd <número>	pd	Gira à direita de acordo com seu eixo de simetria em um ângulo específico	pd 90	
paraesquerda <número> ou pe <número>	pe	Gira à esquerda de acordo com seu eixo de simetria em um ângulo específico	pe180	

FONTE: produção própria, 2014.

Quadro 2 - Construção de polígonos regulares e a sua generalização

Polígono Regular	Número de lados	Ângulo Externo	Sintaxe Básica	Efeitos na tela
Triângulo	3		repita 3 [pf 50 pd 120] mudecp 1 pinte	
Quadrado	4		repita 4 [pf 50 pd 90] mudecp 2 pinte	
Pentágono	5		repita 5 [pf 50 pd 72] mudecp 3 pinte	

Hexágono	6	repita 6 [pf 50 pd 60] mudecp 4 pinte	
...	...	repita 6 [pf 50 pd ...]	....
Decágono	10	repita 6 [pf 50 pd 36] mudecp 10 pinte	
Polígono de 'n' lados	n	repita n [pf 50 pd ...] mudecp ... pinte	Imagine

FONTE: produção própria, 2014.

Criação e fruição de poesia em meio digital

Nara Rúbia Gomes Duarte Xavier - UEG[1]
Débora Cristina Santos e Silva - UEG[2]

RESUMO

Hipertexto. Hiperficção. Poesia digital. Ciberliteratura. Termos recentes que podem gerar dúvidas quanto a sua utilidade a muitos profissionais da educação. No entanto, fazem parte de um universo que está presente na vida de educadores e de seus respectivos alunos: a tecnologia. Assim, já não se pode questionar que ferramentas tecnológicas não colaboram com a produção técnica e intelectual da sociedade, a qual se encontra como tecnológica, digital e interativa. Destarte, este trabalho propõe uma reflexão sobre a produção e a fruição literária, no contexto social da cibercultura, ao fazer referência à poesia digital e à nova postura do leitor diante desse contexto. Discute as particularidades dessa poesia enquanto *e-gênero,* Marcuschi (2009), e busca analisar a posição do leitor como um escrileitor, tendo em vista o conceito de "escrileitura", de Barbosa (1998). Para isso, realizou-se uma pesquisa teórica, de natureza qualitativa, apresentando o ciberpoema *Amor de Clarice*e o gerador textual *Poemário,* do webpoeta português Rui Torres. Além disso, a pesquisa buscou demonstrar as particularidades da hipermídia presentes na constituição de um poema em meio digital, salientando a importância da criação e fruição literária em diferentes veículos midiáticos e contextos sociais, bem como o escolar. Os resultados apontaram para a constatação de uma ciberliteratura emergente e híbrida, a qual conta com aspectos como multissemiose, interatividade, ubiquidade, hipermidialidade e hiperficção. Logo, pôde-se concluir queas novas práticas sociais de leitura e escrita favorecerem a experiência de criação literária, incentivando o jovem leitor a vivenciar a comunicação e a expressão poética via redes interativas.

Palavras-chave: Cibercultura. Poesia digital. Rui Torres.

INTRODUÇÃO

O advento da Cibercultura evidencia a necessidade de se investigar as novas práticas de leitura e escrita dela emergentes para a comunicação

1 Mestranda do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT – da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bolsista Stricto Sensu. Anápolis. Brasil.E-mail: nararubi@ig.com.br

2 Doutora em Teoria Literária com Pós-Doutoramento em Literatura e Hipermédia(UFP/Porto/PT). Professora e Coordenadora do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT/Universidade Estadual de Goiás/UEG. Orientadora da pesquisa. Bolsista PROBIP/UEG.E-mail:deboraphd@gmail.com

e também para a produção literária. Isso nos leva à constatação de que se está imerso na era da informação digital – uma era de discursos multifacetados com os quais se convive simultaneamente com o impresso, nos diferentes eventos sociais de leitura e escrita. Dessa forma, meios de leitura e produção textual também passaram por reconfigurações, que contemplaram um trajeto desde a antiguidade clássica à contemporaneidade. A poesia, que era cantada e entoada em rituais e jogos, no século VIII a. C, passa a surgir em outros meios e suportes, deixando de ser apenas ouvida e cantada e passando a ser lida em dimensões que abordam a aglutinação de múltiplas linguagens como a verbal, a visual e a sonoridade, sejam elas separadas ou hibridizadas, constituindo intersemiose.

Nesse contexto, em que se privilegia o texto dinâmico e não estático, contempla-se a valorização da modalidade hipertextual, na qual a criação ou a cocriação de um texto pode ocorrer a partir da interatividade (SILVA, 2009). É assim que emerge a Ciberliteratura que, para Barbosa (1996), configura-se como um procedimento novo em que o computador é utilizado como máquina semiótica e não apenas como transmissor e armazenador de informações. Por conseguinte, poetas que sempre fizeram uso de recursos concernentes à época em que produziram suas obras, usufruem, na contemporaneidade, de recursos tecnológicos eletrônicos e ao se referir à produção de poesia no espaço virtual. Esta, por sua vez, apresenta-se sob especificidades tais como multissemiose, multimodalidade, formato hipermidiático e interatividade, além de seu caráter ubíquo.

POESIA DIGITAL: UM GÊNERO DA CIBERCULTURA

No contexto de mudanças sociais, a cibercultura configura-se como um estágio civilizatório em que se apresenta uma cultura do acesso, na qual a interatividade é característica responsável por possibilitar contato com diversas categorias de informação, em vários âmbitos, por meio de hipertextos digitais (SANTAELLA, 2004). Assim, novas práticas de trabalho diante à leitura, criação e fruição de textos fazem-se pertinentes à prática social dos leitores, os quais estão imersos em um cenário multicultural.

Um novo paradigma social se instaura, irrompendo possibilidades de trocas de informações em tempo real, partindo de qualquer lugar do mundo, fazendo com que o tempo cronológico e o espaço físico inexistam nesse ambiente. Por conseguinte, configuram-se novas formas de socialização e de relações com o tempo e com o espaço, as quais determinam a vida contemporânea, em que o indivíduo tem novos meios de interação e formação de novos grupos e da sua própria identidade, em um contexto amplo, aberto e universal, porém não totalizado (LÉVY, 2000).

Estipula-se, segundo esse autor, o princípio filosófico da cibercultura: "universalidade sem totalidade" (LÉVY, 2000, p. 111). Universal porque faz referência a tudo o que é produzido pelos usuários e que pode ser armazenado pela rede dos computadores. Sem totalidade porque a cibercultura reflete uma multiplicidade fragmentada que não é completa; não há um elemento que unifica todos os seus pontos, núcleos e elos. Todos os itens que compõem a cibercultura como *sites*, comunidades virtuais, programas, *blogs* etc. estão presentes no ciberespaço e este, quanto mais se expande, expande também a cibercultura, fazendo com que esta se torne ainda mais universal e menos total.

Diante disso, aspectos estilísticos do texto literário em formato digital, tais como a visualidade, a materialidade e reversibilidade das produções em Literatura Gerada por Computador (LGC), devem ser contemplados em uma discussão que os aborde dentro do processo de leitura e escrita, pois o meio digital oferece ao leitor variadas possibilidades de travessia para o texto literário, além de demarcar outros processos de produção e recepção do mesmo, (SANTAELLA, 2004).

A título de exemplificação, pode-se citar a trajetória da poesia, a qual migrou de produções orais para digitais. Nesse percurso, observa-se como autor e leitor fazem uso de recursos diversos para modificar a forma deles se relacionarem com os textos. Altera-se assim o meio como os autores escrevem suas obras e como os leitores recebem e propagam-nas, ou seja, aos autores promovem-se elementos estéticos e literários como visualidade, expressividade, materialidade e linguagem plurissígnica. Ao leitor, este

constrói a sua sequência de leitura e sente-se, consequentemente, estimulado a ler e interpretar todos os contextos possíveis, criados a partir de um processo de transposição semiótica enriquecedor e abrangente, tornando o ato de ler muito mais eficiente por partir do uso de diversas mídias e não apenas do texto verbal escrito ou impresso (BARBOSA, 1996).

Assim, as mídias digitais podem ser pensadas como meio para a exploração do texto literário e como meio de ambiente e meio de transporte; espaço para onde confluem todas os estudos literários ou não. Tem-se a partir dessa concepção o ciberespaço como canal de interatividade, configurando um local em que os veículos de comunicação não se encontram ali; pois o próprio espaço é o meio de comunicação; ele tornou-se um espaço globalizante, (LÉVY, 2000).

Diante disso, surgem variados tipos textuais que abarcam múltiplas linguagens, as quais podem ser verbal, hipertextual ou hipermidiática e que propiciam práticas voltadas aos multiletramentos. Tal particularidade deve-se ao fato de que todas as possibilidades oferecidas pela hipermédia exercem um poderoso papel na produção, recebimento e difusão da literatura. Porém, é importante salientar que não são apenas as diferentes linguagens responsáveis pelos multiletramentos; ainda se fazem presentes nesse processo a interação, a colaboração e a flexibilização dos ambientes educacionais juntamente as suas ferramentas digitais, associadas ou não a materiais didáticos impressos, (ROJO, 2013). Assim, deve-se pensar os multiletramentos a partir de práticas que explorem atividades diversificadas tanto no ambiente social, como no âmbito do escolar, considerando a multiculturalidade presente nesses contextos, ou seja a "*pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos" (ROJO, 2013, p. 14/grifo da autora).

Por sua vez, o computador com seus *softwares* promove o entrelaçamento e a fusão de várias linguagens em um gênero textual. Há a agregação de som, cor, movimento, textura e profundidade promovendo uma nova roupagem para os vocábulos por intermédio de uma união entre aspectos verbais, visuais e sonoros, remontando particularidades encontradas no Concretismo brasileiro em uma performance verbivocovisual. Isso posto,

fazem-se presentes, novos gêneros textuais, os quais são encontrados em meio virtual, tais como o *blog,* o *e-mail, o chat,* a poesia digital e outros sob as especificidades da hipermídia. Fulgura, assim, a ciberpoesia que se caracteriza como "a nova expressão poética do nosso tempo e integra o território da 'ciberarte' e [...] refere-se à toda a arte que tem sua base na cibercultura" (SANTAELLA, 2007, p. 332/aspas da autora/).

Os gêneros, tais como se conhecem, percorreram uma trajetória passando por várias etapas de desenvolvimento (MARCUSCHI, 2009). O autor, assim, explicita quatro etapas. A primeira foi denominada de cultura oral e a segunda evidencia-se com o surgimento da escrita alfabética. Nesta, os gêneros se multiplicaram. Na terceira fase, com o advento da imprensa gráfica, conhecida como era Gutenberg, as formas textuais ampliaram-se mais ainda. Na contemporaneidade, observa-se a presença das mídias digitais, as quais promoveram os textos eletrônicos ou os gêneros digitais.

A sociedade assimilou, nesse percurso, vários suportes pelos quais construtos textuais foram instaurados. Atualmente, dispõem-se de diversos meios para isso. Destacam-se os que fazem referência ao ciberespaço por se manifestar como meios produtores de novas formas discursivas e por se tratar de um meio em potencial que excede a noção de usabilidade (RIBEIRO, 2008). Apresentam-se ao usuário diversas possibilidades de se efetivar leitura e escrita e,por sua vez, a internet, como suporte, amplifica as oportunidades de comunicação, estimula o surgimento de gêneros textuais e instigao utente a interagir com as textualidades eletrônicas, que promovem novas posições a leitores e autores.

Dessa forma, observam-se aproximações do texto literário ao meio digital: o hipertexto e a hiperficção, o texto animado, interativo e multimídia, e o texto gerado por computador. O hipertexto para Torres (2004, *on-line*) "interessa aos estudos literários e culturais no sentido em que ele nos leva a identificar, no tipo de escrita não linear e sequencial que o caracteriza, a própria noção de literalidade".

As ideias em um hipertexto estão conectadas e distribuídas por elos ou nós,unidades básicas de informação hipertextuais, que podem ser

acessados simultaneamente ou não. "Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos" (LÉVY, 1993, p. 33). Corroborando a ideia desse autor, elos e nós são "nexos associativos" (SANTAELLA, 2007, p. 307),que podem eles mesmos se configurar em hipertextos, que, ao serem acessados, fazem com que o espaço de um *site* se entenda por si só, compreendendo o intervalo entre o início da leitura e a próxima possibilidade de vincular documentos, ou seja, o próximo *link*. Logo, na *Web*, cada *link* é entendido na visão desses autores como um nó da rede, que pode endereçar o leitor a outras páginas do mesmo *site* como também para outros *sites* no ciberespaço da internet.

Nesse sentido, a internet "tornou-se um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos" (MARCUSCHI, 2009, p. 31) e, por conseguinte, no cenário da cibercultura e ciberespaço, os gêneros textuais passam a ser compostos por novas configurações, transmutando-se de outros gêneros. Surgem então os conceitos de e-gêneros ou gêneros textuais digitais, os quais se manifestam exclusivamente em ambientes virtuais e caracterizam-se por permitir que o usuário utilize da escrita de forma interativa usando como suporte as mídias digitais (MARCUSCHI, 2009).

Os e-gêneros são novas formas discursivas que se originam da utilização de *softwares* e de outros meios interativos presentes no ciberespaço. No entanto, a hipermídia não deu origem a novos gêneros textuais, mas configurou-se como suporte aos gêneros já existentes (MARCUSCHI (2009). Assim, o que é veiculado nas redes de um hipertexto teve origem na cultura impressa ou oral. Pode-se citar a linguagem síncrona nas conversas via *messenger,* em que os usuários enviam e recebem informações simultaneamente, aproximando das práticas empregadas na oralidade.

Com efeito, o texto digital é constituído a partir de uma aglutinação de semioses e ainda se destaca nos quesitos de velocidade, dinamicidade e rapidez ao atualizar informações. Os gêneros em ambientes digitais fulguram sempre em interação, promovendo inovações no contexto da linguagem, seja oral ou escrita, devido à multissemiose e multimodalidade que podem ser contempladas no processo de produção de um texto em ambien-

te virtual. Tal concepção pode ser observada em experiências poéticas do ciberpoeta português Rui Torres, o qual buscou explorar a poesia digital, sob processos de transcriação do texto poético impresso no formato digital.

Ademais, os gêneros digitais não se restringem a elementos ou particularidades formais ou estruturalistas da língua. Ao contrário, fazem relação com a natureza interativa, comunicativa, e dialógica do texto. Assim, é a sua usualidade, sua funcionalidade, sua competência sociocomunicativa que organiza e identifica um gênero textual. Um gênero textual, não é estático ou rígido e nem segue um determinado padrão de produção textual. E devido a essa flexibilidade e maleabilidade, os gêneros "surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas" (MARCUSCHI, 2009, p. 19). Portanto, a definição ou conceito de gênero não pode ser explorado de forma isolada do contexto social que lhe deu origem e nem se deve, também, desconsiderar a sua relação com as práticas sociais dos indivíduos organizados em grupos sociais.

Diante disso, entende-se que as atividades de ler e escrever na contemporaneidade se modificaram de acordo com o suporte e com a diversidade de meios que há na era digital. A leitura então exige mais do que exercícios de decifrar signos verbais. Necessita-se de habilidades voltadas aos multiletramentos por se estar diante de composições múltiplas, em que os textos são construídos a partir de intersemiose.

RUI TORRES E SUA ATITUDE EXPERIMENTALISTA EM *AMOR* DE CLARICE LISPECTOR

No intuito de superar os limites do espaço do papel, uma infinidade de atividades digitais surge e toma lugar no ciberespaço, o qual é o "principal ponto de apoio de um processo ininterrupto de aprendizagem e de ensino da sociedade por si mesma [...] Nele toda a sociedade humana irá convergir para uma inteligência coletiva" (LEVY, 2001, p. 152), que se caracteriza por manter a partilha de funções cognitivas, como a memória, a percepção e o aprendizado por todos, via meios da hipermídia. Nesse cenário, Rui Torres explora os múltiplos recursos das TIC – Tecnologias de

Informação e Comunicação para expandir as possiblidades de manuseio da linguagem no meio virtual, ou seja, o autor busca ampliar abordagens e estudos voltados à produção, aquisição e construção de conhecimento, considerando as múltiplas semioses do texto digital contemporâneo. Rui Torres desenvolve o ambiente virtual www.po.ex.net, a fim de que se modifique, por ação tanto do produtor como do leitor, a forma de perceber as imagens abstratas dos poemas, produzindo sensações diferenciadas ao deparar-se com o texto virtual (CASTRO, 1998). Isso posto, é necessário examinar as ferramentas que compõem a hipermédia para a leitura e produção da literatura digital através de recursos inovadores como o gerador de textos, denominado *Poemário.* Este foi criado e desenvolvido por Rui Torres e encontra-se disponível para manipulação, por parte dos leitores, no *blog,* também intitulado de *Poemário.* O recurso é capaz de desenvolver diversos poemas a partir de procedimentos combinatórios por parte de trocas vocabulares, compondo textos em ambientes virtuais, os quais passam a ser espaços de interatividade, produção artística e construção coletiva de leitura e escrita.

Ao entrar em contato com o *Poemário*, o leitor depara-se com elementos da virtualidade como a linguagem; com as estruturas sintática, semântica, espacial e temporal; com o suporte; e com a mensagem, além das suas próprias impressões e sensações diante de uma poesia combinatória programada. No blog *Poemário,* os leitores produzem releituras de textos poéticos e têm a oportunidade de divulgá-los, instantaneamente, *on-line* no próprio *site,* oportunizando, dessa forma, interatividade e coautoria ao leitor, o qual participa ativamente na construção textual, destituindo a concepção de que apenas o autor é quem constrói textos.

Nesse sentido, fulgura o conceito de escrileitura, cunhado por Barbosa (1998). Esse conceito explora o processo da escrita pela leitura ou da leitura pela escrita. Trata-se de uma ação que exige uma nova atuação do leitor, assumindo a coautoria. A escrileitura objetiva especificar possibilidades de interatividade entre obra e o fruidor, podendo alterar o objeto literário, pois a introdução da interatividade no momento da recepção do

texto em processo pode conduzir a uma intervenção simbiótica nas funções tradicionais do autor e do leitor mediante uma maior ou menor participação deste último no resultado textual final, (BARBOSA, 1998).

Essa perspectiva de abordagem possibilita o estudo das viabilidades de um novo léxico e de novas concepções teóricas capazes de adentrar a construção do conhecimento científico pela realização de projetos, cunhados no sistema hipermédia. Além disso, promove ainda capacidades de criação e recriação do texto por meio do computador, como recurso semiótico, no tratamento do texto sob o olhar da cibercultura, ou seja, em meio eletrônico. Nesse âmbito de novas formas de produção textual, várias textualidades podem ser concretizadas, pois a leitura e escrita virtuais tornaram-se uma atividade de aproveitamento estético e de aprendizagem. Como exemplificação, cita-se a produção experimental de Rui Torres, a qual apresenta em seu *blog* vários construtos digitais.

Para ilustração deste trabalho, aponta-se o texto digital *Amor de Clarice,* uma releitura do conto *Amor* (1998) da ficcionista brasileira Clarice Lispector, que a partir da utilização do gerador textual *Poemário* pode-se observar que é possível um grande número de opções para se escrever um texto literário e virtual. Ao se analisar o conto original e as versões deste, produzidas com o auxílio do gerador textual, um estudo exploratório do vocabulário escolhido pelos autores pode ser realizado. As palavras sugeridas pelo *Poemário*, para serem escolhidas e trocadas ao *click* do *mouse,* fazem referência ao conto *Amor.* Assim, quando o leitor clica em uma palavra, esta é substituída por outra. O processo de permuta pode ter a duração que o leitor desejar ou até quando ele sentir-se satisfeito com o texto a ser produzido. Nesse sentido, o usuário, diante da tela, tem várias opções de palavras a serem elencadas ao seu critério para a construção da releitura. Sobressaem, dessa maneira, as vontades do usuário, pois o gerador textual não escolhe os vocábulos; ele possibilita que estes sejam escolhidos, corroborando o conceito de escrileitura de Barbosa (1998) ao apontar que o leitor torna-se um escrileitor, um coautor, do texto que ele lê.

Como um elemento inovador, as relações semânticas existentes em um poema virtual indicam novas posturas frente ao ato da leitura do texto. Este, inserido na cibercultura, contribui com a formação de leitores que atuam ativamente na construção textual. Assim, como as inovações fazem-se presentes no cotidiano da sociedade moderna, tem-se a indispensabilidade de buscar ferramentas inovadoras como os meios midiáticos para se ter leitores participantes voltados a uma leitura que contemple no âmbito dos signos as novas peculiaridades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação, visando a um objetivo diferenciado na comunicação humana, "o grande magma dos sinais digitais para onde tudo converge e de onde tudo diverge, *sinais virtuais l*ado a lado com sinais materiais referencialidades originárias de mundos de síntese, novos algorítimos de pensamento percepção e sinalização", (BARBOSA, 1996, p.1 /grifo do autor/).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento de novas tecnologias promoveu uma evolução na escrita e nas suas formas de reprodução, modificando percepções humanas no que se refere à comunicação e expressão. As constantes conquistas alteraram também o modelo clássico de produção literária e possibilitaram novas formas de criação e relações textuais por meio de processos dinâmicos de interação e ações colaborativas, o que fez com que a função do leitor mudasse ao longo de um percurso histórico. Logo, algo evidente e consolidado no decorrer da evolução literária é que sociedade contemporânea vem sendo marcada pela complexidade da vida moderna, que impele aos leitores novos gêneros textuais.

Nesse contexto, não foram apenas mudanças sociais que ocorreram: o leitor, o livro impresso ou digital e a leitura tiveram sua evolução reconfigurada em vivências de interação, as quais ocorrem em ambientes virtuais ou não e que possibilitam às pessoas se somarem, mesmo com objetivos diferentes, e se expressarem sincrônica e anacronicamente, no intuito de produzir novos tipos textuais e experiências ímpares de escrita como a escrilei-

tura,que ditam o poder de recriar e operacionalizar concomitantes ligações, independente de alguma ordem linear, promovendo emancipação do leitor.

Além disso, com o advento da *web*, a não obrigatoriedade do verso linear nos poemas e a inserção de aplicações gráficas em textos literários tornaram-se rotineiros; o gênero literário passou a contar com recursos como cores, formas e texturas próprios das artes visuais e ainda ganhou novos meios e suportes como a hipermídia a qual se faz como um meio pedagógico responsável por instaurar novas materialidades à língua. Logo, o leitor pode estar diante de textos digitais que lhes dão o privilégio de estabelecer leitura linear ou não, pois a intersecção da literatura com a informática implica técnicas diversas de se ler, as quais vão de encontro ao modelo gutenberguiano

Assim, nesse domínio de produções modernas, faz-se presente a poesia digital,produzida por poetas como Rui Torres, integrantes de um tempo que esmera o fazer poético, preservando, por outro lado, a tradição e suas importantes colaborações, pautadas em uma tendência clássica, acadêmica e formal. Desta feita, no âmbito da criação poética digital, produções experimentais de Rui Torres abriram espaço à interatividade por meio da hipermédia, reforçando inúmeras possibilidades de composição estética e literária e colaborando para formação de leitores proficientes.

Referências

BARBOSA, Pedro. A renovação do experimentalismo literário na literatura gerada por computador. **Arquivo Digital da PO-EX,** Lisboa, volume 2, p. 181-188, maio de 1998. Disponível em:<http://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-alografas/pedro-barbosa-renovacao-do-experimentalismo-literario>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **A ciberliteratura**: Criação literária e computador. Lisboa: Cosmos, 1996.

CASTRO, Ernesto Manuel Melo e. Uma transpoética3D. **Revista Internacional de Poesia –** Dimensão**,** Uberaba, volume 29, p. 415-494, 1998.

LEVY, P.**As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____**. Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, e. ed. 2000.

_____. **A conexão planetária:** o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital In:_____; XAVIER, A. C. (org). **Hipertexto e gêneros digitais**– Novas formas de construção de sentido. 3. ed.Rio de Janeiro: Cortez, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando***:* aspectos do letramento digital da leitura de jornais. 2008. vi, 134f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível em:<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Hipertexto-ana-elisa-ribeiro.pdf> Acesso em: 15 maio 2015.

ROJO, R**. Escol@ conectada***:* Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço***:* o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, D. C. S. e.Do verbo ao pixel: interfaces do poético em hipermédia. **Cibertextualidades***,* Porto, Pt, n. 3, p. 31-41, jan/dez 2009. ISSN:1646-4435. Disponível em:<http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1356> Acesso em 15 mar. 2015.

TORRES, R. Poesia em Meio Digital: algumas observações. 2004. In GOUVEIA, L. B., GALO, S. **Sociedade da Informação: Balanço e Implicações**. Porto: Edições da Universidade Fernando Pessoa. Disponível em:< http://www.pucsp.br/ciberliteratura/Arquivos/poesiad.pdf >Acesso em: 22 maio 2015.

Desempenho dos alunos dos 1ª anos dos cursos técnicos de uma escola pública federal de Goiás nos anos de 2013 e 2014

Reginaldo de Fátima Gomes Pacheco[1]
Alex Santos Bandeira Barra[2]

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de analisar o desempenho acadêmico dos alunos do IFG Campus Inhumas ingressantes no Ensino Técnico nos anos de 2013 e 2014 pertencentes aos cursos de Química e Informática. A pesquisa teve o objetivo de analisar o rendimento dos alunos nos seguintes critérios: 1. Discrepância das notas entre as diferentes disciplinas; 2. Comparação entre as notas de representantes e calouros; 3. Comparação entre o nível de rendimento das duas turmas pesquisadas. Foram registrados e analisados as notas dos alunos nos quatro bimestres dos referidos anos. Esta pesquisa nos ajudou a compreender diferentes aspectos da avaliação e gestão escolar, tais como: 1. Os repetentes têm índice de reprovação extremamente elevado, reforçando o maior contingentes de evasão escolar da Instituição; 2. Disciplinas que "popularmente" são conhecidas como "fáceis" tiveram índice de reprovação igual as que "tradicionalmente" são conhecidas como difíceis; 3. As notas dos calouros no primeiro bimestre costumeiramente são muito baixas, visto que os alunos estão em fase de adaptação a uma nova instituição e uma nova etapa da educação básica; 4. Pouco foi feito pela Instituição para reverter o quadro dos alunos repetentes havendo um índice elevado de notas baixas nos quatro bimestres dos anos letivos analisados; 5. O processo de recuperação de notas ainda é uma realidade distante na Instituição avaliada; 6. Embora o discurso da inclusão dos alunos com carência seja difundido entre as escolas públicas brasileiros, percebemos uma exclusão, visto que o aluno carente (PATTO, 1984) e de baixa classe social é afastado de uma educação de qualidade, pois o processo de recuperação de notas não atende suas necessidades, visto que o índice de alunos repetentes que evadem a escola é elevadíssimo;

Palavras-chave: Rendimento Acadêmico; Avaliação Educacional.

1 Instituto Federal de Goiás/CAPEDISC/Campus Inhumas, reginaldo.pacheco@ifg.edu.br

2 Instituto Federal de Goiás/CAPEDISC/Campus Inhumas, alex.barra@ifg.edu.br

INTRODUÇÃO

O desempenho dos alunos no ensino médio está associado a diferentes fatores. Fatores de ordem institucional que afetam diretamente a gestão escolar, fatores de ordem individual (tais como, aspectos cognitivos e emocionais) e que afetam diretamente o rendimento dos alunos, assim como fatores de ordem social.

Face a isso, decidimos analisar o nível de desempenho acadêmico dos alunos ingressantes no Ensino Técnico do IFG Campus Inhumas, para podermos analisar aspectos que nos chamavam a atenção. Como o índice elevado de repetência; índice elevado de evasão. Nível elevado de desmotivação dos estudantes. Estes aspectos, presenciados por coordenadores, professores, pais de alunos chama atenção no Campus Inhumas, visto que isto destoa da realidade das Escolas públicas Estaduais e também das Escolas Privadas de Inhumas.

A escola pública brasileira enfrenta diferentes desafios em seu cotidiano. Um deles está no quesito ensino e aprendizagem. Certamente, o desafio de aprender é um dos maiores desafios impostos à realidade educacional brasileiro. O modelo de ensino baseado em aulas expositivas, em que o aluno não é levado a pensar (DEMO, 1990; LIBÂNEO, 1998; SAVIANI, 2003; 2005; BEHRENS, 2005; MIZUKAMI, 2007; VEIGA, 2007; BARRA, 2014)., ainda perdura em nossa realidade. Face a isso, decidimos investigar o índice elevado de reprovação na escola analisada, além de tentar compreender os elementos institucionais que justificam o porquê de haver elevado índice de evasão escolar. Considerando que o aprendizado depende de uma boa relação pedagógica entre professor, aluno, escola e família, acreditamos que o sucesso do estudante depende diretamente desta boa relação. O insucesso do aluno não pode ser, como foi equivocadamente pensado pelo modelo psicométrico (CARRAHER, 1994), em que o aluno fraco recebia um atestado negativo. Também não podemos culpabilizar o estudante por sua realidade social (PATTO, 1984). Também não se pode tutelar demais o estudante, sob pena de cairmos numa banalização escolar.

METODOLOGIA

Foram utilizados os seguintes métodos para coleta de dados:

a) Acompanhamento das notas dos estudantes do 1º ano do ensino técnico que ingressaram em 2013 e 2014;

b) Tratou-se de pesquisa qualitativa, onde os dados foram parte importante da pesquisa, mas também nos debruçamos em aspectos que extrapolaram a estatística;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias são as conclusões que podemos retirar do estudo realizado.

1ª) A escola analisada pouco contribui para a recuperação dos alunos repetentes;

2ª) Foco da Instituição não está diretamente na aprendizagem, visto que se sobrepasse uma formação mais quantitativa que qualitativa;

3ª) O aluno repetente tem menor aproveitamento que os alunos calouros nos anos analisados. Isso ocorre por vários motivos, dentre os quais destacamos: pouca participação dos pais nas decisões da escola; negligência de alguns pais no acompanhamento do rendimento dos filhos; gestão escolar pouco coesa, que não consegue decidir sobre aspectos relevantes da qualidade educacional, como o papel social da recuperação dos alunos, sobressaindo aspectos mais qualitativos que quantitativos;

4ª) Há uma indiferença à necessidade do aluno. O aluno do ensino técnico é – confusamente – visto como igual ao aluno do ensino superior. Embora, isso, aparentemente, dê uma falsa ideia de autonomia individual ao mesmo, mascara um descompromisso institucional da escola em atendê-lo de maneira mais apropriada. Isto é, o aluno com mal aproveitamento escolar é excluído institucionalmente. O professor não o recupera. Os pais não se preocupam com o mal êxito do aluno. A consequência final é a evasão do aluno da Instituição.

5ª) A instituição descumpre a legislação brasileira, no que se refere ao papel da escola nos quesitos referentes à necessidade de recuperar os

alunos com baixo rendimento; não exclui-lo; parceria família e escola; e, no próprio papel social da escola;

6ª) Há uma oscilação do rendimento dos alunos de maneira elevada; perduram notas extremamente baixas, com notas extremamente altas, o que levanta a nossa suspeita de que há uma mal gestão escolar pois não há uma coletividade funcionando, visto que como o currículo é bastante extenso, dever-se-ia haver um consenso de se "puxar" menos nas aulas teóricas; haver maior parceria de trabalho, com aulas interdisciplinares, mais aulas práticas e menos conteudistas, etc; isso, pouco ocorre, demonstrando que os cursos analisados são extremamente teóricos.

7ª) Embora disciplinas clássicas de maior nível de complexidade, como Matemática sejam consideradas mais difíceis, percebe-se que na prática a interferência do professor contribui para piorá o aproveitamento do aluno. Não é o nível de complexidade dos conteúdos que torna o aluno com menor rendimento, e sim o nível de cobrança do docente. Isso foi atestado pela comparação entre disciplinas como: Inglês e Saúde e Segurança no Trabalho. Duas disciplinas com notas diametralmente opostas. Outro caso: História e Introdução à Pesquisa e Inovação. Disciplinas com conteúdos "relativamente" no mesmo nível de complexidade, e, no entanto, com rendimentos totalmente diferentes.

A conclusão essencial deste estudo é que é necessário ser melhorado o trabalhado de acompanhamento pedagógico dos alunos. Deve ser de maneira mais rápida e efetiva. Com acompanhamento das notas dentro dos prazos, algo que a escola também descumpre, com repasse periódico, isto é, bimestral aos pais dos alunos. Enquanto o trabalho psicopedagógico, somado à metodologia dos professores não for modificada, teremos um insucesso escolar frequente.

Referências

ABADE, Flávia Lemos. Orientação Profissional no Brasil: uma revisão histórica. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Belo Horizonte, nº. 6, 2005;

BARRA, Alex Santos Bandeira. Educação tradicional: reflexão a partir do filme O Clube do Imperador. Revista Urutágua (Online). , v. 30, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, Ministério da Educação, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 11/11/14;

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005;

CARRAHER, Terezinha Nunes. O método clínico usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1994

CARRAHER, David. Aprender pensando. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990;

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. 20º ed. São Paulo: Cortez, 1998;

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. 16º reimpressão. São Paulo: EPU, 2007;

PATTO, M. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? São Paulo: Cad. Pesq (51): 3-11, 1984;

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 36. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Pedagogia histórico-crítica. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____ (org.). In: Repensando a didática. 25º Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

Discutindo as contradições sociais presentes na escola através da capoeira-dança

Diego Alves da Silva[1]
Ismaley Santos Lacerda[1]
Leandro Jorge Duclos da Costa[2]

RESUMO

O Estágio Supervisionado se constitui como espaço privilegiado para articulação entre os saberes universitários e o mundo do trabalho. Constituinte da matriz curricular do curso de Educação Física, é componente obrigatório para obtenção do título de licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás/ESEFFEGO. Este artigo foi construído a partir de interesses coletivos entre docentes e discentes ligados ao tema do ensino da capoeira-dança na perspectiva crítica em uma escola pública com alunos do ensino fundamental. O objetivo da proposta foi identificar e discutir através da capoeira-dança as contradições sociais presentes na escola. O referencial teórico foi estruturado a partir de teorias críticas da educação e da abordagem pedagógica da Educação Física denominada de crítico-superadora. A metodologia utilizada foi constituída a partir da abordagem qualitativa, com foco na etnografia e no estudo de caso. Os resultados apontaram para contradições referentes a cultura escolar e a própria Educação Física e seu processo de legitimação. Entendemos, através de pesquisas, que a cultura do "rola-bola" deixa o compromisso de formação social fora de foco e diante disto, a Educação Física na escola se torna uma prática desafiadora. *Inserir conteúdos novos nas aulas de Educação Física, é uma prática desafiadora, pois vamos contra uma cultura estabelecida há décadas no ambiente escolar.* Por fim, é necessário maior número de discussões/intervenções que propiciem a transformação social e que levem ao cumprimento da real função social da escola.

Palavras-chave: Capoeira-dança. Educação Física. Escola. Inovação.

1 Acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Goiás. E-mail: diego-a.silva@hotmail.com, ismaley@live.com

2 Professor do curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Eseffego. Mestre em Educação e Cultura Contemporânea. E-mail: leandroduclos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência foi estruturado a partir das intervenções desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado V. Este estágio é componente curricular do curso de Educação Física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO/UEG) e abarca em seu escopo a atuação na área da Educação Física Escolar referente à 2ª fase do ensino fundamental ou ensino médio.

O objetivo geral dessa produção foi compreender as contradições sociais presentes na escola e na sociedade através da capoeira-dança enquanto elemento da cultura corporal. Os sujeitos envolvidos foram 30 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma instituição pública de ensino do Estado de Goiás. As intervenções ocorreram duas vezes por semana, nas aulas de Educação Física Escolar, com duração de cinquenta minutos por aula.

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório para formação docente, pois assume um papel integrador e reflexivo sobre a prática pedagógica e a compreensão do mundo do trabalho (PIMENTA, 1995). Além disso, proporciona a oportunidade do acadêmico estabelecer um processo de pesquisa para a compreensão da educação e dos saberes que envolvem o mundo do trabalho, especialmente os saberes docentes.

O PERCURSO ACADÊMICO PARA INTERVENÇÃO NO CAMPO

O percurso até a regência ocorreu incialmente com a análise de conjuntura do campo de intervenção com objetivo de identificar características necessárias ao diagnóstico da realidade. Esse processo envolve os recursos de infraestrutura, a gestão escolar e o aporte pedagógico que norteiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para esse diagnóstico estruturamos visitas sistemáticas ao campo e entrevistas com a gestão e a professora da disciplina. Os eixos da entrevista permearam entre as proposições de Veiga (1995), Saviani (2000) e Freitas (1995) como aporte teórico para compreensão do espaço escolar.

Além da entrevista, citada acima, nos apropriamos das leituras dos documentos da Secretaria Estadual de Educação de Goiás para nortear os trabalhos e fortalecer a análise de conjuntura. Após essa etapa, foi elaborado um projeto de intervenção com a proposta dos estagiários para atuação no campo. Esse projeto dispõe de informações relevantes, tais como, matriz teórica, abordagem pedagógica, seleção de conteúdos, construção de planejamentos e avaliação.

Como resultados da análise de conjuntura, momento que antecede as intervenções no campo, o relato apresenta a visão da gestão, dos alunos e demais professores sobre a Educação Física enquanto componente da matriz curricular da escola. Logo, os resultados dessa etapa foram, na visão dos professores, um momento premiado para os alunos de "bom comportamento" jogarem bola e nas visões da gestão e da professora titular uma disciplina importante para o "desenvolvimento integral do educando". A partir dos resultados constatamos uma série de equívocos na concepção de Educação Física e sua função social na escola e caracterizamos como a primeira contradição detectada no processo pedagógico do estágio.

Na busca de transformação e superação dessa visão da Educação Física, apresentamos outra compreensão dessa disciplina a partir das reflexões que autores projetam na abordagem da cultura corporal. Podemos compreender cultura corporal como tematização e problematização de diversos elementos pertinentes a especificidade da Educação Física para compreender as contradições sociais na escola e na sociedade (SOARES, et. al. 1992).

Dentro da diversidade dos elementos da cultura corporal decidimos coletivamente pela capoeira-dança devido o alinhamento teórico e metodológico abarcados por seus fundamentos motrizes, culturais e sociais. Por essa justificativa entendemos a escolha como uma relevante interface para compreender as contradições apresentadas.

CAMINHOS PERCORRIDOS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Compreendemos que a Educação Física Escolar possui diversas possibilidades de conteúdos, tais como ginásticas, danças, esportes, lutas,

entre outros. Entretanto, estudos mostram que a disciplina ao longo dos tempos tem priorizado a prática de esportes, sobretudo o futebol ou "rola bola" deixando de lado outros elementos da cultura corporal (DARIDO, 2008). Diante da variedade de possibilidades da Cultura Corporal utilizamos em nossas intervenções no campo de pesquisa a capoeira, mais especificamente a capoeira-dança.

A capoeira é rica culturalmente, pois ela está inserida no universo cultural das práticas e manifestações afro-brasileiras (RADICCHI, 2013), ela também é entendida como uma forma de identidade cultural e resistência à escravidão (SOARES, et. al. 1992). Assim, a capoeira tem um caráter plural que envolve luta, jogo e dança em uma mesma expressão cultural (ALVES, 2003).

Trabalhar a capoeira na escola na perspectiva da cultura corporal é uma tarefa que exige compreensão dos aspectos culturais, sociais, históricos e motrizes sem priorizar um aspecto em detrimento do outro.

Nessa perspectiva, abordamos a capoeira sob a ótica da tendência crítico-superadora, para isso, problematizamos de forma pedagógica esse conteúdo com o fim de levar o aluno a pensar de forma crítica os elementos constitutivos da capoeira, quer sejam eles, técnicos, culturais, sociais e históricos, ao passo que, o aluno pudesse entender como a capoeira se consolidou ao longo da história e a contextualização dos seus fatos (SCAGILA et. al, 2004). Assim, pensar de forma crítica a capoeira é refletir sobre os pontos positivos e negativos, e como a capoeira pode ser instrumento de alienação ou de transformação social.

A ESTRUTURAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PROCESSO DE REGÊNCIA

Iniciamos as intervenções utilizando o método diagnóstico para identificarmos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática e a partir desse momento construir nossas aulas com foco na realidade dos sujeitos.

Após analisarmos o entendimento dos alunos sobre a tématica começamos a intervir pedagogicamente. Em um primeiro momento, trouxemos elementos da capoeira relacionando com as questões sociais como

exemplo, assim, trouxemos para a primeira aula a atividade "capitão do mato" [3]. Essa atividade foi realizada com intuito de trabalhar a marginalização da capoeira em tempos passados e na atualidade.

É importante relembrar que as aulas tiveram como procedimentos metodológicos os cinco passos da pedagogia histórico crítica: 1) Prática Social inicial, 2) Problematizarão, 3) Instrumentalização, 4) Catarse, 5) Prática Social final (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

As aulas eram ministradas da seguinte forma, iniciávamos a aula trazendo a temática anterior relacionando-a com a temática atual, problematizávamos e instrumentalizávamos com os elementos da capoeira-dança (elementos técnicos e os jogos de capoeira), em seguida, através do dialogo final com os alunos, buscávamos analisar os pontos de catarse e prática social final. Nesse sentido, em nossas intervenções buscamos discutir a marginalização da capoeira, as repressões sociais e a divisão de classes através dos elementos técnicos, culturais e históricos da capoeira-dança.

A coletânea de dados acumulados ao longo das intervenções nos permitiu analisar e discutir os resultados em alinhamento com nosso objetivo geral. Essa etapa apresentaremos logo a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aqui trataremos da avaliações que ocorreram no estágio. Para Gasparin (2011) o processo de avaliação é considerado como imersão das particularidades da escola no qual o docente atua em consonância com sua disciplina. No caso dessa produção, essa imersão ocorreu através de uma análise de conjuntura e da presença corporal-semântica no campo de pesquisa.

O segundo momento da avaliação consistiu em elaborar problematizações durante o processo de ensino aprendizagem (GASPARIN, 2011). Assim, no decorrer das intervenções avaliamos a turma em todas as aulas

3 Os alunos ficam livres em um determinado espaço e um aluno para ser o capitão do mato. O Capitão do Mato irá ganhar uma corda. Os outros alunos deverão simular que estão trabalhando e o Capitão do Mato irá supervisionar o trabalho. Caso o escravo esteja trabalhando errado, o capitão encosta a corda e o escravo realiza a ginga da capoeira.

buscando identificar nexos nas respostas encontradas vinculadas com o conteúdo estudado e com a proposta pedagógica.

Utilizamos também uma avaliação individual no formato escrito. Vale indicar que mesmo sendo uma avaliação de caráter formal, não atenta contra o método delimitado para abordar o objeto. Para Gasparin (2011) existe um momento na avaliação escolar, no qual devemos realizar uma checagem de conteúdos e situações de aprendizagem que pode, por exemplo, ser por meio de um questionário. Isso não quer dizer que esse seja o instrumento determinante para nota.

A partir do delineamento do parágrafo acima, a avaliação por meio do questionário estruturou-se com questões diretas e discursivas com objetivo de analisar e auxiliar na construção da prática social final do grupo (GASPARIN, 2011). Essa avaliação formalizou um "quantitativo" determinante do domínio de conteúdo. Sabemos que, esse fato não pode ser medido com clareza, além disso, o tempo limitado que tivemos com os alunos não nos ofereceu base concreta para tal avaliação, porém a análise dos dados pode nos indicar alguns pontos de cartarse relevantes para o estudo.

De acordo com os dados obtidos nas respostas ao questionário, analisamos os dados a partir de alguns princípios da análise de conteúdo. Para Bardin (1977) análise de conteúdo é:

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

Portanto, buscaremos sistematizar e categorizar as informações constantes no instrumento avaliativo, para que, possamos identificar se atingimos o objetivo proposto nessa produção. Para isso, utilizamos algumas etapas para analisar o conteúdo, a pré-análise, exploração e categorização.

A pré-análise consisti em uma leitura flutuante no qual, o leitor irá estabelecer as primeiras unidades de registro (OLIVEIRA, et. al, 2013).

Assim, realizamos leituras inicias das avaliações com objetivo de vincular as respostas ao objeto de pesquisa. Após essa etapa passamos a exploração.

Para Oliveira et. al. (2013) a exploração é o momento de determinar as unidades de registro. Nesse sentido, criamos uma tabela no qual, inserimos as unidades de registro, em seguida dividimos em três categorias, são elas: fundamentos técnicos, históricos e justiça social.

Depois das etapas citadas (análise de conteúdo) interpretamos os resultados encontrados na avaliação global. Abaixo segue o quadro com os principais eixos da avaliação e com algumas respostas que atingiram o esperado:

Quadro 01: categorias da análise de conteúdo dos resultados encontrados nas intervenções

fundamentos técnicos	**histórico**	**justiça social**
Golpes técnicos marcados: Meia-lua-de-compasso, martelo e ginga.	"Porque naquela época os escravos falaram que estavam dançando ao invés de lutar."	"Aprendi a ginga, alguns golpes de capoeira, uma pouca história de como surgiram histórias de capoeira. Eu acho desnecessário dança na escola, porque nem todos gostam."
	"Os povos escravos usavam a dança capoeira para se proteger dos seus patrões."	"Aprendi que a capoeira é uma dança e uma luta. Essas aulas vai ser bem util, tipo no futuro talvez você pode ser um lutador profissional, ou um professor."
	"Porque a ginga é um passo da dança, aí ajudava a disfarçar do inimigo, como o capitão do mato, ai a dança era o maior disfarce da capoeira."	"Eu aprendi o que já sabia, eu gostei muito porque falamos também de violência e que a capoeira não é violência."

→

fundamentos técnicos	histórico	justiça social
Golpes técnicos marcados: Meia-lua-de-compasso, martelo e ginga.	"Porque foi inventada como disfarce para enganar o capitão do mato."	"É importante porque a dança na escola também é um estilo cultural e ajuda os alunos a saberem mais sobre dança."
		"Os escravos lutavam pelo povo deles, igual fazemos hoje pra lutar contra a corrupção"
		"Gostei de ter falado que pobres usam isso para se defender e até para atacar e lutar pela liberdade do povo."

As avaliações foram realizadas em diversos momentos durante o percurso baseada nos três eixos citados no quadro acima. Por fim, a avaliação final contou com uma questão objetiva, onde pedimos para os alunos marcarem quais golpes e passos eram característicos da capoeira. A maioria dos alunos soube diferenciar os passos e golpes da capoeira, de outras lutas e danças. Isso nos deu parâmetros para analisar que os alunos conseguiram aprender alguns elementos técnicos fundamentais da capoeira.

Na questão dois, pedimos para os alunos descreverem sobre as bases conceituais da capoeira ser considerada dança. A maioria das respostas foi baseada no senso comum e não no processo histórico, alegando que a capoeira era dança porque o gingado se parecia com dança. Apenas uma parte conseguiu justificar a capoeira como dança dentro do contexto histórico.

Por fim, pedimos para os alunos descreverem o que aprenderam nas aulas e se apoiam o conteúdo de dança (capoeira-dança) na escola. Nessa pergunta notamos que boa parte dos alunos compreenderam que a Educação Física/dança é mais uma possibilidade para enriquecer as aulas e o processo de ensino e aprendizagem, assim como construir o pensamento crítico em relação ao mundo do trabalho. A seguir dois exemplos que ratificam essa passagem:

- Os escravos lutavam pelo povo deles, igual fazemos hoje pra lutar contra a corrupção (Aluno 12);

- Gostei de ter falado que pobres usam isso para se defender e até para atacar e lutar pela liberdade do povo (Aluno 02).

Aqui, os alunos demonstram a contextualização da capoeira e um nexo primário sobre a compreensão sobre luta de classes na sociedade contemporânea através das aulas estruturadas no Estágio Supervisionado V.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que boa parte das aulas de Educação Física Escolar, de acordo com inúmeras pesquisas, é baseada na recreação e no "rola-bola" deixando o compromisso formativo-social em segundo plano (DARIDO, 2008). Diante dessa passagem a Educação Física no espaço escolar têm se configurado como uma prática desafiadora e transformadora do status atual.

Para isso, um dos caminhos possíveis e a construção se sentidos e intencionalidade do professor, da gestão e das condições de trabalho para que possamos almejar novos rumos para educação qualitativa. Logo, nossa pesquisa apresentou como objetivo geral compreender as contradições sociais presentes na escola e na sociedade através da capoeira-dança enquanto elemento da cultura corporal.

Nos apropriamos da pedagogia histórico-crítica, da abordagem crítico-superadora e dos temas da cultura corporal para atender nosso objetivo geral e construir um percurso coletivo, intencional e crítico para formação qualitativa dos sujeitos da pesquisa e da nossa própria formação enquanto acadêmicos do curso de Educação Física.

Esse conjunto de ações qualificou nosso trabalho a ponto de responder o objetivo proposto em relação às contradições sociais na atualidade através da capoeira-dança onde percebemos durante o percurso mudanças, principalmente no diálogo do grupo em relação ao processo de síntese da temática, ou seja, a desconstrução de ideias baseadas no senso comum que

envolvem a Educação Física na escola e a capoeira dança enquanto elemento de formação e compreensão social.

Por fim, acreditamos que a condução do processo pedagógico validou nossa experiência no presente trabalho através da disciplina Estágio Supervisionado V, valorizando a articulação teoria e a prática, enfrentando as contingências e reconhecendo os acertos da tendência pedagógica.

Referências

ALVES, F.S.; Uma conquista poética na dança contemporânea através da capoeira. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.175-180, set./dez. 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FREITAS, L. C. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

GASPARIN, J. L; PETENUCCI, M. C.;**Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**2008. Texto digitalizado.

GASPARIN, J. L.Avaliação na perspectiva Histórico-Crítica . In: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. 2011.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 58-73. 1995.

OLIVEIRA, E.; ENS, R.T.; ANDRADE, D.B.S.F.; MUSSIS, C.R.; Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Dialogo Educacional.** Curitiba. v. 04, n.0, p. 11-27, 2003.

RADICCHI, M. R. **Capoeira e Escola: Significados da participação.** São Paulo: Fortuna, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33ª ed. Campinas SP. Autores Associados, 2000. Coleção polêmicas do Nosso Tempo. v.5.

SCAGILA, A.; FREIRE, J.B.; SAMPAIO, J.; MEDEIROS, M.; BRITO, M.; SADI, R.S.; DARIDO, S.; **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: CEAD, Ed. 1º, 2004.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física / Coletivo de Autores**. São Paulo: Cortez, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

Do ensino linear ao ensino transdisciplinar: uma experiência com Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na educação infantil

Marlene Zwierewicz[1]
Marcia Bianco[1]
João Fabrício Guimara Somariva[1]
Miryan Cruz Debiase[1]
José Augusto Alves Junior[1]
Marilei Veronezi Bratti[2]
Jane Bonin[2]
Edinara Hereck Bussolo[2]
Aline Pazetto de Oliveira Silva[3]
Cirlei Figueiredo Della Giustina[3]

RESUMO

A necessidade de dinamizar um ensino transformador é uma das premissas que permeia a educação contemporânea, estimulando que se transite de práticas lineares, fragmentadas e descontextualizadas para alternativas mais transdisciplinares e ecoformadoras, atentas às demandas da realidade atual e às incertezas quanto ao futuro. Considerando essa possibilidade, este artigo relata a experiência de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) desenvolvido no município de Grão-Pará (Santa Catarina), especificamente no Centro de Educação Infantil Aiurê. Os resultados do trabalho caracterizam a dinamicidade da metodologia que contribuiu para que os participantes navegassem pela história da produção da energia elétrica, ampliando o acesso a conhecimentos científicos e a tecnologias diversificadas, além de fortalecer a interação entre escola e comunidade, valorizar a história local e tomar decisões relacionadas ao consumo, atendendo o objetivo da educação Infantil que prima pelo desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Projetos Criativos Ecoformadores. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

1 Centro Universitário Barriga Verde - Unibave

2 Secretaria de Educação de Grã-Pará

3 Centro de Educação Infantil Aiurê

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento histórico contagiado pela sensação de incerteza em relação ao futuro, situação já mencionada na obra de Morin (2001). Nesse ínterim, as atuais demandas sociais, ambientais, políticas, culturais e econômicas comprovam cada vez mais a fragilidade de opções pedagógicas centradas da linearidade do ensino, na fragmentação do conhecimento e na desarticulação entre conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes e de seus entornos.

Mais do que se apropriar de conhecimentos construídos no passado, observa-se que os estudantes carecem de um ensino que os estimule a avaliar o presente, a propor soluções para os problemas diagnosticados e a intervir ao transformar a própria realidade e as condições do entorno. Há, portanto, uma emergência quanto à necessidade de religar os saberes, promover a formação integral e a consciência planetária, conforme indica o objetivo que mobiliza a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC Brasil (2014).

Com base nessas preocupações, nasceu o *Projeto Criativo Ecoformador (PCE) – Uma viagem pela produção da energia: conhecendo o passado e compreendendo o presente*. Desenvolvido em uma turma do Centro de Educação Infantil Aiurê, vinculado à Rede Municipal de Educação de Grão-Pará, município do sul de Santa Catarina, o projeto colaborou para transformar a forma de conceber os processos de ensino e de aprendizagem e para mobilizar a comunidade que interagiu com a instituição e contribuiu em seu desenvolvimento.

Ao sistematizar a experiência, destaca-se a origem das Escolas Criativas e a proposta dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), cuja base sustenta-se na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora, além da descrição do projeto desenvolvido. Espera-se que a proposta mobilize outros docentes em busca de alternativas metodológicas compatíveis com a realidade atual e possíveis emergências futuras.

A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO DE GRÃO-PARÁ: UM TRABALHO DE PARCERIA

No ano de 2014, o Centro Universitário Barriga Verde (Unibave), com sede em Orleans (Santa Catarina), e a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC Brasil) iniciaram um programa de formação-ação para gestores e docentes da Rede Municipal de Educação de Grão-Pará. As primeiras formações foram voltadas à Educação Infantil, sendo que o Ensino Fundamental foi incorporado a partir de 2015.

Ao acompanhar o planejamento dos docentes da Educação Infantil, observou-se, na época, a influência do paradigma tradicional, apesar de todos os esforços e do comprometimento da equipe com o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a equipe gestora e os próprios docentes indicavam a necessidade de um programa de formação que os auxiliasse no desenvolvimento de propostas pedagógicas mais inovadoras.

Foi nesse contexto que surgiu a possibilidade de desenvolver um programa de formação-ação, apoiado pelas premissas das Escolas Criativas e pela metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Destaca-se que a opção pela expressão 'formação-ação' tem como influência as contribuições de Zwierewicz (2013b) e as propostas pedagógicas que vêm sendo discutidas no próprio Unibave em relação à necessidade de desenvolver programas que evitem a simples transmissão de conhecimentos teóricos e optem pela mobilização transformadora dos participantes ao articular teoria e prática.

AS ESCOLAS CRIATIVAS E OS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE)

As Escolas Criativas têm origem nas discussões do Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático (GIAD) da Universidade de Barcelona, sendo impulsionadas especialmente por Torre (2009, 2012, 2013). A primeira publicação que trata da proposta foi organizada no Brasil, por Zwierewicz e Torre (2009), e recebeu o título *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação*.

Além de sistematizar experiências daquela época, a obra impulsionou outras iniciativas no sul catarinense e em outras regiões brasileiras. Especificamente no sul catarinense, a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC Brasil) e o Unibave desenvolvem atualmente o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas nos municípios de Grão-Pará, Urussanga e Balneário Rincão.

Mas, afinal, o que são Escolas Criativas? Torre definiu as Escolas Criativas como:

> [...] instituições que vão mais adiante do lugar do qual partem (**transcendem**), que dão mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera (**recriam**), que reconhecem o melhor de seus estudantes e professores (**valorizam**), que crescem por dentro e por fora, buscando em tudo a qualidade e a melhora (**transformam**). (2013, p. 153, grifo do autor).

A proposta das Escolas Criativas, dinamizada pelo programa de formação-ação, considera as instituições de ensino a partir da realidade em que se situam e as estimula para que avancem com base nas especificidades que apresentam. Não se trata, portanto, de impor um novo modelo educacional, mas de sustentar uma trajetória que, para Morin (2011), precisa ressignificar o pensamento e as escolas simultaneamente, considerando, nesse processo, a realidade situacional.

Ao ser trabalhada nas redes de ensino dos municípios que participam do programa de formação-ação, a iniciativa tem sido apoiada pela metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Publicada na obra organizada por Zwierewicz e Torre (2009), a metodologia tem como base as perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação e oferece aos sistemas de ensino, às instituições, aos gestores e docentes a possibilidade de transitar de um ensino tradicional para um ensino transformador.

Para cumprir sua missão, a metodologia tem seu ponto de partida "[...] ancorado na vida, estimulando que os docentes e estudantes possam ir 'além da reprodução' de conhecimentos e 'além da análise crítica da realidade' [...]." Para tanto, estimula a "[...] construção, em sala de aula, de propostas e/ou produtos que contribuam para qualificar as próprias condições de

vida e de seus entornos, fomentando a resiliência dos que se implicam no desenvolvimento de cada PCE." (ZWIEREWICZ, 2013b, p. 166).

Os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) têm como base estrutural dez organizadores conceituais que dinamizam o processo educacional a partir da escolha do pensamento organizador, cuja premissa se sustenta nas discussões do pensamento complexo de Morin (2001, 2007), são eles: epítome, legitimação teórica, legitimação pragmática, perguntas geradoras, metas, eixos norteadores, itinerários, coordenadas temporais, avaliação emergente e polinização. Por meio desses organizadores, as instituições envolvidas têm contribuído para transformar o pensamento, as instituições e a realidade do entorno.

O PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR (PCE) - UMA VIAGEM PELA PRODUÇÃO DA ENERGIA: CONHECENDO O PASSADO E COMPREENDENDO O PRESENTE[4]

Considerando a produção e o consumo da energia elétrica e suas implicações no meio ambiente como pensamento organizador, o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) - *Uma viagem pela produção da energia: conhecendo o passado e compreendendo o presente* estimulou o despertar da consciência dos participantes em meio a uma série de atividades que oportunizaram – além do acesso à informação disponível na internet, em livros didáticos, jogos e outros meios – o conhecimento e a valorização da história local, a interação entre escola e comunidade, o desenvolvimento integral – objetivo da Educação Infantil (BRASIL, 2010) – e a tomada de decisões relacionadas ao consumo de energia.

Em seu desenvolvimento, o projeto preservou os organizadores conceituais previstos na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Parte da proposta é sistematizada na sequência, com o intuito de que se possa transitar por caminhos percorridos pela gestora do Centro de Educação

4 O Projeto Criativo Ecoformador (PCE) 'Uma viagem pela produção da energia: conhecendo o passado e compreendendo o presente' foi elaborado por Cirlei Figueiredo Della Giustina, docente responsável pelo seu desenvolvimento, com o apoio de parte dos demais autores deste artigo: Marlene Zwierewicz, Marcia Bianco, Marilei Veroneze Bratti, Jane Bonin e Edinara Hereck Bussolo.

Infantil Aiurê, pela docente, pelas crianças e por membros da comunidade que se encantaram com o projeto e reencantaram a educação local.

Epítome: por onde começar? A ideia do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) é criar um clima favorável à aprendizagem, ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento integral, evitando a fragmentação dos conhecimentos e o distanciamento destes em relação à realidade. Foi com essa intenção que se organizou, em sala de aula, um contexto demonstrativo da evolução da energia, com a disposição de lamparinas, lampião, lanterna, velas, lâmpadas, conforme registros da Figura 1.

Pretendia-se que os objetos expostos despertassem o interesse e a curiosidade das crianças. Para tanto, o acolhimento delas nesse ambiente foi permeado por perguntas geradoras de curiosidade, registradas na sequência, pois era o momento para despertar um olhar mais profundo sobre aquilo que conheciam superficialmente e sobre o que não tiveram acesso antes.

O epítome também foi um momento fundamental para refletir sobre a importância de preservar os objetos expostos, já que eles têm um valor histórico e ainda podem ser utilizados em situações emergenciais. A intenção dessa reflexão era estimular a análise crítica em relação à realidade que os cerca e despertar uma consciência planetária.

Legitimação teórica: para o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, foram selecionados vídeos, livros, infográficos e outros materiais que contribuíram para estimular o desenvolvimento cognitivo e favorecer a aproximação das crianças com a leitura e escrita. Além do material compatível com a faixa etária das crianças, foram selecionados materiais de apoio aos professores – voltados para o aprofundamento da temática, já que o projeto poderia ultrapassar as barreiras do conhecimento dominado – e materiais sobre desenvolvimento infantil e diferentes estratégias de aprendizagem para estimular a criatividade e favorecer uma educação integral.

Legitimação pragmática: para articular a proposta à realidade das crianças, foi montado um acervo de fotos e objetos da comunidade para exposição e pesquisa, visando estimular a comparação entre a tecnologia pregressa e a atual. Fizeram parte do acervo lamparinas, lampião, lanterna,

velas e lâmpadas. A proposta contou também com uma roda de conversa com convidados da comunidade, oportunizando o contato com quem vivenciou diferentes formas de produção e de consumo da energia.

Também foi organizada uma visita à avenida principal da cidade, para contextualizar o processo de transmissão da energia, situando a função dos postes e o processo de instalação, além de uma entrevista com um funcionário da Cooperativa de Eletricidade da cidade para aprofundar conhecimentos acerca da origem da energia.

Perguntas geradoras: para estimular a curiosidade e a criatividade das crianças, foram lançadas algumas perguntas geradoras, destacando-se que, além das apresentadas a seguir, muitas outras surgiram das próprias crianças e dos membros da comunidade, tais como: de que materiais eram feitos os objetos expostos na sala? Quais famílias utilizavam tecnologias iguais ou próximas às expostas em sala de aula? Qual foi a primeira família a utilizar energia elétrica na comunidade? De onde vinha o gás e a querosene utilizados na lamparina? Quais são as formas de produção de energia utilizadas atualmente? Como podemos economizar energia elétrica?

Para responder essas questões, foram de fundamental importância as atividades descritas na legitimação pragmática, os debates realizados durante o epítome – quando foram comparados objetos utilizados atualmente com aqueles que os pais e avós das crianças utilizavam antigamente –, além das atividades de pesquisa para conhecer o processo de evolução da produção e distribuição da energia. Foi por meio dessas atividades que a análise das alterações climáticas ganhou sentido.

Metas: entre as metas do PCE, foi prevista a produção de material didático com registros dos resultados das pesquisas realizadas. Esse material, além de valorizar o trabalho realizado, poderá ser utilizado nos próximos anos, já que conecta conhecimentos científicos com a realidade local.

Eixos norteadores: são compostos pelos objetivos, pelos próprios eixos que norteiam o currículo da Educação Infantil[5] e pelos recursos utilizados no desenvolvimento do projeto.

5 No Ensino Fundamental, Médio e Superior correspondem a conteúdos curriculares.

- Objetivo geral: conhecer o processo de produção e distribuição de energia e sua interferência na realidade local e global, visando a tomada de decisão em relação à redução do consumo e o conhecimento dos resultados dessa atitude em relação à preservação ambiental.
- Objetivos específicos: aprofundar conhecimentos a partir das indagações das crianças; estimular o aprofundamento de conceitos vinculados a diferentes áreas do conhecimento por meio de atividades contextualizadas; compreender a trajetória das transformações do processo de produção, distribuição e consumo de energia e suas consequências na organização social e deterioração ambiental; aprofundar noções de espaço e tempo; entre outros.
- Eixos norteadores da Educação Infantil: por ser uma turma mista, composta por crianças de 3 a 5 anos, foram considerados os diferentes eixos e aspectos complementares previstos nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, conforme caracteriza a descrição de parte deles na sequência:
- identidade e autonomia: estabelecer vínculos com o novo aluno e com a escola por meio de atividades de acolhimento; aprofundar o autoconhecimento e o conhecimento da realidade familiar e da comunidade; analisar as mudanças na comunidade por meio de atividades articuladas com o projeto; trabalhar a lateralidade por meio da música;
- movimento: realizar dramatizações contextualizando a produção e distribuição de energia; atividades de visitas; brincadeiras, com utilização de jogos e confecção de maquetes;
- linguagem oral e escrita: estimular a ampliação do vocabulário por meio do acesso a termos que integram a criação de tecnologias de produção e distribuição de energia; o acesso a termos que envolvem a produção de energias alternativas; rodas de conversa; relatos; atividades de registro;

- linguagem matemática: ampliar noções de quantidade, peso, medidas e grandezas; fomentar a análise e produção de gráficos referentes à quantidade de energia consumida;
- natureza e sociedade: contextualizar a realidade local e compará -la com outros contextos; incentivar a participação dos envolvidos em atividades de estímulo à consciência planetária.
- Recursos: entre os recursos, contou-se com objetos utilizados pelas famílias antes do acesso à energia elétrica; roteiros para entrevistas e depoimentos; livros sobre invenções; vídeos e acesso à internet.

Itinerários: dentre as atividades, previu-se: uma exposição, com um título específico e a disponibilização dos nomes dos objetos expostos; a confecção e utilização de um jogo da memória, que possibilitou a comparação da tecnologia atual com a tecnologia do passado; a criação de um vídeo; a confecção de uma maquete com o processo de transmissão da energia elétrica; a produção de lamparinas com material alternativo; rodas de conversa; visitas e outras iniciativas para dinamizar o projeto e atender os eixos da Educação Infantil.

Coordenadas temporais: o PCE foi desenvolvido durante o primeiro semestre letivo de 2015, correspondendo a aproximadamente cinco meses de trabalho.

Avaliação emergente: o processo de avaliação teve como base o desenvolvimento detectado no início do projeto em comparação com o apresentado ao seu término. Nesse processo, observou-se o aprimoramento da linguagem oral, da autonomia, do autoconhecimento, do raciocínio lógico e de outros aspectos cognitivos. Avaliou-se também aspectos relacionais e de desenvolvimento físico, entre outras questões previstas e não previstas que surgiram em função da flexibilidade inerente à metodologia utilizada.

Polinização: para perpetuar os resultados do projeto, registrou-se em vídeo a sistematização das informações coletadas, o qual servirá de material didático para as turmas dos próximos anos. Ele foi apresentado em um seminário de socialização entre alunos e professores, em reunião pedagógica

com os pais – com a finalidade de promover a reflexão sobre a relevância pedagógica da Educação Infantil – e no seminário de socialização de experiências do Programa de Formação-Ação desenvolvido na rede com a colaboração do Unibave e da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC Brasil).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietudes diante das demandas da realidade atual e das incertezas em relação ao futuro são pilares fulcrais para mobilizar sistemas, instituições, profissionais, estudantes e a comunidade em geral no desenvolvimento de alternativas que colaborem na religação dos saberes, na formação integral e na consciência planetária, convergindo com as preocupações que mobilizam a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC Brasil) e o Unibave. Essa condição era perceptível nos depoimentos dos professores registrados no início do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, desenvolvido com gestores e docentes da Rede Municipal de Ensino de Grão-Pará.

A articulação entre a referida rede municipal, o Unibave e a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC Brasil) tem possibilitado o atendimento de expectativas locais ao mobilizar um ensino transformador e o encantamento em relação ao trabalho realizado. O depoimento da docente responsável pelo desenvolvimento do projeto sistematizado neste documento, e apresentado no seminário previsto como uma das atividades do Programa de Formação-Ação, caracterizou um movimento realizado no Centro de Educação Infantil Aiurê e explicitou a dinamicidade da metodologia, a articulação entre os eixos norteadores da Educação Infantil e a realidade das crianças e o encantamento dos participantes que navegaram historicamente na produção da energia elétrica e atenderam o objetivo da etapa formativa que prima pelo desenvolvimento integral.

A publicação da experiência é uma das formas de valorizar profissionais que transformam adversidades em momentos criativos, conforme destaca Torre (2012). É também Torre que nos pergunta sistematicamente "¿lo que queda?" (o que fica?) depois do término de um trabalho como esse,

especialmente quando faz menção à polinização, que é um dos organizadores conceituais dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

Concluímos que muito ficou do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) - *Uma viagem pela produção da energia: conhecendo o passado e compreendendo o presente*: o encantamento da docente e da gestora responsáveis pelo seu desenvolvimento, a valorização pela comunidade do trabalho pedagógico desenvolvido no Centro de Educação Infantil Aiurê, a apropriação de conceitos e o desenvolvimento de outras dimensões por parte das crianças – por meio de atividades contextualizadas, prazerosas, lúdicas e instigantes – e uma consciência de responsabilidade planetária, além do material didático produzido durante o desenvolvimento do projeto.

São opções como a apresentada neste relato que auxiliam a superar uma educação centrada no ensino linear e na qual predomina a reprodução do conhecimento. Elas nos auxiliam também a superar uma prática pedagógica mantida nos cativeiros disciplinares e que não responde às necessidades da realidade (ZWIEREWICZ, 2013a).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **La vía:** para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidos, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

RIEC Brasil. **Rede Internacional de Escolas Criativas do Brasil - RIEC Brasil:** Ata de criação: Goiânia: RIEC Brasil, 2014.

TORRE, Saturnino de la. Criadores na adversidade e na crise: qual é o segredo? In: TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade na adversidade:** personagens que transformaram situações adversas em oportunidade. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 19-48.

_____. Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 55-70.

_____. Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-140.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

ZWIEREWICZ, Marlene. Apresentação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013a. p. 9-17.

_____. Projetos Criativos Ecoformadores - PCE: inovação metodológica e estímulo à transdisciplinaridade no Ensino Superior. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013b. p. 163-186.

ANEXOS

Figura 1: Epítome

Figura 2: Roda de conversa na legitimação pragmática

Figuras 3, 4 e 5: Representação do processo de transmissão da energia elétrica

Painel

Educação física: inovação e criatividade nos processos de ensino aprendizagem

Painel: Variados anos/séries da Educação Básica

Coordenador: Leonardo Conceição Gonçalves
Autor 2: Bruno Amaral Ramos
Autor 3: Alexandre Magno Guimarães

RESUMO

O painel integrado "Educação Física: inovação e criatividade nos processos de ensino aprendizagem" compreende investigações sobre as concepções teórico-metodológicas específicas da área da Educação Física e sua relação com a prática docente na educação básica. A proposta do painel consiste em tematizar a elaboração de estratégias de ensino que visem oportunizar a aprendizagem, a elaboração e aplicação dos conhecimentos à cerca da Cultura Corporal. Também é contemplado neste painel pesquisas que tratem dos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, determinantes do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, o objetivo do primeiro texto - resultado parcial da pesquisa em andamento intitulada "Organização do Trabalho Pedagógico e Trato com o conhecimento das Lutas na Educação Física escolar no município de Goiânia", é contribuir com a construção de elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento das Lutas na Educação Física escolar. Já o segundo texto, também recorte de pesquisa de mestrado em andamento "As artes circenses na Educação Física escolar enquanto conteúdo da Cultura Corporal: suas contribuições para desenvolvimento da expressão corporal e criatividade" apresenta como objetivo geral identificar de que forma as artes circenses podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos nas aulas de Educação Física na escola. Por fim, o terceiro texto "O Brincar e o meio ambiente na Educação Física escolar", resultado final de dissertação de mestrado, tem como objetivo refletir sobre os temas brincar e as mudanças no meio ambiente. Portanto, é possível admitir que o propósito deste painel integrado é contribuir com a pesquisa aplicada na escola básica, a fim de que se possa construir uma prática pedagógica com vistas às ações que causem impacto no sistema educacional brasileiro.

Palavras chaves: Lutas. Circo. Brincar.

Texto 1

Organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento das lutas na educação física escolar no município de Goiânia

Leonardo Conceição Gonçalves[1]
Alcir Horácio da Silva[2]

RESUMO

As lutas são expressões da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade e, desta forma, indispensável ser socializada como conteúdo pertinente às aulas de Educação Física na escola. Em suas formas originais ou adaptadas as lutas estão presentes nos clubes, academias e atualmente no ambiente escolar, sendo tratadas como conteúdo pedagógico. Entretanto, podemos constatar o ensino precarizado deste conteúdo nas escolas públicas municipais goianienses ou então a sua aplicação de forma similar ao que acontece em espaços não formais de ensino. Desta forma, esta pesquisa tem como problemática reconhecer quais elementos dificultam ou inviabilizam o ensino das lutas no contexto da Educação Física escolar nas escolas públicas municipais goianienses, sendo objeto de investigação a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas dos professores de Educação Física que atuam neste contexto educacional. Os referenciais teóricos utilizados neste estudo são Brasil (1997), Coletivo de Autores (1992), Gasparin (2011), Marta (2010), Olivier (2000), Pistrak (2000), Saviani (2003), dentre outros. Desta forma, este trabalho tem como objetivo contribuir com a construção de elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar. A pesquisa será realizada através do recurso metodológico da pesquisa-ação com vistas a reflexão em torno da resolução de problemas práticos e confecção de um produto educacional relacionado com a organização do trabalho pedagógico e o ensino das lutas na Educação Física escolar. Esta pesquisa obteve parecer de aceitação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) e encontra-se na etapa de aplicação de questionários.

Palavras Chave: Ensino. Educação Física. Lutas.

1. PPGEEB - CEPAE/UFG. Email: leonardo.gonçalves@ifgoiano.edu.br

2. PPGEEB - CEPAE/UFG. Email: halcir@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade compor a querela de assuntos e, principalmente, instigar a construção de um corpo de conhecimentos significativos, relacionados ao trato com o conhecimento das Lutas, pela disciplina curricular de Educação Física na escola.

Na ocasião também apresentaremos uma proposta metodológica que tem por objetivo contribuir com a qualificação da intervenção dos trabalhadores da área. A partir da troca de experiências e, ainda, com a construção coletiva de novos subsídios teórico-práticos, espera-se ressignificar o ensino de um determinado conteúdo tematizado pela Educação Física escolar, neste caso as Lutas.

As reflexões que seguem compõem a pesquisa em andamento "A Organização do Trabalho Pedagógico e o trato com o conhecimento das Lutas na Educação Física escolar no município de Goiânia. Desta forma, apresentaremos resultados parciais, conclusões iniciais, comentários, questionamentos e hipóteses acerca da elaboração de estratégias de ensino que visem oportunizar a aprendizagem, a elaboração e aplicação do conhecimento sobre o conteúdo Lutas.

JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETO E OBJETIVOS

Em suas formas originais ou adaptadas as Lutas estão presentes nos clubes, academias e atualmente no ambiente escolar, sendo tratadas como conteúdo pedagógico.

Entretanto, podemos constatar o ensino precarizado deste conteúdo nas escolas públicas municipais goianienses ou então a sua aplicação de forma similar ao que acontece em espaços não formais de ensino (MARTA, 2010).

Ao pensarmos sobre o conteúdo Lutas no contexto da Educação Física escolar, o que percebemos são experiências galgadas em estratégias padronizantes e prescritivas, alicerçadas em pressupostos das ciências biológicas e, hegemonicamente, tratadas a partir da lógica esportiva.

Assim, este estudo se torna relevante à medida que procura investigar cientificamente a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar da rede pública de ensino do município de Goiânia.

De outra forma, o estudo também se justifica pelo fato de refletir e indicar os limites e possibilidades para a sistematização de estudos sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, o trato com o conhecimento das lutas e sua aplicabilidade como conceito e realidade a partir da prática pedagógica que norteia e fundamenta as intervenções dos trabalhadores desta área.

Diante das atuais estratégias metodológicas utilizadas por trabalhadores da área da Educação Física para ensinar o conteúdo Lutas, cabe a esta pesquisa pensar sobre o seguinte problema: existem elementos que dificultam ou inviabilizam o ensino das lutas no contexto da Educação Física escolar nas escolas públicas municipais goianienses?

O objeto de investigação desta pesquisa é a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento das Lutas utilizados por professores de Educação Física que atuam nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Goiânia, desde que estejam desenvolvendo o conteúdo anteriormente citado há pelos menos um ano letivo.

Apresenta-se como objetivo geral contribuir com a construção de elementos teórico-metodológicos para o trato com o conhecimento das Lutas na Educação Física escolar e como objetivos específicos aponta-se a apresentação: I) dos principais elementos que dificultam ou inviabilizam a presença das lutas no contexto da Educação Física escolar; II) das experiências exitosas relacionados com o ensino sobre o conhecimento das Lutas nas escolas; III) dos procedimentos teórico-metodológicos que potencializem o ensino acerca do fenômeno das lutas na Educação Física escolar.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente as diversas modalidades de lutas estão presentes no ambiente escolar como conteúdo pedagógico.

Entretanto, podemos constatar, empírica ou cientificamente, a utilização precária deste conteúdo nas escolas públicas municipais goianienses ou então a aplicação deste conhecimento de forma similar ao que acontece em espaços não formais de ensino, tais como academias e clubes, onde geralmente esse elemento da Cultura Corporal é tratado a partir da aquisição do condicionamento físico com vistas à preparação orgânica e funcional de atletas. Isso fica evidente nos estudos de Nascimento (2005) e Marta (2009).

Partimos da premissa de que as lutas são expressões da Cultura Corporal historicamente produzida pelo gênero humano, sendo, portanto, consequência imediata sua socialização como conteúdo nas aulas de Educação Física na escola, inclusive observa-se a recomendação para o trato com este conteúdo na disciplina de Educação Física escolar (BRASIL, 1997; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Portanto, a escola é o local onde o ensino dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade ocorre ordenado e sistematizado, possibilitando as condições objetivas para o desenvolvimento das gerações futuras (SAVIANI, 1993).

Ao pensarmos sobre o conteúdo Lutas no contexto da Educação Física escolar, o que percebemos são experiências galgadas em estratégias padronizantes e prescritivas, alicerçadas em pressupostos das ciências biológicas e, hegemonicamente, tratadas a partir da lógica esportiva.

O trato com o conhecimento das Lutas na Educação Física escolar deve superar análises mecânicas impregnadas de visões ingênuas, metafísicas e acríticas. Deve levar em consideração a concreticidade, a radicalidade, a rigorosidade, a reflexão de conjunto, a objetividade, a especificidade e a flexibilidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

E, ainda, o trato com o conhecimento das lutas na Educação Física escolar deve ser mediado por conhecimento útil, construído em função da transformação da realidade em favorecimento àqueles que vivem em situação de risco social. Esse conhecimento somente será útil se for pautado na fundamentação teórica que lhes permitam ações coerentes e consistentes,

e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitem ações eficazes.

O trato com o conhecimento das Lutas no currículo da formação profissional

O processo de formação profissional e o trabalho produzem e reproduzem valores internos à própria sociedade em que vivemos.

Conforme Anderson (1995) o atual período histórico experimenta uma organização social marcada pela ênfase no indivíduo, na competitividade e na conformação às competências para o mercado de trabalho.

Neste contexto, a educação é pautada por princípios produtivos, características essas definidas com base no resultado educacional e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas (SILVA, 2010).

"A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil" (PISTRAK, 2000, p.29).

Desta forma, o sistema educacional brasileiro passa a adaptar-se as exigências dos momentos históricos que o perpassa, estabelecendo, estrategicamente, no centro das suas preocupações a formação dos trabalhadores da educação.

A partir dos anos de 1980, as políticas do Estado inauguravam novos rumos, caracterizando o reordenamento do mundo do trabalho. É a partir desse período histórico que o trato com o conhecimento das Lutas nos currículos de formação para trabalhadores da Educação Física começa a ser remodelado.

Sabe-se que o conteúdo Lutas existe nos currículos de formação superior em Educação Física desde 1939, entretanto com a denominação conceitual originária de Desportos de Ataque e Defesa (NETO, 2012).

Modalidades como o Boxe, Jiu-Jitsu, Luta Olímpica e a Esgrima compunha a ementa das disciplinas e os principais pontos estudados con-

sistiam na execução correta dos golpes e aprimoramento das habilidades para atuar como árbitro.

Segundo Neto (IDEM), a organização do trabalho pedagógico dos cursos de formação de professores de Educação Física favorece a apresentação conteudística dos temas, por vezes desarticulada com o contexto social vivido pelos alunos e professores.

Portanto, é recorrente o convite aos professores à tematizarem acerca do conteúdo Lutas no ambiente escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área da Educação Física são os trabalhadores que tratam deste campo da prática pedagógica que devem propiciar aos alunos uma visão das diversas manifestações do ato de lutar, destacando os principais elementos de cada modalidade (BRASIL, 1997).

Na obra Metodologia do Ensino de Educação Física também se aponta como conteúdo da Educação Física "temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 10).

Logo, a escola passa a demandar a qualificação dos trabalhadores que tratam com este conhecimento.

Segundo Del Vecchio e Franchini (2006), a camada de professores com titulação de mestres e doutores que atuam nos cursos de graduação em Educação Física e que possuem conhecimentos no campo das lutas ainda é irrisório.

Desta forma, observam-se ações no sentido de facilitar o entendimento das distintas expressões do lutar humano dentro dos cursos de graduação em Educação Física. As possibilidades de formação têm apontado para o estudo das lutas de maneira geral, sendo esta pesquisa organizada a partir desta lógica epistemológica.

Ensino das Lutas na Educação Física escolar

A recomendação para o trato com o conhecimento das Lutas na disciplina de Educação Física, na escola, como componente curricular é

encontrada em variadas obras que dizem respeito a área (BRASIL, 1997; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De forma geral, a possibilidade para pensar a organização do trabalho pedagógico acerca do conhecimento sobre as Lutas na Educação Física escolar tem se pautado a partir das contribuições teóricas de alguns autores da área.

Encontramos em Oliver (2000) a organização deste conteúdo tendo como referência a educação infantil. Indica-se um rol de atividades que, fundamentadas nos atos de golpear, derrubar e imobilizar, apresenta como objetivo específico auxiliar na resolução de conflitos internos à sala de aula, tais como a violência.

Propostas pedagógicas que trabalhem o conhecimento das lutas simultaneamente a questões midiáticas, filosóficas e culturais de maneira que sejam tratadas nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, também se fazem presentes.

De maneira geral essas iniciativas discorrem sobre o processo de inicialização ao trato com o conhecimento das lutas. Indicam, para tanto, os jogos como ferramenta através da qual se introduzirão movimentações mais genéricas, sendo preconizados os jogos de agarre referentes às lutas onde predomine a ação de segurar, uma vez que estes jogos tendem a diminuir a distância de enfretamento, atenuando possíveis golpes impactantes.

Também observa-se que muitos autores apresentam uma preocupação com o ensino dos aspectos históricos e culturais de forma que a Educação Física dialogue com as demais disciplinas escolares, ao tratar pedagogicamente da Lutas.

Contribuições para a organização do trabalho pedagógico do conteúdo Lutas na Educação Física escolar

Nossas considerações teóricas refletem oportunamente sobre a necessidade de tratar os aspectos metodológicos na área da Educação Física escolar a partir de uma concepção crítica de currículo e, desta forma, qualificar a intervenção pedagógica no interior da escola, mediante a

superação de procedimentos fragmentados e cartesianos, conforme discutido no item anterior.

Para tanto, encontramos no Coletivo de autores (1992), em Pistrak (2003), e Gasparin (2011), subsídios para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física. Trata-se, portanto, de distanciar-se de teorizações abstratas baseadas em receitas.

Assim, a tarefa é reconhecer os núcleos centrais de conhecimentos socialmente relevantes relacionados à especificidade dos elementos da cultura corporal, geradores de conhecimentos específicos articulados com conhecimentos gerais, no trato com o conhecimento das lutas.

A Pesquisa-ação como recurso metodológico para a confecção do Produto Educacional

Esta pesquisa utiliza como recurso metodológico a pesquisa-ação.

Realizaremos entrevistas semiestruturadas onde será entregue um questionário ao sujeito pesquisado - professor/a da disciplina de Educação Física da rede municipal de ensino de Goiânia - e solicitado que descreva: **a)** os principais elementos que dificultam ou inviabilizam a presença das lutas no contexto da Educação Física escolar;**II)**as experiências exitosas relacionados com o trato do conhecimento das lutas nas escolas; **III)** os procedimentos teórico-metodológicos que considera potencializador do ensino acerca do fenômeno das lutas na Educação Física escolar.

O instrumento para esta etapa da pesquisa será um questionário formado pelas duas questões supracitadas.

Os sujeitos pesquisados foram selecionados a partir da anuência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. O critério de inclusão consistiu em eleger professores que estivessem tratando do conteúdo Lutas, na disciplina Educação Física, há pelo menos 1 (um) bimestre letivo e como critério de exclusão os sujeitos que por livre iniciativa optassem em não participar da pesquisa.

Os dados gerados a partir das entrevistas serão categorizados segundo tópicos comuns, compondo unidades de análise (ALVES-MAZZOTTI,

1998). Com essas categorizações será possível tabular e analisar os principais elementos que dificultam ou inviabilizam a presença das lutas no contexto da Educação Física escolar;as experiências exitosas relacionadas com o trato do conhecimento das lutas nas escolas; e, por fim, quais os procedimentos teórico-metodológicos considerados como potencializadores do ensino acerca do fenômeno das lutas na Educação Física escolar.

A confecção do produto educacional

A pesquisa tem como relevância a possibilidade de contribuir com o processo de identificação das demandas dos trabalhadores da área da Educação Física e, como desdobramento, colaborar com a instalação de propostas de estratégias de ensino adequadas e inovadoras.

Desta forma, será ofertado o Seminário de pesquisa-ação com vistas a oferecer aos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Goiânia subsídios teórico-práticos de forma a pensar no equacionamento de problemas significativos da prática social, e por extensão, da pratica pedagógica, bem como possibilitar uma tomada de consciência por parte dos sujeitos envolvidos, com vistas à transformação da própria realidade pesquisada.

Inspirados nas contribuições teóricas apresentadas por Saviani (1993), Berbel (1995) e Gasparin (2011), sobre a organização do trabalho escolar e o trato com o conhecimento, utilizaremos estratégias didáticas para a conformidade e consolidação do seminário de pesquisa-ação. Constitui a estratégia metodológica desta etapa: a experimentação, problematização, teorização e reconstrução coletiva do conhecimento.

A Experimentação: a experimentação implicará em extrair, pela ação, possibilidades de manipulação e exploração dos recursos didáticos, bem como das próprias capacidades dos demais integrantes do grupo. Serão propostos, com ênfase na experimentação, a exercitação de formas de jogos.

A Problematização: consistirá no confronto e na discussão das diversas situações de ensino, levadas a efeito pela experimentação. Com a problematização as percepções extraídas do senso comum devem dar lugar as inquietações para mobilizar o grupo em busca de explicações

mais elaboradas. Para tanto utilizaremos o texto *Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações*, dos autores Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Suraya Cristina Darido, como base para fundamentar as discussões sobre do problema da pesquisa.

A instrumentalização: consistirá na construção de respostas para os problemas identificados a partir da apresentação de subsídios advindos da problematização e isso implicará na apropriação de referenciais teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática pedagógica.

A Reconstrução Coletiva do Conhecimento: corresponderá ao retorno à prática social, em outro nível de compreensão na medida em que permitirá aos participantes da pesquisa a passagem de uma visão sincrética e geral, para uma visão sintética e mais elaborada do objeto investigado. Consistirá na ressignificação do sentido/significado do ato de ensinar o conteúdo abordado, neste caso as Lutas.

Esses passos, ou seja, a estratégia metodológica - produto educacional - terá como previsão auxiliar o trabalhador da área da Educação Física que atua na rede municipal de ensino a pensar possibilidades inovadoras acerca do conteúdo Lutas nas aulas de Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado, nossa pesquisa se encontra em andamento, de forma que nos é permitido apresentar apenas os elementos parciais da totalidade do trabalho.

Todavia, consideramos que as etapas contempladas até o momento admitem que as exponhamos de maneira que ao apresentá-las, também exercitemos a nossa capacidade de reavaliação da tarefa em curso.

Arrola-se, desta forma, que o conteúdo Lutas pertence ao contexto da Educação Física, o que nos permite dizer que há um entendimento compartilhado de que é necessário trabalhar a ampliação do acervo metodológico utilizado pelos professores ao lecionarem sobre este conhecimento.

Precisamos, portanto, elaborar estratégias de ensino inovadoras a partir de nossas experiências práticas, que, com certeza, irão nos remeter a novas questões, considerando cada realidade.

Projetamos a expectativa de, com esta pesquisa, contribuir com o processo de identificação das demandas dos trabalhadores da área da Educação Física que lecionam nas escolas municipais da rede pública de ensino goianiense e, como desdobramento, colaborar com a instalação de propostas de estratégias de ensino adequadas e inovadoras.

Referências

ALVES-MAZOTTI. A. J. **O método nas ciências sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo.** In: SADER, E. GENTILI, P. (org). Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais do Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica-apropriadapara o ensino superior. In: **Semana - Revista Cultural e Científica da Universidade Estadual de Londrina.** v. 16, n. 2, ed. especial, p. 9-19, out., 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. v. 7. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

DEL´VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. **Lutas, Artes Marciais e Esportes de Combate:** Possibilidades, Experiências e Abordagens no Currículo da Educação Física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. Ed. ver.– Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTA, F. E. F. **A memória das lutas: as artes marciais orientais e a sua presença na cultura corporal de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 2010.

NASCIMENTO, P. R. B. **A capoeira no contexto da escola e da Educação Física.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Ijuí, 2005.

NETO, J. B. A. A **disciplina "luta" no currículo do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso.** Mato Grosso: Educação, Cultura e Sociedade, 2012.

OLIVIER, J. C. **Lutas e artes marciais na escola: das brigas aos jogos com regras.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** SP: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, A. H. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Texto 2

As artes circenses na educação física escolar enquanto conteúdo da cultura corporal: suas contribuições para desenvolvimento da expressão corporal e criatividade

Bruno Amaral Ramos[1]
Alcir Horácio da Silva[2]

RESUMO

O presente estudo é um resumo do projeto de pesquisa "As artes circenses na Educação Física escolar enquanto conteúdo da cultura corporal: suas contribuições para o desenvolvimento da expressão corporal e criatividade" do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. Buscaremos aprofundar os conhecimentos sobre o circo, as artes circenses e as possíveis relações desses conteúdos com as principais abordagens da Educação Física. Apresentaremos as artes circenses enquanto conteúdo da cultura corporal que poderá contribuir no desenvolvimento da criatividade e expressão corporal possibilitando a formação de sujeitos mais críticos. Sabemos que o processo de ensino aprendizagem demanda tempo, mas acreditamos que o bom planejamento e a mediação do conhecimento com os envolvidos contribuirão para o melhor desenvolvimento das aulas. Percebemos com o estudo que as artes circenses sobreviveram por milhares de anos, se reorganizando em cada momento histórico, por trazerem sentidos e significados para os seus praticantes. Objetivamos com esse estudo identificar de que forma as artes circenses podem contribuir para o desenvolvimento da expressão corporal e criatividade dos alunos. Percebemos que esses conteúdos se bem organizados, planejados e socializados de forma sistematizada nas aulas de Educação Física poderão colaborar para desenvolvimento integral dos educandos, pois além deles terem sidos construídos historicamente ainda valorizam a subjetividade, trabalho em grupo, ludicidade, a autonomia, a expressão corporal, a criatividade, entre outras diversas experiências socioculturais e motoras.

Palavras-chave:: Educação Física. Artes Circenses. Escola.

1. PPGEEB / CEPAE/UFG.

2. PPGEEB / CEPAE/UFG.

INTRODUÇÃO

O delineamento desse tema surge do interesse em aprofundar os conhecimentos sobre as artes circenses e a Educação Física a fim de mediar melhor o processo de ensino aprendizagem desses conteúdos da cultura corporal na escola. A partir dessas análises surgiu este projeto de pesquisa, cujo objeto busca a relação entre a Educação Física e as artes circenses no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica Goiás, campus Formosa, com o intuito de identificar de que forma esses conteúdos da cultura corporal podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos.

Dentro dessa perspectiva surge o seguinte problema: de que forma as artes circenses podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos nas aulas de Educação Física. O objetivo geral da pesquisa é identificar de que forma as artes circenses podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos nas aulas de Educação Física na escola, já os objetivos específicos são: 1) Identificar e aprofundar os conhecimentos sobre o histórico e as definições da Educação Física, fazendo relações com as artes circenses. 2) Apresentar as artes circenses, enquanto conteúdo da cultura corporal, que podem ser utilizadas em contraposição ao modelo hegemônico esportivo nas aulas de Educação Física. 3) Aprofundar os conhecimentos sobre metodologias de ensino, buscando aquelas que possam contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos da educação básica.

Entendemos que as artes circenses colaboram para desenvolvimento integral dos seus praticantes, pois eles valorizam a ludicidade, a subjetividade, a autonomia, a expressão corporal, a criatividade, entre outras variadas e ricas experiências socioculturais e motoras. No entanto, para alcançar tais objetivos, os professores devem se posicionar de forma crítica e reflexiva, compreendendo bem a função Educação Física e defendendo sua legitimidade dentro do ambiente escolar, não apenas como sinônima de esportes, mas sim enquanto disciplina que estuda a cultura corporal a partir de jogos, lutas, ginástica, mímicas, artes circenses, entre outros.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DAS ARTES CIRCENSES

Historicamente a Educação Física vem sendo influenciada pelas áreas biológicase militares. Desde meados do século XIX – (Carmen Soares, 2004; Coletivo de Autores, 2009; Jocimar Daolio, 2004; Valter Bracht... [ET alii.], 2003) a Educação Física tem sido considerada como sinônimo de exercício físico, higiene, saúde e esportes, sendo que ela foi influenciada diretamente pelo desenvolvimento social, cultural, político e econômico. Dentro dessa lógica essa disciplina se adequou aos interesses capitalistas, utilizando de diferentes meios – mídia, marketing, relações mercadológicas, enfim a indústria cultural no geral – objetivando o lucro como resultado final. Dentro desse contexto podemos afirmar que ao longo dos anos a criatividade e a expressão corporal ficaram em segundo plano.

> A expansão da Educação Física foi se consolidando de acordo que o mercado foi se apropriando de suas possibilidades para gerar novas ações mercadológicas, sendo que, no contexto atual as idéias de saúde, estética, esporte e lazer estão muito difundidas como meios para que as pessoas tenham o que se tem chamado de "qualidade de vida" (NETO, 2009, p. 1020).

O surgimento das artes circenses perpassa milhares de anos, sendo considerada uma modalidade que sempre valorizou a criatividade em oposição aos modelos (higienista, militares, ginástico, esportivizados, entre outros) de educação física voltados para o rendimento e resultado. Já o circo, da forma que conhecemos, vem a se estruturar apenas a partir do final do século XVIII como *"uma atividade que exerce grande fascínio na sociedade européia do século XIX. Ali o corpo é o centro do espetáculo de todas as 'variedades' apresentadas pela multifacetada atuação de seus artistas"* (SOARES, 2002, p. 23).

> Nos escritos sobre a ginástica científica no século XIX encontra-se, de modo sistemático, a negação de elementos cênicos, funambulesco, acrobáticos. Encontra-se, sobretudo, um retórica de recusa aos espetáculos próprios do mundo circense e das festas populares onde o corpo ocupa o lugar central (SOARES, 2002, p. 25).

Assim, podemos perceber que a Educação Física veio, ao longo da história, sendo usada como prática voltada para a produtividade enquanto as artes circenses desde o seu surgimento buscaram contribuir no desenvolvimento da expressão corporal, criatividade, movimentos livres e que despertassem a alegria e o encantamento. *"Desse modo, práticas corporais realizadas nas feiras, nos circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes e anões despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo passam a ser observadas de perto pelas autoridades*" (Soares, 2002, p.23).

Mesmo com os avanços obtidos na seleção e aplicação de novos conteúdos na escola, ainda percebemos um predomínio do ensino dos esportes pelos professores de educação física nesses espaços. Betti (1999, p.25) diz que: *"o esporte tornou-se, nas últimas décadas, o conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, porém apenas algumas modalidades esportivas são eleitas pelos professores"*. Pesquisas mostram que as modalidades esportivas tradicionais: voleibol, basquete, handebol e futsal são hegemonicamente utilizados dentro da escola:

> Em pesquisa desenvolvida em oito escolas, públicas e particulares verifiquei que o conteúdo desenvolvido raramente ultrapassa a esfera esportiva; mais do que isto, restringe-se ao voleibol, basquetebol e futebol. Fato ainda mais alarmante foram as respostas dos alunos que, na maioria, afirmaram que gostariam de aprender outros conteúdos (BETTI, 1992, *apud,* BETTI, 1999, p. 25).

A problemática não gira em torno da utilização dos esportes nas aulas de Educação Física, mas sim no uso exclusivo desse conteúdo e de forma repetitiva e sem reflexão por parte dos professores. Assim, os alunos acabam por não encontrar sentidos/significados nas práticas corporais desportivas, ficando eles desestimulados para as aulas. O problema relaciona-se também à forma pela qual o esporte tem sido trabalhado, ou seja, num viés tradicional, pois com seu alto nível de regulamentação e orientação para o resultado, ele acaba por banir possibilidades criativas, em nome do ensino meramente tecnicista do gesto (Kunz, 2006).

Baseando-se na pesquisa de Betti (1999), percebemos que os alunos têm interesse por aprender novos conteúdos. Logo, vemos que existe a pos-

sibilidade para inserir as artes circenses, enquanto elemento da cultura corporal, dentro da escola ao se tratar de um conteúdo pouco utilizado nesse ambiente, e que pode ser mais explorado ao levar os alunos à aquisição de todo método para sua manipulação – desde a sua construção até alcançar movimentos mais complexos.

A partir da utilização das vivências e experimentações de cada aluno entendemos que existe uma maior possibilidade de que as artes circenses possam ser compreendidas em seus sentidos e significados, possibilitando que todos participem integralmente do processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos.

AS ARTES CIRCENSES ENQUANTO CONTEÚDO DA CULTURA CORPORAL E SUAS POSSIBILIDADES EM RELAÇÃO ÀS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Buscaremos fazer possíveis relações das artes circenses, enquanto conteúdo da cultura corporal, com as principais abordagens da Educação Física: desenvolvimentista, construtivista, crítico emancipatória e crítico superadora. Basearemos, para alcançar esses objetivos em Go Tani (1988), Freire (2005), Kunz (2006) e Coletivo de Autores (2009).

Abordagem desenvolvimentista

Acredita-se que para a Educação Física atender às reais necessidades dos alunos ela precisa compreender bem os aspectos do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. A Educação Física assim trataria do estudo e aplicação do movimento, propiciando condições para aprendizagem deste dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente (DAOLIO, 2004).

Seu objetivo inicial é propiciar às crianças as habilidades básicas que possam facilitar futuramente a aquisição das habilidades mais complexas. Pode-se dizer que a ordem em que as atividades são dominadas depende mais do fator maturacional, enquanto o grau e a velocidade em que ocorre

o domínio estão mais na dependência das experiências e diferenças individuais. (Tani et al., 1988). Sua proposta não visa tratar especificamente da cultura, sendo esta considerada como elemento posterior ou secundário ao desenvolvimento biológico (Daolio, 2004).

A inserção das artes circenses dentro da escola utilizando da abordagem desenvolvimentista, só seria possível para as séries finais do ensino fundamental, após os alunos terem adquirido uma base motora melhor que venha a facilitar o seu desenvolvimento durante as aulas com movimentos mais complexos. Assim, caberia às séries iniciais trabalhar as habilidades básicas a fim de contribuir para a apreensão dos alunos dos conteúdos que envolvam habilidades mais específicas e de maior expressão corporal (comunicação não verbal), como é o caso das artes circenses.

Abordagem construtivista

Essa proposta se opõe a abordagem desenvolvimentista ao não acreditar na existência de padrões de movimentos. Freire *apud* Daolio (2004, p. 23) diz: *"... as diferenças sociais, étnicas e culturais das diversas populações do mundo tornariam impossível qualquer padronização"*. Assim, o autor da tendência prefere utilizar a expressão esquemas motores, que está relacionada a organizações de movimentos construídos pelos sujeitos.

Enfatiza-se também que a Educação Física teria por finalidade desenvolver as habilidades motoras através da utilização de jogos e brinquedos: o aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio e através da resolução de problemas, onde o jogo tem papel privilegiado como conteúdo e estratégia de ensino(FREIRE, 2005). Dentro dessa perspectiva o jogo e os brinquedos são considerados facilitadores do desenvolvimento.

As artes circenses poderiam ser utilizadas nessa abordagem na medida em que levassem os alunos a construir e manipular seus próprios brinquedos e jogos, possibilitando-os uma maior autonomia e estimulando cada vez mais a sua criatividade através das suas diversas formas de expressão corporal.

Poderíamos utilizar de vários materiais recicláveis para produzir brinquedos circenses, como por exemplo: bolinhas de malabares a partir

de meias, bastão chinês com câmara de ar usada, rola-rola com garrafas pets, entre outros. A construção desses materiais possibilitará a compreensão mais ampla dos elementos que influenciam na prática das atividades, dando novas possibilidades de construção para outros arranjos práticos que vierem a surgir, facilitando assim na manipulação desses brinquedos e contribuindo de forma efetiva no desenvolvimento da criatividade, autonomia, expressão corporal dos envolvidos nesse contexto.

Abordagem crítico emancipatória

Kunz (2006) acredita que os sujeitos podem buscar a solução dos problemas, que vão surgindo com as relações sociais, através de diálogos racionalmente orientados, que sua vez acabam por contribuir no desenvolvimento da ação comunicativa. Ou seja, busca-se uma problematização de determinada situação, a partir da conversa, essa é analisada e explicada em seus elementos constitutivos. Em seguida são apresentadas aos sujeitos envolvidos no ato comunicativo, as contradições que foram encontradas a partir das devidas reflexões realizadas anteriormente. Acredita-se que após o esclarecimento sobre os elementos contraditórios, os envolvidos terão mais oportunidades de ter uma tomada de consciência, que é o primeiro elemento necessário para a superação da situação (não significando que os problemas serão solucionados).

A abordagem crítico emancipatória também busca romper com o modelo de Educação Física pautado no viés biologista, pois acredita que o ser humano é um todo indissociável. O ser humano que vive, percebe e sente, é o mesmo que também atua no mundo, interagindo com o meio e com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a sociedade (DAOLIO, 2004).

Ao se tentar inserir os conteúdos das artes circenses numa perspectiva emancipatória, os professores deverão levar em conta que os alunos terão que se sentirem sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, buscando facilitar as experimentações das competências sociais, comunicativas e objetivas. *"A constituição do processo de ensino pelas três categorias,*

trabalho, interação e linguagem, deve conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa" (KUNZ, 2006, p.40).

Assim, os alunos deverão vivenciar a construção dos malabares (arranjo material), além de transcender limites a partir da: experimentação, construção de técnicas coletivas, e podendo aos poucos criar e reinventar formas de movimentos que até então eram padronizadas.

Espera-se que a partir dessa perspectiva os alunos possam, com a construção e manipulação dos objetos das artes circenses, experimentar, apreender e construir diferentes formas de se expressarem corporalmente nas diversas atividades da cultura corporal que estão sendo construídas ao longo do tempo. Busca-se também possibilitar que os alunos, através da linguagem ou das suas representações cênicas, manifestem o que aprenderam e experimentaram de variadas maneiras. Contribui assim para o desenvolvimento da expressão corporal e da criatividade, ao entender que o mesmo corpo que fala, também sente, percebe, reflete, age, cria e se expressa na sociedade. Por fim, os diferentes tipos de transcendências de limites poderão levar os alunos a questionarem sobre as suas descobertas, levando -os a entender o significado sociocultural dessas aprendizagens.

As aulas de artes circenses nessa abordagem devem levar em conta as experiências dos alunos, buscando uma construção coletiva que leve os alunos a se sentirem sujeitos capazes de mudar seus sentidos e significados a partir de novas práticas corporais.

Abordagem crítico superadora

Essa abordagem destaca que os temas da cultura corporal (o jogo, o esporte, a ginástica e a dança), devem compor um programa de Educação Física, com os grandes problemas sociopolíticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceito urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

A Educação Física é então considerada como matéria escolar que busca:

> Desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de Autores, 2009, p. 39).

Dentro desse contexto, podemos dizer que as artes circenses podem ser usadas como conteúdos que contribuem na explicação da realidade para os alunos, onde se bem abordadas nas aulas, deverão levá-los a refletirem sobre as diversas práticas corporais que já experimentaram, fazendo análises críticas sobre os objetivos de cada uma delas. Ou seja, com o tempo pedagogicamente necessário para as devidas reflexões sobre suas ações, observarão que as artes circenses são atividades que têm, entre outras características, a busca por movimentos livres que não valorizam a competição em contraposição do esporte, que além de pregar valores de disputa, sobrepujança, ainda busca o ensino cada vez mais técnico e tático, onde os alunos são considerados atletas. *"O esporte determina dessa forma, o conteúdo de ensino da educação física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor- instrutor para a de professor-treinador e aluno-atleta*" (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.54).

Os autores não visam assim, apenas o desenvolvimento biológico, pois as várias manifestações corporais humanas devem ser vistas como construções históricas da sociedade. Ao analisar o ser humano integral apenas por aspectos biológicos teríamos uma redução da sua complexidade, pois suas ações são, obrigatoriamente, constituídas de outros elementos fundantes, como sua história, sua sociedade, sua formação psicológica, entre outros, que são percebidos enquanto o desenvolvimento da luta de classes.

Considerando como um dos papeis da Educação Física socializar de forma sistematizada, dosada e sequenciada os conhecimentos da cultura corporal, busca-se levar os alunos à compreensão de todo processo de de-

senvolvimento da nossa sociedade, a partir de nossos conteúdos específicos, demonstrando assim como as contradições sociais ajudam a constituí-los.

Então podemos utilizar as artes circenses como uma forma de os alunos representarem simbolicamente suas ações, ou seja, com o auxílio desse conteúdo é possível estimular a criatividade e a noção de totalidade, ao levar os alunos a participarem de todo processo de construção dos seus próprios malabares, manipulando-os através de técnicas que poderão ser construídas individualmente e/ou coletivamente. Pode-se assim, trazer novos sentidos e significados para as práticas corporais dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

METODOLOGIA

Fizemos uma escolha política ao reconhecermos que o método mais adequado para direcionar o objeto de estudo proposto é o método dialético, alicerçado no Materialismo Histórico-Dialético. Compreendemos a dialética como uma postura, um método e uma práxis. Frigotto (1987, p. 73), faz esta demarcação quando apresenta:

> (...) a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, pois atende em grande parte às suas características: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados; o pesquisador como instrumento-chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; há uma preocupação com o processo e não simplesmente com o produto; os dados são analisados indutivamente; e, por fim, o significado é a preocupação essencial na abordagem definida (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa-ação na escola ocorreu no 2° bimestre letivo, maio e junho, do ano de 2015 com os alunos da turma do 3° ano do curso técnico integrado de informática para internet do Instituto Federal de Goiás - Formosa.

A fim de diagnosticar melhor a realidade escolar buscamos inicialmente fazer anotações sobre a estrutura, quantidade de alunos, se algum possui necessidade especial, entre outras questões que forem pertinentes durante as observações. A observação estruturada *"(...) é usada na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda (...)"* (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Entende por pesquisa ação uma intervenção na prática que mesmo tendendo a ser pragmática difere da pesquisa científica tradicional por modificar o que está sendo pesquisado, sendo limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005). Para Engel (2000, p. 181): *"A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como "independente", "não-reativa" e "objetiva ."*

Após a observação e diagnóstico inicial vamos iniciar a pesquisa -ação ou intervenção com a turma, onde iremos trabalhar alguns conteúdos das artes circenses: malabares, cordas e "rola-rola". Serão realizadas 16 aulas, com dois encontros semanais e duração de 1 h e 30 minutos cada. Ao final de cada aula realizaremos uma avaliação com a turma buscando perceber se: 1) os objetivos planejados foram alcançados, 2) a metodologia utilizada conseguiu fazer a turma participar de todo processo, 3) a partir da organização da aula os alunos conseguiram desenvolver sua criatividade e expressão corporal.

Ao final da pesquisa aplicamos um questionário com eles, buscando identificar se as artes circenses contribuíram para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal deles.

RESULTADOS

A partir dessa pesquisa espera-se identificar de que forma as artes circenses podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e expressão corporal dos alunos nas aulas de Educação Física, possibilitando aos profissionais da área um melhor embasamento para trabalhar esses

conteúdos da cultura corporal de forma crítica, reflexiva e que apresente mudanças concretas para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo processo educacional depende de tempo para alcançar resultados. Não há dúvidas que existirão conflitos, diferenças e limitações para aplicação das artes circenses na escola, mas se houver planejamento, reflexão-ação-reflexão e construção coletiva das aulas, será possível incluir todos nas aulas de educação física com aulas de caráter não apenas prático. Assim, levarão os alunos a entenderem que as artes circenses são conteúdos da cultura corporal que foram construídos historicamente e que deverão ser estudados e compreendidos como elementos capazes de contribuírem na transformação da sua realidade, ao desenvolverem sua expressão corporal, sua criatividade e participação dentro da sociedade como sujeito ativo.

Vimos que historicamente a Educação Física vem sendo influenciada, principalmente, pelas áreas biológicas e esportivas, com uma supervalorização da estética, busca do corpo perfeito a todo custo, competição, seleção dos melhores, entre outras características. Em contrapartida, por acreditarmos numa educação física para todos, sem distinção de gênero, raça, competência técnica, etc., defendemos a utilização das artes circenses no ambiente escolar, pois elas não apresentam na sua essência características excludentes, competitivas, seletivas etc., podendo assim ser utilizadas como conteúdos que vêm a contribuir no desenvolvimento integral dos alunos.

A partir dessas reflexões podemos afirmar que as artes circenses são conteúdos da cultura corporal com um alto potencial de transformação da Educação Física, podendo ser utilizadas como conteúdos alternativos por possuírem na sua essência a liberdade de movimentos, a criatividade, a expressão corporal, características essas capazes de contribuírem para o desenvolvimento de aulas mais inclusivas, sensíveis, críticas e reflexivas,

ou seja, que sejam capazes de trazerem sentidos e significados condizentes com a realidade sociocultural dos alunos, não reproduzindo assim os interesses - exploração, lucro, dominação, valorização dos melhores, entre outros - da sociedade capitalista.

Referências

BRACHT, Valter... [et alii.]. **Pesquisa em ação: educação física na escola.** Ijuí: Editora Unijuí, 2003

BETTI, Irene Conceição Rangel. **Esporte na escola: mas é só isso, professor?.** Motriz – Volume 1, Número 1, 25 -31, junho/1999. Acesso em: 20.06.2012

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. **Introdução a Pedagogia das Atividades Circenses.** Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2010.

BRACTH, Valter... [et alii.]. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola.** Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo, Scipione, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do Esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NETO, João Martins Vieira. **Educação Física e indústria cultural.** Estudos, Goiânia, v. 36, n. 9/10, p. 1019-1044, set./out. 2009.

SOARES, Carmen Lucia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** 2° Ed. Campinas- Sp: Autores Associados, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Texto 3

O brincar e o meio ambiente na educação física escolar

Alexandre Magno Guimarães[1]

INTRODUÇÃO

Refletir sobre importância do brincar na infância e adolescência e como as alterações do meio ambiente vêm influenciando essa prática se faz necessário, assim como, qual a relevância desses temas para a Educação Física escolar. O brincar aqui será abordado como todas as atividades presentes no cotidiano infantil, as quais, podem ser apresentadas como jogo, brincadeira, lazer entre outras. Independente da fase de desenvolvimento em que se encontra a criança ou qual significado histórico, social ou cultural que essas atividades venham ter, o foco será identificar a importância que essas atividades possuem no processo de desenvolvimento global da criança nas suas diversas fases e também como esse brincar se apresenta na sociedade atual diante das transformações ocorridas no meio ambiente.

DESENVOLVIMENTO

A criança no ambiente contemporâneo

Observa-se que nas últimas décadas as transformações ambientais têm influenciado não só como, mas quando, com o quê e com quem as crianças brincam. Mudanças culturais advindas de alterações na economia, na política, no crescimento urbano, na mídia, na segurança, entre

1. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer – NEPEFEL. E-mail: alexguima@unifap.br

outras, vêm causando grande impacto não só na relação das crianças com os espaços utilizados para brincar, mas também quanto ao o tempo destinado a essas atividades (NETO, et al, 2004; NETO, 2004; SILVA; TOLOCKA; MARCELLINO, 2006).

Queiroz e Pinto (2010, p.12) relatam que:

> Nos últimos anos, mudanças sociais alteraram significativamente a estrutura de vida familiar, transformando radicalmente os hábitos cotidianos, diminuindo a autonomia das crianças e afetando seu desenvolvimento motor. É notório que a possibilidade de ação motora da criança vem diminuindo drasticamente como consequência dessa mudança de estilo de vida, bem como suas relações com a família e a sociedade em que estão inseridas.

As atividades pertencentes ao mundo da criança vêm se modificando, acontecimento natural, pois as mudanças afetam todas as gerações em todas as esferas da sociedade. O brincar, nesse contexto, assume outros contornos, tornando-se mais individual e menos dinâmico (KISHIMOTO, 2001). A criança ao conversar com seus pais ou avós a respeito das coisas da infância e ao comparar com a sua, irá perceber diferenças. Provavelmente alguma brincadeira descrita por eles não fará parte da lista de brincadeiras da geração mais nova. Isso ocorre porque a questão social e cultural da época se faz presente alterando a maneira e como se brinca e os tipos de brincadeiras. Com a mudança da sociedade altera-se também o comportamento, o interesse e a maneira de brincar da criança (BROUGÉRE, 1998).

Nesse pensar, Portinari em suas lembranças descreve que, nas cidades do interior, a mula sem cabeça assombrava crianças. Nos tempos da escravidão, as atividades e brincadeiras das crianças eram relacionadas as suas vivências sociais e culturais como: ser dono de engenho de açúcar, de construir um capa-bode, uma engenhoca para obter o caldo de cana. Machado de Assis, também relata que os personagens construídos pelo imaginário da criança como, moleque sapeca, o menino-diabo, o capitão do mato ou capitão do campo, o caçador de negros, o cangaceiro, com chapéu e espada formando o batalhão do sertão nordestino pertencem a con-

textos sociais diferentes que são compartilhados pelo mundo infantil na forma de faz-de-conta (KISHIMOTO, 2001).

No processo educacional o brincar pode e deve estar presente no ensino em todos os ciclos da vida, auxiliando na aprendizagem dos alunos. A atenção está em respeitar e formatar as atividades de acordo com a faixa etária do aluno. Por essa razão, a formação deve ser pensada diferentemente respeitando o tempo de cada um. "Caso contrário, estaremos negligenciando as experiências de cada um. Seria como 'infantilizar' adultos e 'adultilizar' crianças" (DIAS, 1999, p. 128).

Essas restrições de tempo e de espaço para a criança, decorridos das mudanças ambientais, prejudicam a formação da criança. A cultura infantil está reduzida praticamente ao consumo de bens culturais, que não são produzidos mais por ela, mas para ela. Isso contribui para a inibição da manifestação cultural da criança, pois o brinquedo, que agora passa a ser mercadoria, compromete a vivência da realidade que a criança está inserida, quando utilizado por ela para brincar. "É o desrespeito à cultura da criança, chegando mesmo à inibição da sua manifestação" (MARCELLINO, 2005, p. 53).

Isso é o que se observa na sociedade atual: a necessidade da preparação precoce de tornar as crianças em adultos produtivos, justificada pela ideia de um progresso num tempo o mais rápido possível. Há uma sobrecarga de tarefas estabelecidas por alguns pais para que seus filhos possam estar preparados o quanto antes melhor. O avanço mundial em todas as esferas da sociedade induz a pensar que a preparação precoce seja um caminho de sucesso.

Para Almeida e Shigunov (2000), a brincadeira representa um fator importante no processo de desenvolvimento da criança envolvendo socialização, novas descobertas e percepção do contexto no qual ela esta inserida, pois o desenvolvimento humano necessita dessas relações em seu processo de aquisições de valores, sentidos e significados.

Essa relação eu – outro – meio ambiente, presente no brincar vai além do conhecer e do aprender. Ela proporciona o saber, que significa sabor, experiência, vivência, conhecimento aprendido em nossas ações e integrado ao nosso corpo, educando nossos sentidos, tornando-os mais apurados.

A Educação Física, quando busca resgatar os jogos e brincadeiras tradicionais, em seu conteúdo/conhecimento jogos e brincadeiras, não está pensando apenas num resgate histórico e saudosista dessas atividades, mas sim, buscando por meio da realização dessas atividades, proporcionar ao aluno, uma ampla possibilidades de ações para o seu desenvolvimento global, ou seja, motor, cognitivo, afetivo, social, cultural e psicológico (FRIEDMANN, 1996; KISHIMOTO, 1993; MEDEIROS, 1990; NETO, 1997).

Não há oposição quanto ao uso de novos brinquedos ou da tecnologia, o alerta é com relação ao tempo destinado a essas atividades. A falta de tempo ou de opções de espaço de lazer para brincar faz com que as crianças e adolescentes quando não estão na escola passem grande parte do tempo com televisão, vídeo-game e internet.

Diante dessa constatação, um dos principais papéis do professor, não só da Educação Física, é desenvolver em suas práticas pedagógicas condições para que os alunos se tornem independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação (NISTA-PICCOLO, 1993).

Devemos usufruir de todos esses benefícios e comodidade que o avanço tecnológico nos proporciona. Além disso, como educadores, levar aos alunos essa realidade que se apresenta fora do espaço escolar e fazer uso dela em nossas aulas para discussão e reflexão. O professor de Educação Física deve se apropriar das novas configurações do brincar contemporâneo, explorando seus aspectos positivos e suprindo os negativos com outras atividades.

Devemos trazer aos alunos a reflexão sobre a dependência desses avanços, dependentes no sentido de despender mais tempo com objetos do que com pessoas que fazem parte da nossa existência. Essa é a realidade da sociedade atual. Seres humanos cada vez mais solitários e isolados em seu mundo, mundo que cada um constrói conforme sua necessidade sem se prender a sentimentos e emoções. Houve um tempo em que as máquinas substituíam os operários subtraindo desses apenas a função empregatícia e proporcionando as empresas maior produção, qualidade, rapidez e rentabi-

lidade. Atualmente, as máquinas estão substituindo as pessoas e subtraindo delas as relações de afetividade, valores, sentimentos e o sentido de viver. Exagero? Fique sem internet ou TV por um dia.

O brincar e suas contribuições

Além de ser considerado como atividade essencial para o desenvolvimento global da criança, o brincar passou a fazer parte de pesquisas sobre o desenvolvimento humano. A conquista obtida pela importância do brincar está presente não só no âmbito familiar, mas, também, no campo educacional tendo o seu direito garantido por lei, como exemplo, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a brincadeira é definida como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança procurando sensibilizar os educadores para a importância do brincar tanto em situações formais quanto na informalidade (QUEIROZ, MACIEL & BRANCO, 2006; KISHIMOTO, 2002).

O profissional de Educação Física em sua intervenção escolar tem no brincar a possibilidade de propiciar à criança a ampliação de si mesma, do outro e do mundo, pois, quando brinca ela passa a estar, de acordo com Vygotsky (1989), em sincronia com a própria vida, aprendendo pela troca de experiências, percebendo suas potencialidades, reproduzindo em suas ações o que está no seu imaginário ou pensando, sua vontade interior e construindo o seu pensamento.

O brincar propicia ao ser humano formas diferentes de expressão, de pensamento, de interação e comunicação. A brincadeira é uma forma pela qual há o incentivo à interação entre as crianças que brincam, proporcionando ainda, a superação de forma construtiva, dos conflitos. Esses elementos contribuem para a formação de indivíduos críticos e reflexivos (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006).

Para que esse objetivo seja alcançado precisamos de uma Educação Física que ao trabalhar os seus conteúdos, busque consideração e respeito ao conhecimento, capacidades, potencialidades, ao seu contexto

sócio-cultural e também aos desejos, anseios voltados à saúde do aluno (TOLEDO, VELARDI e NISTA-PICCOLO, 2009)

Brincar é o que a criança faz com extrema satisfação, seja na rua, em casa, no quintal, nas áreas de lazer ou até mesmo na escola. Freire (2002, p.19) relata que "o conhecimento do mundo da criança nesse período depende das relações que ela vai estabelecendo com os outros e com as coisas". Por isso, entendemos que o brincar é uma via pela qual a criança estabelece relações com os outros, com o mundo, podendo inclusive se perceber melhor nessas relações. Nesse sentido, a Educação Física desenvolvida com base nesses pressupostos possibilita que as crianças se percebam no e com o mundo.

O prazer que a brincadeira proporciona é que motiva a criança a brincar adquirindo novos conhecimentos, experiências e habilidades, fortalecendo as relações interpessoais e auxiliando seu desenvolvimento (TOLOCKA et al, 2009).

O brincar é não só importante para as crianças como também para os pais, pois, observando a criança brincar, os pais aprendem a conhecer melhor seus filho, sabem que tipo de brincadeira ou brinquedo eles mais gostam e também a escolher melhor as atividades e brinquedos para eles (KISHIMOTO, 1998). A falta de tempo dos pais também é um fator que dificulta essa relação pai/filho. Os compromissos profissionais dos pais impossibilita, às vezes, acompanhá-los em suas atividades diárias (CAMPOS E SOUZA, 2003; MARTINS, 2009).

Loro (2010) afirma que o brincar oportuniza as crianças a vivenciarem valores, pois as brincadeiras são vias pelas quais se estabelecem relações, seja entre as próprias crianças ou delas com os adultos. Nessas relações, o autor destaca as possibilidades em aprender a conviver e a reconhecer de maneira amorosa o outro.

A importância do brincar no processo de desenvolvimento se apresenta pelo fato de ser ele um condutor para que a criança expresse seus pensamentos, ideias, imaginação e criatividade. A relação estabelecida pela criança com o objeto durante o brincar pode sofrer alterações, pois a criança pode dar diferentes sentidos ao que vê por meio de sua própria ação e

imaginação, não só com os objetos, mas também na relação com os amigos com os quais produz novos aprendizados e sentidos e os compartilha (POLETTO, 2005; CERISARA, 2002).

A conjunção dos fatores relacionados as mudanças ambientais como: restrição no espaço para brincadeira devido ao crescimento urbano; diminuição do tempo, em função da vida profissional dos pais e da preocupação exacerbada com o futuro profissional; diminuição das possibilidades de relações, presentes na sociedade deste século XXI, contribuem para a alteração de vivências das brincadeiras e das relações, pois, cada sociedade determina o sentido cultural e social em que o brincar possa fazer sentido (MARTINS, 2009; BROUGÈRE, 1998).

Nesse sentido, o brincar ainda se encontra presente no universo infantil por ser ele uma prática cultural, não com as mesmas dinâmicas, brincadeiras ou sentido, pois, isso se altera de geração em geração. Ao trabalhar o brincar no contexto escolar, o professor de Educação Física, pode se utilizar das brincadeiras atuais e também resgatar as de gerações anteriores, não no sentido de uma simples prática, mas, no resgate de valores considerados importantes para a formação humana.

Se é pelo corpo, por meio dos sentidos, que se estabelece contado com o meio ambiente, com o mundo, e se o brincar para a criança é fundamentalmente necessário para que ela viva intensamente essa fase maravilhosa da vida e extraia dela experiências que enriquecerão seu futuro como ser humano, compreender essa relação torna-se urgente. Claro que colaborar com isto não cabe só aos professores de Educação Física, mesmo sendo eles os atores sociais mais envolvidos nesse processo, mas sim, a todos os presentes no processo educacional.

Para que isso ocorra é preciso uma reavaliação no papel da escola e dos professores para que ambos levem em consideração esse novo contexto da sociedade contemporânea. Novas atitudes docentes tornam-se necessárias diante da realidade atual, sendo preciso que o professor ajuste sua prática pedagógica à nova realidade da sociedade. A diversidade cultural e as diferenças presentes na cultura permeiam o contexto escolar e deve

ser considerada. Os professores têm que ter "a preocupação em vincular o trabalho que faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um" (LIBANEO, 2010, p.47). Essa preocupação deve estar presente desde a formação acadêmica até a atuação profissional, estando atentos a temas relevantes na sociedade para contextualizá-lo em sua aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos transformações na nossa sociedade que exigem ações rápidas, inteligentes, eficazes e condizentes com a realidade. Refletir sobre questões relacionadas ao meio ambiente e o que isso implica para a humanidade, sobre as mudanças culturais advindas de alterações na economia, na política, no crescimento urbano, na mídia, na segurança, entre outras, se faz necessário e foi o que nos moveu para realizar este trabalho.

Neste momento de reflexão final, compreendemos que as mudanças ambientais interferem no modo de viver das pessoas, modificando-o e fixando novos valores e costumes, ou até mesmo estabelecendo uma nova cultura; o brincar, mesmo se configurando com o novo modelo de sociedade ainda é prática importante na infância e adolescência no processo de desenvolvimento; acreditamos ainda que investir no processo de formação profissional se faz necessário incluindo discussões de temas importantes presentes na sociedade nas disciplinas dos cursos de formação em Educação Física e também em outros cursos. A formação de professores para uma sociedade em constante mudança deve ser pensada pelas Instituições de Ensino Superior visando preparar profissionais conscientes, para analisar criticamente as inovações e as sucessivas mudanças que ocorrem no meio ambiente.

Referências

ALMEIDA, A. C. P. C. de, SHIGUNOV, V., A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000.

BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar**. Campinas, Papirus, 1996.

BROUGERE, G. **Jogos e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO T. M. **(Org.), O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. 2002.

DIAS, M. C. M., Metáfora e pensamento: Considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M., **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3.ed. -. Sao Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educaçãofísica.** São Paulo: Scipione, 1989.

KISHIMOTO, T. M., **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**, Rio de Janeiro, Vozes, 1993.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas.

Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. 2002.

MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da animação.** 7 ed. Campinas: Papirus, 2006.

NETO, S., J.; O jogo de bolinhas de gude. **Cadernos do folclore**. MEC. 1997.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Educação física escolar:** ser___ ou não ter?. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

POLETTO, R. C.; A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar, in: **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, 2005.

SILVA, J. V. P.; TOLOCKA R. E.; MARCELLINO N. C. Lazer infantil: direitos legais, transformações sociais e implicações ao crescimento e habilidades motoras básicas, **Licere.** Belo Horizonte, v.9. n.1 p.81-96, 2006.

SILVA, K., S.; LOPES A. S.; SILVA, F. M. Comportamentos sedentários associados ao excesso de peso corporal. **Rev Bras Educ Fis Esp**.; v. 21 n. 2: p. 135-141, 2007.

TOLEDO, E., VELARDI M., NISTA-PICCOLO, V. L. Como ensinar esses conteúdos nas aulas de Educação Física? IN: MOREIRA, E. C., NISTA-PICCOLO (orgs.). O **quê e como ensinar Educação Física na Escola.** Jundiaí: Fontoura, 2009.

TOLOCKA, R. E., , Horita, K. Y., OLIVEIRA, C. de O., COELHO, V. A. C. SANTOS, C. C. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de crianças pré-escolares. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.1, 2009.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Educação matemática e o uso de software na escola contemporânea

Simone de Paula Rodrigues Moura[1]

INTRODUÇÃO

É consenso admitir como certo que as instituições escolares desempenham papel fundamental no desenvolvimento intelectual, social e afetivo do indivíduo. Tendo uma sociedade com bases tecnológicas e com mudanças sem interrupções em ritmos acelerados não há como ignorar as alterações que as novas tecnologias produzem no modo e na maneira como as pessoas enxergam e apreendem com o mundo, aproveitando todo o potencial pedagógico que as novas tecnologias dispõem quando incorporadas à educação.

Sabe-se que o computador ligado à Internet é uma ferramenta preciosa no processo de ensino e da aprendizagem, mas a escola contemporânea necessita saber utilizá-lo de forma coerente com a sua proposta pedagógica.

Para Kampff, Machado e Cavedini (2004), o computador deve ser utilizado para contribuir com a aprendizagem do educando no sentido de transformar seus pensamentos, desenvolver atividades criativas, compreender conceitos e refletir sobre eles, obtendo com isso a oportunidade de criar novos significados.

Uma das dez competências fundamentais do professor, listadas por Perrenoud (2000), é conhecer as possibilidades e dominar os recursos computacionais existentes, intimando do professor uma atualização permanente. Com isso, consequentemente, o professor irá adquirir novas práticas educativas que possam contribuir para uma educação de qualidade. Por meio da atualização, Perrenoud (1999) supõe que o professor adquira competência para criar situações desafiadoras, capazes de utilizar recursos

1 Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (UniEVANGÉLICA), professora do Ensino Fundamental na rede Municipal de Anápolis. Formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (SEMED) e professora do curso de Pedagogia (ISE) UniEVANGÉLICA.
Contato: simonepaularodrigues@gmail.com

didáticos variados, e nesse contexto estão os *softwares* educacionais, que já fazem parte do cotidiano de inúmeras tarefas intelectuais. Mas não é só utilizar *softwares* como um passe de mágica para alcançar ganhos pedagógicos, faz-se necessário desenvolver atividades fundamentais ao processo de desenvolvimento do conhecimento.

Para ajudar a compreender quais são essas atividades fundamentais, utilizar-se á as ideias de Valente (1999) que destacam que o professor deve compreender o significado do processo ensino aprendizagem através da construção do conhecimento, ter pleno domínio do conteúdo que está sendo trabalhado e conhecer as possibilidades dos *softwares* utilizados. Só assim esse professor terá capacidade de acompanhar o educando nesse novo ambiente, podendo intervir, rever o caminho percorrido, identificar as mudanças ocorridas, ajudar a repensá-las e a definir novos caminhos.

Para Gravina e Santarosa (1998), a escolha de *softwares* educacionais para aprender matemática deve ser pautada na busca de ambientes que permitam ao educando se expressar, de acordo com suas ideias, exteriorizando a concretização de suas construções mentais. O *software* escolhido deve permitir também a exploração de parte dos modelos prontos, por meio da manipulação, na busca da compreensão e possibilitando relações e construção de conceitos.

Quanto mais aprofundamento em relação ao trabalho desenvolvido por meio de *softwares,* maior é a motivação, pois mesmo sendo um assunto antigo, ainda é pouco explorado da maneira como os autores propõem. Há poucos trabalhos sobre esse tema. Para os estudos de textos, utilizaram-se os artigos de Loureiro, Barreto, Teixeira, Souza (2011) que, nos últimos 3 anos, apresentaram em vários eventos a pesquisa de *softwares* para o estudo dos anos iniciais. Foram pesquisados trabalhos publicados em anais de eventos de educação matemática como: ANPED, Comitê Interamericano de Educação Matemática (CIAEM), EBRAPEM, ENEM e CNPq, referentes aos últimos cinco anos, utilizando as seguintes palavras-chave: tecnologias e educação, tecnologia e educação matemática e *softwares* educacionais. Desse levantamento realizado pelo grupo PEMSI foram encontrados

130 trabalhos, mas poucos eram destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os que foram encontrados motivaram a continuidade desta pesquisa. Utilizaram-se estudos realizados pelos autores do grupo PEMSI: Souza, Barreto, Teixeira, Yamada (2011) que aprofundaram os estudos sobre o *Software* para o estudo de números e operações nos anos iniciais.

Inúmeras são as vantagens do uso de *softwares* educacionais citadas por Grando e Mendes (2006) os quais possibilitam antecipação, simulação, conjecturas e experimentação. Por meio de jogos e da resolução de problemas, o aluno pode desenvolver diversas habilidades como aprender regras e acordos, desenvolver a comunicação e pensamento de modo a contribuir para o processo de ensino aprendizagem na matemática.

EXPERIÊNCIA VIVIDA COM O USO DE SOFTWARE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Após estudos sobre o assunto mencionado iniciou-se o planejamento das aulas com atividades práticas realizadas em sala com alunos do 1º ano da rede municipal de Anápolis, com a leitura do livro literário: Os animais do mundinho.

Nesse livro, Ingrid Biesemeyer Bellinghausen é a autora e a ilustradora e apresenta os animais da terra e da água, contando um pouco sobre suas diferenças e modo de viver. Acompanhados de recortes, colagens e cores, os animais são ilustrados com tangram, quebra-cabeça chinês que diverte e desenvolve o raciocínio lógico. Ao final do livro, Bellinghausen (2007) conta a lenda do tangram e ensina como montar um.

A professora utilizou do livro em PDF para facilitar a visualização de todos os alunos por meio do endereço eletrônico abaixo: http://pt.slideshare.net/saojose/histria-os-animais-do-mundinho-14751183

Tentou-se envolver os alunos com atividades que fizessem parte do cotidiano e também que explorassem o conteúdo proposto pela Secretaria Municipal de Educação (Semect), juntamente com o tema meio ambiente, explorado durante todo o mês de junho.

Os alunos foram desafiados a classificar os diferentes tipos de animais em: mamíferos, aves, peixes, anfíbios e répteis, identificando os ambientes em que vivem, locomoção, alimentação dos mesmos.

No dia seguinte a professora levou o Tangram e deixou que brincassem e montassem alguns animais mencionados no livro.

Os alunos foram organizados em duplas e receberam quebra-cabeça de animais que expressam as fases da vida dos seres vivos: nascimento, crescimento, reprodução e morte. Todos deveriam observar as características dos animais, a moradia, alimentação e classificá-los. Em seguida os alunos foram convidados para criarem uma história e contar para os colegas.

No momento seguinte os alunos foram para o laboratório de informática para utilizar o *software* http://rachacuca.com.br/raciocinio/tangram/. Os mesmos tiveram a oportunidade de trocar informações e peças do tangram inúmeras vezes até conseguir montar seu animal selecionado. Os alunos foram estimulados a compartilhar as soluções encontradas para os desafios do *software*.

O *software* selecionado proporcionou uma situação cotidiana, na qual os alunos puderam adotar várias habilidades que lhes permitiram

se sentir competentes (ALSINA, 2004). Possibilitou a fala para a compreensão do *software*, do conteúdo matemático e do outro. Incentivou a criação, exposição e negociação de caminhos para a solução dos entraves encontrados no jogo. Contemplou a realização de tarefas como produção de significados (FREIRE, 1996).

Enfim nas atividades propostas, os alunos tinham a oportunidade de registrar seus pensamentos.

As diferentes maneiras de registros contribuíram para a estruturação e (re) estruturação do pensamento, aproximando os alunos da linguagem matemática formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores da escola contemporânea precisam ter uma compreensão profunda da matemática que ensinam e também oportunidades de se envolverem em experiências de vivência pessoal com a utilização de *softwares* educacionais, possibilitando reflexões sobre essas experiências com seus alunos na sala de aula, capazes de construir, explorar, reconstruir, interagir para compreender, e para criar novos significados a partir das situações vivenciadas, desenvolvendo no aluno a observação, o questionamento e a criatividade.

Referências

ALSINA. À. **Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico- manipulativos**. Porto: Porto Editora, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANDO, R. C. & MENDES, R. M. **As potencialidades pedagógicas do jogo computacional Simcity 4 para a apropriação/mobilização de conceitos matemáticos.** ANPED 2006, GT: Educação Matemática/ n.19.

GRAVINA, Maria Alice; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. A Aprendizagem da Matemática em Ambientes Informatizados, In: **Informática na Educação:** Teoria e Prática – vol. 1, n. 1, 1998. Porto Alegre: UFRGS – Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação.

KAMPFF, A. J. C.; MACHADO, J. C.; CAVEDINI, P. Novas Tecnologias e Educação Matemática. RENOTE. **Revista Novas Tecnologias na Educação,** Porto Alegre, v. 2, n.2, p. 1-10, 2004.

LOUREIRO, P. Y. Y **.;** BARRETO, M. F. ; TEIXEIRA, R. A. G.; SOUZA, R. M. ; Software para o estudo da geometria nos anos iniciais: seus própositos e fundamentos In: 4 Seminário de Educação em Rede, 2011, Goiânia. **Anais do 4 Seminário de Educação em Rede**, 2011. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/prolicen/trabalhos-prolicen/prolicen-paula-yoshimy.pdf . Acesso em janeiro de 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____ **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, R. M. ; BARRETO, M. F. T. ; TEIXEIRA, R. A. G. ; YAMADA, Paula Yoshimy. Software para o estudo de números e operações nos anos iniciais: seus propósitos e fundamentos. In: **4º Seminário de Educação em Redes,** 2011, Goiânia. Processos de inclusão, cidadania e tecnologias. Goiânia-GO, 2011.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: SP, Unicamp, 1999.

Em defesa da literatura e da brincadeira: imaginar, transcender e criar

Márcia Ferreira Torres Pereira[1]
Leonardo Carlos de Andrade[2]

RESUMO

O presente trabalho traz uma reflexão acerca da proposta teórico metodológica sobre a formação para a autonomia, resiliência e criação, considerando o movimento corporal, a brincadeira e a literatura no cotidiano do Departamento de Educação Infantil, no Centro de Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Identifica ações envolvendo essas categorias de forma integradora e dialógica na ação educativa dos professores de um grupo de quinze crianças entre 3 a 3 anos e 11 meses. Identifica ainda a brincadeira e a contação de histórias como recursos fundamentais para a formação da autonomia e da superação de problemas das crianças de forma lúdica e criativa. Respaldada pela teoria histórico cultural, o desenvolvimento do plano de ação registra seu movimento dialético, intervindo no contexto de relações entre a instituição de educação infantil e família, os avanços no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a interação e a socialização do grupo. Para apresentar esse estudo de natureza descritiva e de caráter qualitativo, utilizou-se da observação sistemática em registros semanais, os registros dos pais, os aportes teóricos e o planejamento semanal que propõe as ações após a síntese semanal dos resultados alcançados. Observou-se, descreveu-se e discutiram-se as ações que os professores na educação infantil adotaram para analisar e refletir os elementos identificados como importantes nas práticas adotadas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Refletiu-se acerca da importância das articulações entre as categorias movimento, autonomia, resiliência e criação e o subprojeto "hora do conto e do livro literário", que visam a integração e a socialização das crianças, promovendo o conhecimento de suas experiências culturais, a aproximação das famílias e a avaliação do trabalho educativo realizado pelos professores em exercício.

Palavras-chave: Educação infantil. Autonomia. Resiliência

---

1 Bacharel em Psicologia, Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação pela UFG, professora efetiva do Departamento de Educação Infantil do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás

2 Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, professor bolsista do Departamento de Educação Infantil do Centro de P Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe a apresentar alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de um grupo de 15 crianças entre 3 e 3 anos e 11 meses, matriculadas no Departamento de Educação Infantil do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI-CEPAE-UFG), no turno vespertino do primeiro semestre de 2015, a partir de atividades propostas pelo Plano de Ação elaborado pelos educadores do grupo conhecido como "Tabu bolinha", nome eleito pelo coletivo de crianças. A formação dos educadores responsáveis pelo grupo engloba a pedagogia, a psicologia e a educação física como áreas do conhecimento e os estudos que vimos desenvolvendo na abordagem histórico cultural. O aporte teórico correspondente à proposta pedagógica da instituição tem conduzido os educadores à compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, marcada pela atividade social, tendo a mediação como categoria fundamental e os instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade.

A proposta do Plano de Ação "Saberes em Movimento: criação, resiliência e autonomia" do Grupo Tatu Bolinha envolve o subprojeto "A hora do conto e do livro literário" como atividade paralela ao trabalho desenvolvido, correspondendo e ampliando as ações propostas numa perspectiva integradora. A origem da proposta nasceu das observações e registros realizados no semestre anterior, segundo semestre de 2014, ao considerar necessários os vínculos afetivos para equilibrar as relações sociais, inúmeras vezes revestidas de elementos que compõe a realidade social e que, por sua vez, compromete a formação da criança para um ser humano adulto que seja capaz de transcender a realidade para recriar o cotidiano. Como a criança não prescinde da experiência, processando o conhecimento por meio da manipulação concreta dos elementos que chegam até ela, a apreensão efetiva da educação infantil requer a troca de experiências vivas e de aprendizagens reais, em que as crianças tenham ganhos de autonomia significativos ao seu desenvolvimento, para a superação de seus conflitos e necessidades com vistas à capacidade de criar e transformar a realidade.

Para tanto, à exigência de promover a compreensão das etapas desta reflexão, considerou-se: os elementos significativos da perspectiva teórico-metodológica de referência para contextualizar a relação entre o plano de ação do grupo de crianças "Saberes em Movimento: criação, resiliência e autonomia" e o subprojeto "A hora do conto e do livro literário"; a metodologia e os resultados apreendidos em observações, registros e avaliações realizados para tecer algumas considerações finais relativas à contribuição para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação infantil.

CONTEXTUALIZAÇÕES ENTRE O PLANO DE AÇÃO "SABERES EM MOVIMENTO: CRIAÇÃO, RESILIÊNCIA E AUTONOMIA" E O SUBPROJETO "A HORA DO CONTO E DO LIVRO LITERÁRIO"

A teoria histórico-cultural tem como um de seus estudiosos e representantes Lev Semenovith Vigotski (1896-1934), que se destaca como referência à proposta pedagógica do DEI-CEPAE-UFG, desenvolvendo seus princípios e concepções respaldados por fundamentos filosóficos marxistas, relativos às mudanças históricas na sociedade moderna, na produção de bens materiais e imateriais e, consequentemente, nas formas de produzir a vida e de constituição das relações sociais.

Embora para Vigotski, segundo Elkonin (2009), a adaptação ao mundo das coisas seja a base da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, a relação com a realidade social é construída historicamente a partir das necessidades da criança e se caracterizará de maneira específica. Isso se deve aos estágios do desenvolvimento histórico da criança, havendo uma relação determinada por uma atividade que desempenha uma função sobre a forma de como essa criança relaciona com a realidade social.

A interação com o mundo, mediado pelos objetos criados pelos humanos, contribui significativamente para o desenvolvimento da atenção voluntária, memória, abstração e comportamento intencional da criança – funções psicológicas superiores. Nesse processo, a linguagem se manifesta como um sistema de signos mais significativos para a constituição dessas funções nos principais estágios de desenvolvimento. Sua importância deve-se ao fato de

que uma das principais funções da linguagem é a comunicação – um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social.

A comunicação se dá, segundo Elkonin (2009), em todos os estágios do desenvolvimento dos sujeitos, como: comunicação emocional do bebê; atividade manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal, e atividade profissional/estudo. No primeiro ano de vida a conduta da criança estrutura-se a novos processos de comportamento e vão se concretizando em virtude das condições sociais e da mediação educativa das pessoas que a rodeiam, cujo desenvolvimento baseia-se "entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação" (VIGOTSKI, 1996, p. 286).

Posteriormente, ainda na primeira infância, a criança assimila procedimentos sociais de ação com os objetos e necessita dos adultos para que essa ação ocorra. Essa mediação, feita por meio da linguagem, capacita as crianças a se apropriar dos objetos e a manipulá-los, organizando a comunicação em colaboração com os adultos. Por volta dos dois anos de idade, surge grande evolução da linguagem, iniciando a formação da consciência, considerando que "o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem" (VIGOTSKI, 1987b, p. 116).

Oportunizar situações em que a criança ouça, veja e experimente um maior número de elementos da realidade, possibilitando experiências advindas da prática social e do conhecimento, haverá aprendizagem e assimilação significativas para a atividade imaginativa. Compreendida como a que reproduz o que foi assimilado e acumulado pelo sujeito em suas experiências, a imaginação também cria a partir daí novas combinações. Nesse processo, a socialização contribui para que o sujeito amplie a experiência histórica e social dos outros sujeitos, possibilitando imaginar o que nunca viu e representar para si a descrição daquilo que, na sua experiência social, nunca existiu.

A brincadeira e a literatura infantil tem participação fundamental na educação infantil e contribuem como atividades determinantes na realização de experiências e em apossar do mundo concreto. Os conteúdos da

brincadeira integram de maneira ativa relações com as coisas diretamente acessíveis, assim como representa aquelas que ainda não podem realizar como adultos. A necessidade de se identificar com o mundo real faz com que as crianças se interessem pelas representações de papéis. Nesse aspecto, a literatura para crianças atribui possibilidades de conhecer inúmeras realidades e a protagonizar papéis. Seu campo de atuação no desenvolvimento da criança insere uma gama de situações, que vão além do universo cultural da criança. A possibilidade das mensagens simbólicas das histórias provocarem nas crianças identificações com contextos possíveis e ainda não vividos impõe, de certa maneira, a exigência da elaboração, a superação de conflitos e resolução de problemas.

Na relação existente entre a brincadeira e a literatura infantil surgem manifestações corporais exteriores, envolvendo expressões e movimentos. Porém, igualmente às manifestações exteriores, as expressões interiores são percebidas pelo sujeito em que seu pensamento é subordinado pelos sentimentos que os domina, cujas "imagens da fantasia utilizam igualmente uma linguagem interior para as novas emoções, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de modo que essa combinação corresponda ao nosso estado interior e não à logica exterior dessas mesmas imagens" (VIGOSTSKI, 2014, p. 16).

O contexto social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e a cultura estabelece conhecimentos que serão internalizados e construídos pelas crianças, que transforma aquilo que aprende de acordo com sua capacidade interna, se essa capacidade de aprendizagem e oportunidade lhe for oferecida. Pela mediação a criança consegue autonomia na resolução dos problemas, o que possibilita uma construção dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1987b), a aprendizagem acelera processos superiores internos, por isso, a importância da condição de resolução de problemas consiste numa atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte e, na medida em que o indivíduo recebe uma orientação, ele começa a formular hipóteses, antes desconhecidas por ele mesmo.

Consequentemente, segundo Vigotski (1987a), a criatividade se estabelece de mãos dadas com a autonomia, em que a interação entre os sujeitos e a construção ativa do conhecimento podem proporcionar a reflexão e os questionamentos para um desenvolvimento cooperativo e dialógico. Nessa perspectiva de transformação, a educação tem como compromisso a formação de consciências, o que justifica a existência de conexões entre autonomia e criatividade.

Ao propor atividades de aprendizagem efetiva no processo de desenvolvimento das crianças, o potencial criativo e a solução de problemas para a aquisição da autonomia, os educadores consideraram elementos que poderiam ampliar o repertório motor, entendendo a criança como uma totalidade complexa. Sobre esse aspecto, uma reflexão acerca do movimento corporal no cotidiano da educação infantil identifica a importância da criação de condições para que a criança possa ter consciência corporal e do contexto histórico e cultural em que vive. Associada à brincadeira, a educação pelo movimento destaca a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade. As emoções são manifestadas quando as crianças se movimentam e, por isso, movimentar-se significa muito mais do que o simples deslocamento do corpo.

Wallon (1975) considera o movimento como fundamental para o desenvolvimento da cognição e da afetividade desde o nascimento. Como a criança se expressa e comunica por meio de gestos e de mímicas faciais, a dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança, dando a ela condições para resolução de tarefas e problemas de seu cotidiano. O favorecimento de condições para atuar no mundo em constante transformação exige conhecimento e aceitação de si mesmo, de autonomia e acesso às suas responsabilidades. O movimento não ocorre isoladamente, mas no sujeito em sua totalidade e em interação com os outros dentro de um contexto, como o jogo, as brincadeiras, as relações que adquirem significado.

A identidade do grupo "Tatu Bolinha" do DEI-CEPAE-UFG se consolidou pelos vários elementos que possibilitaram deslocamentos, conversas e brincadeiras relacionadas ao movimento, compreendendo o caráter lúdico

expressivo das manifestações da motricidade infantil, o que também contribuiu para que os educadores organizassem melhor as atividades propostas, levando em conta as necessidades das crianças. As normas estabelecidas no grupo também foram construídas de forma lúdica, realizando gestos e movimentos corporais e atitudes de alteridade em coletividade, ressaltando momentos de auto avaliação no grupo e de planejamento de novas propostas.

O sentimento de segurança favorecido às crianças, relacionando brincadeiras e dramatizações reforçou o predomínio de uma maior integração e cooperação entre as crianças, estabelecendo relações de confiabilidade entre os envolvidos, assim como atenuar os bloqueios que interferem na aprendizagem. Com vistas à proposta de aprimorar as relações entre família e escola, o plano de ação associado às atividades educativas em seu diálogo corporal e ao subprojeto "A hora do conto e do livro literário" favoreceu o desenvolvimento da capacidade e do potencial criativo e expressivo, além da construção de valores necessários às conquistas cotidianas, à formação de conceitos e a canalização de ações para a resolução de problemas.

Com as propostas de intensas atividades de brincadeiras, permeada pelo movimento e pela literatura infantil, o livro literário ao chegar às famílias prestou grande serviço aos pais, tornando-os capazes de, ao compartilharem dessas leituras com seus filhos, redescobrirem em si próprios a infância que ficou ali esquecida, podendo mobilizar o reconto sob a forma de dramatização, de alegria e inteireza necessária às relações entre adulto e criança.

As atividades planejadas se desenvolviam no grupo de crianças com base na seguinte tríade: as observações realizadas nos registros das atividades feitas de forma descritiva, analítica e reflexiva; as categorias do plano de ação (movimento, criação, resiliência e autonomia); e o subprojeto "A hora do conto e de livro literário". A dinâmica das atividades demonstraram integração e movimento dialético.

Para a construção do subprojeto "A hora do conto e do livro literário", os educadores fundamentaram-se nos estudos da abordagem histórico cultural, que compreende a imaginação como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil e condições para a criação, solução de problemas

e ganhos de autonomia. Realizaram o procedimento metodológico, envolvendo aquisição de cultura, da língua desenvolvida na fala, a socialização e a interação das crianças em processo de desenvolvimento. A troca de livros literários foi proporcionada no grupo, oportunizando momento de leitura com as famílias, registro de recontos com fotografias e ilustrações. Os livros selecionados tiveram como critério as necessidades da criança, para que posteriormente fizessem a socialização em momento coletivo. Todas as semana as crianças levavam um livro literário juntamente com um caderno de registros para retornar na semana anterior.

Dessas devolutivas surgiam novas histórias e brincadeiras. Como expressão livre, espontânea e imprevisível do humano as brincadeiras revelavam os contextos de sentido, da essencialidade do ato. Uma criança vê e escuta literalmente o que está vendo e ouvindo e reporta a sua realidade para superar seus conflitos. Trabalhar a escuta do material imaginário e simbólico traz, num primeiro plano, a experiência com o discurso inacabado, reconfigurando frente à narrativa um novo arranjo para uma nova história criada no grupo – um texto vivo, que revela a dinâmica desse processo integrador.

As multiplicidades de reescritas e interpretações, problematizando situações ao compartilhar com os demais os contextos das histórias, reestabeleceu novas relações, fortalecendo parcerias e ampliando a identidade do grupo como um todo. As recriações no grupo seguiam uma rotina de horários que se distinguem entre os momentos dos registros realizados com as famílias e compartilhados com o grupo e o momento em que as crianças apresentam o livro e a partir das imagens realizava o reconto, descrevendo a história dentro da história. O texto imagem gráfica e imagem lembrança provoca na criança a tomada de consciência do fato de que aquele conto "de mentirinha" é um meio de escrever outros contos e construir novas brincadeiras.

Essas histórias reapareceram em outros momentos do dia e da semana nas brincadeiras das crianças do grupo Tatu Bolinha, criadas nos espaços da instituição em momentos de atividades não sistematizadas.

Observou-se aspectos que envolviam possíveis medos profundos, a necessidade de superação de problemas obtendo a noção de domínio sobre as coisas que assustam ou as oprimem. É também um momento no qual as crianças se esforçam para se adequarem às exortações e ter a chance de dar voz aos seus desejos, além de expressar o inaceitável – a raiva, o egoísmo, a crueldade, o medo. O registro dessas inferências deve-se as falas nos recontos e nos registros do caderno feito pelos familiares das crianças.

Nos livros ilustrados as imagens podem reforçar a linguagem figurada verbal. A personificação, em especial, permite amplas possibilidades nos livros ilustrados, onde o sol, a lua, as estações, o dia e a noite, o vento e a chuva recebem características antropomorfas, como nas fábulas. Nesses casos, palavras e imagens cooperam para produzir os detalhes relacionados às mensagens e promover os recontos, os quais envolvem as brincadeiras e as possibilidades infinitas do jogo imagético (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011).

Embora a escolha dos livros literários estivesse respaldada pela temática do plano de ação do grupo, considerou-se a diversidade das imagens devido ao seu dinamismo, já que os objetos constantemente mudam de forma. Alguns livros literários apresentavam o texto verbal nomeando os objetos retratados nas ilustrações, mas havia outros que as imagens não retratavam a real função dos objetos, como por exemplo: o gato de botas, uma menina com asas, sem correspondência com o mundo perceptível.

Este trabalho de seleção dos livros para o projeto exigiu refletir sobre o jogo entre palavra e imagem para a formação de conceitos, sendo que o efeito cômico era produzido pela discrepância entre o real de o visual. Numa história contada ao grupo de crianças "Nós" de Eva Funari, o fato de haverem vários nós no corpo da personagem principal sugeriu um momento descontraído e curioso, abrindo possibilidades de problematizações, contextualizações, criação e interação no grupo.

O estudo realizado apresenta algumas situações seguidas pela metodologia do trabalho desenvolvido no grupo Tatu Bolinha no DEI-CEPAE-UFG, iniciado de forma descritiva de caráter qualitativo. A princípio, feita a revisão genérica da literatura para respaldar os fundamentos

teóricos-metodológicos e o tema da proposta, passou-se para a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interpretativo com a situação estudada nos registros semanais, situando desta forma a interpretação. Ao observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos e fenômenos sem manipulá-los, trabalhando com dados e fatos colhidos da realidade, foi possível obter algumas considerações no grupo de crianças, as quais serão finalizadas no final do segundo semestre de 2015.

As categorias movimento, criação, resiliência e autonomia foram destacadas para registrar alguns dados do processo de trabalho. De acordo com o já foi mencionado anteriormente, das 15 crianças matriculadas e frequentes no turno vespertino, do grupo Tatu Bolinha, no DEI-CEPAE-UFG, foi possível observar em 20 atividades não sistematizadas no pátio da escola e em outros ambientes que as crianças relacionavam suas brincadeiras com as histórias lidas do subprojeto "Hora do conto e do livro literário". Algumas observações foram registradas para ilustrar as apreensões dos educadores a partir da escolha de três das quinze crianças, representadas pelas letras "A";"M" e "V", preservando a identidade das mesmas.

A criança "A" ao ler "A fome do livro" da autora Claudia Maria de Vasconcelos, registrou nessas brincadeiras que o argumento é mais forte que a força do lobo, escolhendo não mais o papel de lobo em suas brincadeiras, o que sugere para a interpretação que a criança compreendeu a mensagem da história, modificou sua relação com a imagem do lobo, até então representada como a imagem da força e do domínio sobre os demais animais. Seu vocabulário ampliou para compreender novos conceitos que registravam com habilidade os argumentos. O perfil de liderança apresentado pela criança em diferentes atividades imprimiu novas relações com os colegas, preferindo ficar no coletivo do que exercer o papel diferenciado no meio do grupo. Esse aspecto confere com os registros feitos com a família, após a leitura do livro, sobre a importância de poder falar. Ao contar essa realidade para um dos membros da família da criança "A", a reação foi: "eu também sempre tive resposta na ponta da língua quando era criança".

A criança "M" ao ler "João e Maria" passou a brincar de "mamãe e papai" em momentos que relacionava com os colegas. Seus discursos pautaram em ajudar a mamãe e o papai, evitar que o papai e a mamãe fossem embora. Apresentou em suas brincadeiras a escolha da menina forte que matou a bruxa, utilizando objetos para chamar de bruxa e dominar o objeto jogando-o fora da "casinha". Essas observações conferem com os registros do caderno de recontos em família, quando a criança "M" afirmou que a bruxa era má e a Maria era muito mais forte do que ela. Também foi registrado no caderno que a criança "M" não mencionou os pais. Ao contar essa realidade para um dos membros da família, a resposta foi: "ela não gostou de ficar sem o pai e sem a mãe na história, nem comentou sobre o assunto e quando eu a abordei, ela ficou em silêncio. Quando eu era pequena, minha mãe sempre dizia que iria embora se não nos comportássemos direito, isso me fez lembrar aquela época".

A criança "V" ao ler "A força da palmeira" da autora Anabella Lopez criticou a conduta do personagem protagonista e não quis dramatizar em família o personagem, preferindo representar o rio que deu água para a palmeira crescer e ficar forte. Ao observar as ações nas brincadeiras de Tarzan no pátio e em outros espaços eram de cooperação com os personagens de suas histórias, atribuindo papeis aos colegas e criando situações que não permitia a presença de personagens semelhantes ao do livro lido. Infere-se que a busca de solução de problemas feita pela criança "V" para negar a presença de ações como do personagem é observada nas brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas ao que foi registrado acima é possível considerar que a criação, a resiliência e atitudes de maior autonomia foram demonstradas, além dos movimentos e expressões presentes no jogo de papéis. Os vínculos afetivos se consolidaram no âmbito da brincadeira, substituídos por formas compensatórias, para equilibrar as reações. Capazes de observar e questionar a realidade em suas representações, as crianças têm a brincadeira como recurso extraordinário para inaugurar a vida, situar-se como ser único e

verdadeiramente humano pelo processo de criação de seus vínculos. Ao aprender a relacionar com os meios e com os seus parceiros, reinventa suas brincadeiras para narrar soluções e refazer seus caminhos, introduzindo novas conquistas em seu desenvolvimento humano. A proposta integradora apresentada proporcionou sentido e significado às categorias inter-relacionadas, fomentou a emoção e o interesse das crianças para participarem e se se envolverem coletivamente em permanente aprendizagem.

Referências

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

NIKOLAJEVA, M. e SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Imaginacion y el arte em la infancia**. Mexico: Hispânicas;1987a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

Enhancing oral skills: Prática e produção oral em língua inglesa com alunos de ensino médio de uma escola pública no estado de Goiás

Dllubia Santclair (PPGSS - MIELT – UEG)[1]
Barbra Sabota (UEG)[2]

RESUMO

Embora haja uma carência muito grande pela prática e produção oral em aulas de inglês na educação básica esta parece ser uma habilidade negligenciada em muitos contextos por limitações de tempo (poucas aulas por semana) e deficitária habilidade linguística por parte de professores e alunos. Como modo de minorizar esse déficit na oralidade e também de oportunizar a autoformação (SUANNO, 2013) no sentido de reconhecer-se como aprendiz de inglês foi desenvolvido, no ano de 2014, um projeto de extensão envolvendo alunos de Letras e alunos de ensino médio em um trabalho com o gênero dramatização teatral. Assim, a partir de premissas presentes nos estudos sobre: gêneros orais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; BUENO, 2009); ensino de inglês como língua estrangeira (HARMER, 2007); aprendizagem colaborativa (VYGOTSKY, 1997; SWAIN, 2001); e ensino da oralidade (SHUMIN, 2002) traçamos implicações sobre a contribuição do teatro para o processo de ensino-aprendizagem de inglês na educação básica, especificamente no que tange às habilidades de produção e compreensão oral. Nesta apresentação trazemos recortes dos dados coletados como exemplos de práticas inovadoras e possíveis a partir do viés da transdisciplinaridade e do pensar complexo, analisados a luz das teorias supracitadas. Em nossa análise pudemos perceber que os benefícios para o desenvolvimento da proficiência oral bem como de habilidades sociocognitivas dos alunos foram significativos, o que nos motiva a convidar outros professores e pesquisadores a compartilhar dessa experiência.

Palavras chave: Oralidade. Gênero. Ensino-aprendizagem de Inglês.

---

1 Mestranda no Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologia (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis/GO. dllubiasantclair@gmail.com

2 Doutora em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da UFG (2008). Pós-doutora em Linguística Aplicada pela UnB (2014). Professora do curso de Letras do Câmpus CSEH/ UEG. Professora e orientadora no MIELT. barbrasabota@gmail.com

INTRODUÇÃO

O principal objetivo do ensino de língua inglesa é capacitar o estudante com a habilidade de usar essa língua em situações do cotidiano (BRASIL, 1998). Assim, torna-se necessário propiciar momentos de interação comunicativa real, simulando possíveis condições de uso desta. Brown (1994) salienta que o objetivo é proporcionar ao aprendiz conhecimentos linguístico para que ele se torne habilitado a se comunicar com outros falantes, nativos ou não.

Os PCN-LE, documento que regulamenta o ensino de LE em nosso país, afirmam que é papel da escola contribuir para o desenvolvimento da *oralidade*. Apesar da tônica preponderante dos parâmetros favorecerem a habilidade de leitura, a importância das habilidades de compreensão e produção oral não é negligenciada. Os PCN afirmam que

> [c]abe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais normal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p.25)

Desse modo, destaca-se a importância dos gêneros orais para a formação completa do indivíduo. Ensinar as características, finalidades e modos de construção da modalidade oral dos gêneros pode contribuir para o empoderamento do ser em sua atuação social. Assim, pensar na formação completa do sujeito aprendiz nos remete a uma perspectiva transdisciplinar. Com esse olhar, Suanno (2013, p.4) destaca que o "conhecimento é construído pelo sujeito complexo e multidimensional a partir do seu nível de realidade, de percepção, de consciência, de interpretação, e de suas possibilidades de comunicação, expressão e de linguagem". Portanto, a escola deve oportunizar essa percepção da realidade, para a interpretação e tomada de consciência quanto à necessidade e relevância do conteúdo a ser ensinado, especificamente no ensino de inglês, em que os questionamentos nesse sentido são frequentes.

Na sequência apresentamos um breve resumo de estudos sobre os gêneros orais no processo de ensino-aprendizagem de inglês, que ilustram a pertinência do tema para o currículo escolar.

OS GÊNEROS ORAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Os gêneros orais estão presentes de forma natural no cotidiano do falante de qualquer língua. Conforme Bakhtin (2011), toda atividade humana se vincula ao uso da linguagem de formas diversificadas e que esta utilização acontece em forma de enunciados orais e escritos, que tem na sua estrutura a constituição de um gênero. Assim, podemos afirmar que a formação cultural do sujeito é constituída pela língua, e à medida que a realidade a sua volta vai se transformando historicamente, novas possibilidades linguísticas vão surgindo possibilitando o domínio de outra língua.

Bakhtin (2011) ainda destaca que os gêneros funcionam como padrões comunicativos globais utilizados socialmente. Dessa maneira, poderíamos considerar que a partir desses padrões que o falante seria capaz de reconhecer as regras sociais que regem o discurso.

Para Paiva (2004) gêneros textuais são "sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuun* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas". Desse modo, inferimos que o ensino de gêneros em aulas de línguas estrangeiras (LE) é importante para a consolidação do conhecimento que os aprendizes têm sobre línguas.

Corrobora-se, assim, com a afirmação de Cristovão e Nascimento (2005) de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, e ao compreender o uso de determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz.

Visto dessa maneira, consideramos o gênero como mediador no processo de interação verbal e suporte para as atitudes responsivas. Contudo, ao tratar de gêneros orais devemos, também, salientar a rele-

vância dos aspectos não linguísticos que contribuem para a compreensão destes. Dentre eles Bueno (2009) ressalta:

> - meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, risos, etc.;
> - meios cinésicos: postura física, olhares, mímicas, etc.;
> - posição dos locutores: ocupação de lugares, contato físico, etc.;
> - aspecto exterior: roupas, disfarces, óculos, limpeza, etc.;
> - disposição dos lugares: iluminação, ordem, local, decoração, etc. (BUENO, 2009, p. 11)

Percebemos aqui a necessidade de apresentar inicialmente as funções e finalidades do gênero, identificar o que os aprendizes conhecem sobre ele e se eles reconhecem a efetividade dos elementos extralinguísticos e seu caráter composicional nos gêneros orais para a eficácia do ato comunicativo. E, consequentemente, para o ensino-aprendizagem de línguas. Essa proposta valorizaria a reintrodução do *sujeito cognoscente e a autopoiese,* o primeiro se refere à capacidade de construir o conhecimento e de se inserir no conhecimento já solidificado; o último considera a produção de si mesmo, de se (auto) constituir a cada nova realidade (SUANNO, 2013). Nesse contexto de ensino da oralidade na sala de aula de língua inglesa, o aprendiz se reconheceria no processo de constituição de falante do inglês, a partir de suas próprias iniciativas (ações) e subjetividades (emoções) dentro da atividade.

Além disso, para que as atividades de produção oral em sala de aula sejam bem sucedidas é importante que os professores observem se as quatro competências que sustentam a proficiência oral (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica) estão sendo desenvolvidas, ou ao menos, se estão sendo consideradas (SHUMIN, 2002). A autora ressalta que essas competências, apesar de estarem didaticamente separadas, se retroalimentam e evoluem em um conjunto (SHUMIN, 2002). O conjunto de competências do aprendiz evolui quando ele as utiliza e isso se dá, obviamente, em pares ou grupos em contexto escolar. Como se mostrou evidente em nossos dados. Antes, porém, descrevemos a metodologia do trabalho e os instrumentos utilizados para coleta de dados.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os dados deste estudo foram coletados durante o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado "A Prática da Oralidade em sala de aula de Língua Inglesa" desenvolvido no Campus Porangatu da UEG. O projeto buscou contribuir com o desenvolvimento das habilidades orais, tanto dos acadêmicos do curso de Letras quanto dos alunos da educação básica. Para tal, foi proposto um trabalho com três gêneros textuais, sendo eles: entrevista, reportagem e dramatização teatral. Para fins deste estudo fizemos um recorte nos dados e apresentamos aqui a terceira etapa do projeto, a qual retrata o ensino da oralidade a partir do teatro.

Contamos com a participação de quinze acadêmicos do Curso de Letras e de uma Professora Especialista, regente da disciplina Prática Oral de Língua Inglesa II, que coordenou esse projeto, e também, com a participação de 20 alunos de uma escola pública estadual de Ensino Médio. O projeto iniciou-se em Fevereiro de 2014 e encerrou-se em Dezembro do mesmo ano. Como instrumento de coleta de dados, contamos com uma sequência de rodas de conversas, ao final de cada mês, totalizando dez sessões. Durante as sessões, os graduandos do curso de letras faziam registros e entrevistas com os alunos do ensino médio. E a apresentação teatral final foi registrada em vídeo.

TEATRO NA SALA DE AULA: ANÁLISE DOS DADOS

Após breve discussão com os participantes do projeto sobre contos infantis e sua estrutura enquanto gênero literário: fábula, propusemos a leitura do texto *"Little Red Riding Hood"*. A escolha deste texto se deu pelo fato de ser uma história infantil conhecida por muitos, o que poderia facilitar o acesso ao texto em inglês. Após breve discussão sobre o formato do gênero, oportunizamos a participação na escolha dos personagens. Devido ao número de falas a serem memorizadas (o que por vezes assustava os alunos), à necessidade de agilidade na troca de cenário e a busca pelo envolvimento do maior número possível de alunos em atividades de produção oral, optamos por ter algumas personagens duplicadas na peça, ficando assim distribuídos:

2 alunos representantes do lobo, 2 Chapeuzinho Vermelho, 4 caçadores, 1 mãe e 1 avó, os outros alunos ficaram responsáveis pela organização e movimento do cenário. Nesta etapa, havia um acadêmico para cada aluno e/ou personagem. Eles interagiram criando sua adaptação da peça: modificando falas, criando cenários, enfim, utilizando sua criatividade para personalizar a apresentação, mas de modo peculiar percebemos que a negociação de sentidos e de formas de adaptar os textos preponderou e enriqueceu a realização da atividade (LIGHTBOWN e SPADA, 2006). Durante a interação pudemos perceber o desenvolvimento de competências que auxiliam na composição da proficiência oral, tal como proposto por Shumin (2002).

Vejamos um exemplo na fala original do lobo, proposta no texto da peça, quando encontra Chapeuzinho no meio da floresta:

> *– I am an Angel of the Forest and I am here to protect children like you – The Wolf said to her*

Talvez por considerar a extensão da sentença ou por considerarem-na de difícil memorização, os alunos optaram por adaptá-la e assim a reescreveram:

> *– I'm a good boy and I'll care for you.*

Cabe ponderar que na modificação proposta pelos aprendizes, o eixo de sentido não foi alterado, de tal modo que, ainda que as frases sejam realizadas de modo estruturalmente distintos, semanticamente elas se equivalem.

Algumas modificações contaram com improvisos na apresentação final da peça, momento da produção oral. Ainda na mesma cena da floresta, quando Chapeuzinho se despede do lobo e sai do campo de visão dos espectadores. De acordo com o ensaio, já após as edições do texto feitas em conjunto, o personagem do lobo deveria dizer:

> *– I'll have grandmother for lunch and granddaughter for dessert!*

Porém o aluno simplificou o enunciado e reformulou para:

> *– Hummm...what a delicious lunch!*

Nesta alteração o sentido literal foi alterado, mas a ideia semântica permaneceu inalterada, o que nos permite dizer que a dramatização da peça auxiliou os alunos a perceberem o texto como enunciados de significados e sentidos.

Ao adaptar as falas para o texto oral a ser apresentado bem como ao improvisar, como visto nos exemplos, o aluno teve a oportunidade de se posicionar como falante da língua alvo, executando uma identidade temporal e uma interação com outros falantes que contribuíram com sua constituição de sujeito falante de inglês. (GOMES e RIOS, 2012).

Essa proposta de atividade evidencia que além de conhecer e reconhecer o gênero há outros elementos paralinguísticos que nos auxiliam a agir na produção de um gênero oral. (BUENO, 2009) Comprovando o seu teor social e suas possíveis alterações dependendo do contexto em que é construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, ficou nítida a importância de realizar atividades com os gêneros orais em sala de aula, pois este facilita o ensino da língua inglesa e contribui não somente para o desenvolvimento do aluno na sala de aula, mas também contribui nas práticas sociais dos mesmos. A construção do conhecimento de forma cooperativa e colaborativa, partindo de reflexões sobre o propósito original dos contos infantis, que era de conscientizar/ alertar sobre algum princípio moral e/ou valores da época. Seguida pela ampliação da consciência em relação às sentenças utilizadas no contexto da história e que puderam ser modificadas na articulação entre o saber científico (construção gramatical, pronúncia adequada, entre outros) e saber humanístico (dignidade humana, justiça social, etc) evidenciados na mensagem do texto.

Espera-se que este artigo, de alguma forma estimule novas concepções e novas formas de ensino, porque a prática da oralidade é um fator necessário para a formação social do sujeito.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª Ed. São Paulo: Ed WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros curriculares nacionais - Língua estrangeira.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

BUENO, L. *Gêneros orais na escola: necessidade e dificuldades de um trabalho efetivo* p.9-18. In: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching.* New Jersey: Prentice -Hall, 1994.

CRISTOVÃO, V; NASCIMENTO, E. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSLI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kygangue, 2005. P.35-59.

FIGUEIREDO, F.J.Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: Algumas considerações conceituais e terminológicas. IN: FIGUEIREDO, F.J.Q. (Org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006 (p. 11-46).

GOMES, V. A; RIOS, L.M. Produção oral. In: FIGUEIREDO, F.J.Q.(org). *Formação de professores de línguas estrangeiras*: princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012 (p.101-117).

HARMER, J. The Practice of English language teaching. 4a edição. Harlow: Pearson Education limited, 2007.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. How languages are learned. Hong Kong: Oxford University Press, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. In: Linguagem & Ensino, Vol. 9, Nº. 1, 2006 (77- 127)

_____. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Orgs.) Hipertextos e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. P. 68-90

SHUMIN, K. Factors to consider: developing adult EFL Students' speaking abilities. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W.A. (Ed.) Methodology in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SUANNO, M. V. R. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, M. (Org.) Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J.P. (Ed.) Sociocultural theory and second language learning. New York: Oxford University Press, 2001 (p.97-114).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Ensino de mídias contemporâneas: imagens, interdisciplinaridade e educação digital

Yves de Sousa Silva
Kelly Bianca Clifford Valença

RESUMO

A relevância deste relato justifica-se ao passo que é ainda escasso o número de publicações empenhadas em apresentar experiências didáticas, envolvendo mídias contemporâneas, no contexto escolar público brasileiro. Destarte, o presente escrito diz respeito ao processo de trabalho desenvolvido na atividade específica 'Comunicação e Multimeios' da Escola Municipal de Tempo Integral Mônica de Castro Carneiro, situada na Região Leste de Goiânia. Tal atividade é ofertada no contraturno escolar do ensino formal e constitui a estrutura organizacional da dinâmica de *Ciclos* adotada em instituições escolares da Rede Municipal de Goiânia, cujo público-alvo é composto por estudantes de cinco turmas do Ciclo II, perpassando a faixa etária entre 8 e 12 anos. Neste contexto, a atividade aqui tratada tem como objetivo geral viabilizar a conquista da emancipação digital dos alunos, alicerçando noções essenciais ao desenvolvimento de experiências tecnológicas através de mídias contemporâneas. Para tanto, a construção de atividades experimentais interdisciplinares subsidiadas por informática, fotografia e vídeo é o que sustenta a base metodológica desse trabalho travado frente a inúmeros desafios que cerceiam o cotidiano escolar em questão, a exemplo da carência de equipamentos didáticos capazes de otimizar o projeto de ensino idealizado. Resulta desta iniciativa uma série de produtos audiovisuais construídos coletivamente.

Palavras-chave: Mídias. Interdisciplinaridade. Educação.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o acesso às mídias digitais tem assumido uma posição ímpar no cotidiano humano brasileiro. A fotografia e o vídeo, neste cenário, apresentam-se como elementos técnicos *sui generis* à produção imagética viabilizada por essas mídias, uma vez que a mudança de suporte do formato fílmico convencional para o digital possibilitou a produção de conteúdos audiovisuais a baixos custos, tornando realidade a difusão e democratização dessas tecnologias tão inerentes ao nosso dia-a-dia.

Com base no exposto, tecnicamente, Flusser (2002, p. 7) define que, "as imagens são [...] resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano". Estas duas dimensões referenciadas pelo autor como aquilo que caracteriza uma imagem são o que denominamos 'altura' e 'largura'. Para além deste conceito técnico, contudo, muitos autores defendem a importância de as imagens, bem como os meios de produção destas, nos dias atuais, serem alvo de frequentes revisões de conceito, uma vez que carregam consigo inúmeras possibilidades interpretativas.

Nesta tessitura, as dimensões que compõem uma imagem – altura e largura – nem sempre são suficientes à compreensão de alguns objetos que cerceiam o nosso dia-a-dia. Isto porque muitos destes requerem a interação física do observador para adquirir significado. Merleau-Ponty (2011) corrobora esta questão ao explicar que essas dimensões são abstratas e que não proporcionam, por si só, a experiência promovida pelo corpo diante do objeto. Outrossim,

> [...] a profundidade revela imediatamente o elo do sujeito ao espaço. [...] Largura e altura, enquanto relações entre objetos, são derivadas e, em seu sentido originário, são, elas também, dimensões "existenciais". Não se deve dizer apenas, com Lagneau e Alain, que a altura e a largura pressupõem a profundidade, porque um espetáculo em um só plano supõe a eqüidistância de todas as suas partes ao plano de meu rosto: essa análise só concerne à largura, à altura e à profundidade já objetivadas, e não à experiência que nos abre estas dimensões. O vertical e o horizontal, o próximo e o longínquo são designações abstratas para um único ser em situação, e supõem o mesmo "face-a-face" do sujeito e do mundo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 360).

Se por um lado imagens fixas e em movimento, viabilizadas por mídias contemporâneas, podem contribuir com um estilo de vida humana mais atrativo e prático, por outro, pode também favorecer o consumo alienado de bens e serviços, dado o potencial de sedução que integra essas imagens (MARTINS, 2007; HERNÁNDEZ, 2005).

A este respeito, Martins (2007, p. 73) alerta que

> Sem uma visão crítica e sem um sentido de responsabilidade, as pessoas podem ser manipuladas pela crescente diversidade de imagens – de arte, publicidade, ficção e informação – que, de modo aparentemente inofensivo, invadem e acossam nosso cotidiano. A idéia de que as imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos é o bordão que ampara a cultura visual.

O crescente número de imagens que, via de regra, integra o cotidiano dos sujeitos nos dias atuais é alvo de estudos de autores preocupados em discutir as consequências deste fenômeno na sociedade (HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS, 2007; DEBORD, 1997). Tal assunto envolve consequências que perpassam o aspecto do consumo incitado por estas referências visuais, influenciando o modo de os sujeitos lidarem com o espaço urbano, com o espaço digital, com o tempo, com o dinheiro, com o outro, com o corpo e suas vestimentas, dentre tantas outras nuances. Sob este enfoque, a proliferação de imagens que solapa o nosso cotidiano, é uma questão que pode acarretar no que Araújo (2013) denomina como a superficialidade do olhar, isto é, da percepção humana. Com efeito, a superficialidade do olhar é capaz de recrudescer a percepção fragmentada.

> Mas quantas vezes realmente nos damos conta de que conhecemos através do olhar? Quantas vezes não deixamos passar desapercebidas coisas, pessoas e situações? Quantas vezes apenas passamos nossos olhos pelas coisas do mundo sem que as olhemos com atenção e intenção? Tudo está para ser olhado, não importa o modo como olhemos e nem com o quê: olhos orgânicos, olhos da alma, olhos do corpo, olhos tecnológicos. Porém, neste mundo contemporâneo, as imagens são tão excessivas e rápidas, que na realidade não temos como olhá-las com o olhar reflexivo-sensível. Olhamos apenas com o olho físico, janela que capta estímulos. O excesso e a velocidade provocam este mecanicismo, esta superficialidade do olhar. Acabamos por não perceber mais o mundo e nós mesmos. Falta-nos o tempo e o espaço para olhar as coisas; e olhar, em primeira instância, é perceber. Precisamos da percepção para desenvolver nossas capacidades humanas. É com ela que nos situamos, que nos relacionamos, que refletimos, que sentimos, ou seja, que compreendemos quem somos e o mundo que nos cerca (ARAÚJO, 2013, p. 1).

Os argumentos da autora nos lembram que com frequência essa proliferação imagética incentiva modos de ser e estar no mundo. Quantas vezes, por exemplo, damos preferência a assistir a um filme em lugar de ler o livro que o originou? Ou, ainda, optamos por acompanhar as notícias pela *TV* ou *internet* ao invés de ler o jornal impresso?

As possibilidades comunicacionais dos nossos dias parecem propor uma solução para a falta de espaço e tempo tão característica das sociedades contemporâneas.

Por outro lado, esta aparente facilidade proporcionada pelas mídias requer uma atenção redobrada se considerarmos a sedução e ilusão que uma imagem é capaz de suscitar nos indivíduos.

Hernández (2005) discorre sobre esse contexto social, cujo consumo não só é mediado como também influenciado por imagens, a ponto de ser referenciado como "sociedade do espetáculo" (DEBORD, 1997). Os autores alertam que, nos dias atuais, vende-se mais as imagens do que os objetos. Com isto, Hernández (2005) e Debord (1997) chamam a atenção para a urgência de uma formação escolar que priorize o desenvolvimento de uma percepção vigilante perante as contradições recorrentemente promovidas pelo visual.

Neste cenário, muito embora o trabalho desenvolvido com tais mídias na E.M.T.I. Mônica de Castro Carneiro também objetive estimular crianças e adolescentes a criarem significados a partir de instrumentos e técnicas digitais contemporâneos, constitui uma ação que não se dá de modo aleatório e que tem como uma de suas preocupações o desenvolvimento do senso crítico perante o que vemos no mundo.

Esse processo de 'produção consciente' de imagens é uma possibilidade de trabalho, dentre tantas, que, também, compete à educação escolar a mediação.

Diante do exposto, a presente proposta objetiva contribuir com a inclusão digital, e, por extensão, social, desses jovens, tornando-os aptos ao exercício da cidadania e da transformação dos seus respectivos meios. O desenvolvimento de exercícios experimentais agregando diferentes disciplinas da educação básica à informática, jogos didáticos digitais, fotografia

e vídeo, constitui a base do componente curricular da atividade específica *Comunicação e Multimeios*, concebendo estas experimentações como o 'meio' e a inclusão e recrudescimento digital/cultural como o 'fim' da proposta aqui tratada. Cabe elucidar que o termo 'atividade específica' é adotado nas instituições escolares de tempo integral, da Rede Municipal de Goiânia, de modo a fazer referência a uma espécie de oficina ofertada no contra turno do ensino formal com o objetivo de potencializar os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas. Para tanto, o intermédio de algumas atividades é colocado em ação integrando linguagens como mídias contemporâneas, teatro, dança, xadrez, dentre outras.

DESENVOLVIMENTO

A dinâmica pedagógica adotada na atividade específica *Comunicação e Multimeios*, desenvolvida na E.M.T.I. Mônica de Castro Carneiro, apresenta os seguintes itens como objetivos específicos:

- Contribuir com o desenvolvimento do senso crítico perante imagens fixas e em movimento;
- Desenvolver um ambiente didático propício ao conhecimento através da adaptação dos recursos disponibilizados pela escola;
- Promover a ampliação dos repertórios tecnológicos e conhecimentos específicos dos alunos ao articular conteúdos que envolvam as diferentes disciplinas da educação básica, produção audiovisual, informática, jogos digitais didáticos e *internet*;
- Considerar a interdisciplinaridade como base para a realização de um trabalho dialógico e inclusivo;
- Viabilizar a organização de *Mostras* periódicas dos resultados imagéticos construídos, na expectativa de fomentar a relação escola e comunidade.

O foco metodológico destes objetivos é a construção de atividades experimentais. Vale esclarecer que essa dinâmica se distingue do trabalho realizado em atividades convencionais de um curso técnico de informática ou de fotografia, por exemplo, por abranger a interconexão de conteúdos matrizes,

a saber: informática aplicada, jogos didáticos digitais e edição de imagens e vídeos. Estes conteúdos são explorados em todas as turmas do Ciclo II, em diferentes níveis de aprofundamento, que são determinados pelo desenvolvimento cognitivo e técnico dos estudantes no decorrer do ano letivo.

A metodologia de ensino adotada, portanto, contempla aulas expositivas e práticas envolvendo atividades individuais e coletivas que integram não só conteúdos de diferentes disciplinas, como também os explicitados abaixo:

- 1° Trimestre
- Introdução sobre análises de imagens
- Jogos digitais didáticos (interação e familiaridade digital)
- Desenvolvimento de análises de vídeos temáticos e filmes selecionados
- Conceitos e tipos de mídias contemporâneas
- Informática e inclusão digital
- Noções básicas de informática
- Hardware e software
- Técnicas de digitação
- Segurança e limites de uso da internet
- Trabalho, pesquisa e diversão na internet: limites e implicações
- 2° Trimestre
- Fotografia básica e intervenção na imagem
- Análise de imagens/fotografias
- Livre produção fotográfica x produção temática com técnicas dirigidas
- Edição de imagem e arte digital
- Narrativas visuais
- 3° Trimestre
- Vídeo básico e produção audiovisual
- Gêneros cinematográficos
- Técnicas de filmagem
- Elaboração de roteiros
- Construção de personagens

- Produção de vídeos curta-metragem

As figuras 1 a 3 ilustram parte do processo de trabalho aqui implicado (vide final do artigo). Visando preservar as identidades dos alunos envolvidos, vale mencionar que as faces dos mesmos foram camufladas nas imagens que compõem este artigo.

O processo de avaliação adotado em *Comunicação e Multimeios* se efetiva contínua e processualmente, tendo como principal critério o envolvimento e a participação dos estudantes nas atividades semanalmente propostas.

CONCLUSÃO

O relato de trabalho aqui exposto não representa uma proposta fechada, sujeitando-se a adaptações que acompanham a dinâmica do cotidiano escolar no decorrer do ano letivo. Por este motivo, no que tange à exploração integral do componente curricular proposto, é fundamental o quesito *autonomia* para o desenvolvimento de conteúdos diferentes e/ou de uma cronologia distinta da proposta inicial, tanto em virtude dos recursos disponibilizados pela Escola, quanto pela própria natureza experimental da atividade específica em pauta.

Convém elucidar que, muito embora o uso de tecnologias contemporâneas no contexto escolar não seja garantia de trabalho bem sucedido, o poder de atração e estímulo que essas ferramentas exercem na vida cotidiana fazem delas um instrumento didático potencial. Cabe a todos os envolvidos com o processo educacional o papel de mediar o uso desses aparatos comunicacionais, e interpretação de seus produtos, em prol de uma sociedade mais lúcida e civilizada.

Referências

ARAÚJO, Anna. Sobre o olhar – A percepção fenomenológica em Merleau-Ponty. Disponível em: <file:///C:/Bianca/Doutorado/Tese/Livros%20e%20Textos/FiloCom.html>. Acesso em: 11 nov. 2013.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto,1997.

DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte e vida no século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: UNESP, 2003.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. "¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?" **Educação & Realidade**. v. 30. n. 2, p. 9-34, jul/dez. 2005.

_____. **Catadores da cultura visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades** - Revista do programa de Mestrado em Cultura Visual. Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, p. 65-79, dez. 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MITCHELL, William. Não existem mídias visuais. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte, ciência e tecnologia**: passado presente e desafios. São Paulo: UNESP / Itaú Cultural, 2009. p. 167-177.

RAJAH, Niranjan. Entre arte e ciência: tecnologia de internet e arte baseada na rede. In: DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte e vida no século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: UNESP, 2003, p. 167-180.

VARGAS, Milton (Org.). **História da técnica e da tecnologia no Brasil**. São Paulo: UNESP, 1995.

ANEXOS

Figura 1 – *Trecho de vídeo curta-metragem com intervenção digital fílmica*

Fonte: Arquivo Pessoal
Ano: 2015

Figura 3 – Trecho de vídeo curta-metragem com intervenção digital fílmica

Fonte: Arquivo Pessoal
Ano: 2015

Figura 3 – Processo de trabalho dos estudantes em meio à construção de um vídeo documentário

Fonte: Arquivo Pessoal
Ano: 2015

Figura 4 – Registro fotográfico de ação congelada para uso em técnica de stop motion

Fonte: Arquivo Pessoal
Ano: 2015

Ensino e aprendizagem das pessoas com Síndrome de Down: uma situação sociolinguísticamente complexa

Zenalda Viana Neves/UFG[1]
Fábio Jesus Miranda/PUC[2]
Juliana Santos de Souza Hannum/PUC[3]
Sandra Regina Matos/PUC[4]

RESUMO

Este artigo trata sobre o ensino das crianças com Síndrome de Down, do projeto *AlfaDown*, pautado na concepção da Sociolinguística Educacional e como seus avanços pode contribuir para esse ensino. Abordamos, em consonância com essa teoria, o desenvolvimento cognitivo e o comportamento das pessoas com Síndrome de Down (SD) e, em virtude disso, tem como objetivo mostrar a importância do papel dos profissionais da educação quanto ao ensino inclusivo, fundamentando-se em Mantoan (2003). Além disso, problematizaremos os estudos da sociolinguística educacional em diálogo com educação inclusiva, visando, com isso o aprimoramento da educação especial, pautando-se em uma pedagogia crítica e emancipatória proposta por Freire (2009) e Santiago (2012).

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; Educação Inclusiva; Síndrome de Down;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta aspectos sobre a educação das pessoas com Síndrome de Down (SD). Não podemos deixar de afirmar que o ensino das pessoas com deficiências é, sem dúvida. uma situação sociolinguísticamente complexa, ou seja, deve-se utilizar de estratégias me-

1 Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Goiânia – Goiás, Brazil. E-mail: zenalda_neves@hotmail.com

2 Professor Doutor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO. Goiânia – Goiás, Brazil. E-mail: fabiojmiranda@gmail.com

3 Professora Mestre da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO. Goiânia – Goiás, Brazil. E-mail: dra.julianahannum@yahoo.com.br

4 Professora Especialista da Faculdade Alfredo Nasser e coordenadora do projeto AlfaDown, fomentado pela Fapeg e desenvolvido na PUC/GO. Goiânia – Goiás, Brazil. E-mail:sandra.matos07@gmail.com

todológicas com uma postura que liberta e proporciona um ensino de qualidade em função do público que o recebe.

Síndrome de Down ou Trissomia do cromossomo 21 é uma anomalia genética causada pela presença de um cromossomo extra no par 21, a célula ao dá origem a um bebê deve apresentar 44 cromossomos, e com a presença do cromossomo extra no par 21 a célula receberá 47 cromossomos, e apenas em um segmento do cromossomo 21 é que se localiza a região que produz a SD, então a síndrome é causada pela triplicidade do cromossomo 21, e pode ser identificada em qualquer reprodução. É um acontecimento genético, independente da idade, ou procedimentos indevidos na gestação, apesar de que depois dos 40 anos as chances de nascer um indivíduo com SD são maiores.

As pessoas com SD possuem um déficit cognitivo, ou seja, o seu raciocínio e armazenamento de informações é menor do que as pessoas que não possuem a síndrome, devido a isso, o ensino-aprendizagem precisa ser apropriado no sentido de utilizar-se de recursos que promovam e tornem o conhecimento mais significativo.

A educação inclusiva é tratada por Mantoan (2003) como sendo aquela na qual a escola atenda a todos os alunos, sem exceção, no ensino regular, constuindo-se em uma visão ampla da realidade. Visão que os profissionais da educação adquirem no sentido de acreditarem que é possível um ensino inclusivo de qualidade.

Ao abordarmos a educação inclusiva, entrelaçada na sociolinguística educacional, mostraremos, a partir da realidade do aspecto cognitivo das pessoas com SD, uma opção de ensino que envolva a comunidade, família e corpo docente por uma luta na busca da educação de qualidade para as pessoas com necessitades pedagógicas especiais. Além disso, buscaremos em Freire (2009), a esperança e o sonho de que é possível desenvolver a pedagogia que resgata o oprimido e proporciona a ele os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento social e intelectual.

Apesar de termos anos de luta e muitos estudos desenvolvidos nessa área, nunca é excessivo insistir em um ensino que ultrapasse a realidade indesejada em muitas escolas quando se fala em educação especial. Este

artigo não foi desenvolvido no sentido de "reinventar a roda", mas na esperança de mostrar que é possível e necessário desenvolver um trabalho emancipatório em situações sociolinguísticamente complexas.

Nas próximas seções apresentamos o desenvolvimento cognitivo e o comportamento das pessoas com Síndrome de Down (SD). Depois disso, discutimos a importância do papel dos profissionais da educação quanto ao ensino inclusivo, fundamentando-se em Mantoan (2003). Além disso, apontamos os estudos da sociolinguística educacional na busca pelo aprimoramento da educação especial, uma luta que ganha forças nas teorias de Freire (2009) e Santiago (2012).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

A educação inclusiva sempre foi motivo de estudos e pesquisas devido à importância que se tem na construção intelectual das pessoas com deficiência, que buscam se socializarem e adquirir conhecimentos nas escolas regulares.

A necessidade de mudanças de paradigmas surge, e esse ensino da educação inclusiva evolui, hoje já existem as cotas para o negro, índio e as pessoas de baixa renda ingressarem no ensino superior, também existem alguns projetos inclusivos de abordagem sociolinguística que buscam, de uma forma ou de outra "incluir" a sociedade nas decisões da escola.

Os paradigmas foram impostos à sociedade como um modelo a ser seguido, esses paradigmas são modelos, como regras e princípios que, pela norma do "bom colonizado", devem ser obedecidas de forma radical sem que sejam questionadas. Porém, essas regras não dão conta da diversidade e dos problemas que surgem, e por isso, ocorrem as revoluções científicas e os paradigmas entram em crise para que as concepções possam ser mudadas e as regras revistas, com o intuito de se encaixarem no marco de aceitação entre as pessoas que estão presentes nessa realidade contemporânea.

Muito se vê nas escolas, uma sala específica para alunos com deficiência, eles são colocados em uma sala isolada e atendidos por especialistas que são apropriados para essa ou aquela deficiência. Essa forma de ensino "separa" os alunos com necessidades especiais dos demais e isso dificulta

o seu relacionamento com o meio em que vivem Mantoan (2003). Para Vygotsky (1987), o ambiente escolar requer interação social, é o ambiente social que auxilia o desenvolvimento das competências do indivíduo, as fontes socialmente construídas servem de modelo para as construções dos indivíduos que são movidos pela interação.

Por isso, Mantoan (2003) critica o modelo que é usado nas escolas, aqueles nos quais isolam as crianças e recortam a realidade, sem que elas possam naturalmente manifestar as suas diferenças, para a autora, essa divisão de "normais" e "deficientes" é uma visão determinista e mecanicista que ignora o subjetivo, o criador.

Em detrimento dessa escola que "separa" e ao mesmo tempo exclui o aluno das possibilidades de desenvolvimento social e interacionista, proposto por Vygotsky, para Mantoan, a oposição entre iguais x diferentes deve ser substituída por uma postura que busque articulação e flexibilidade em função de uma educação voltada para a cidadania global.

As crianças com SD possuem dificuldades de se relacionarem com o meio, de desenvolvimento da linguagem e conhecimento, devido às alterações orgânicas endócrino-metabólicas e cardíacas. Apesar disso, as crianças com Down se desenvolvem melhor cognitivamente quando interagem com outras pessoas e as mesmas utilizam gestos, essa postura facilita a compreensão e constitui em uma estratégia efetiva para o seu desenvolvimento na assimilação de informações, fato que se faz necessário devido às alterações do seu organismo.

Para as autoras Voivodic e Storer (2002), as pessoas com SD podem se desenvolver significativamente por meio de estímulos e da interação com o meio, para afirmar isso, as autoras citam Melero (1999):

> Melero (1999) acredita que a inteligência não se define, e sim se constrói, não sendo fixa e constante durante toda a vida. Enfatiza que a pessoa com SD é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, sempre e quando melhoram os contextos em que a pessoa vive (familiar, social e escolar). (VOIVODIC e STORER, 2002, p. 31).

Como vimos, apesar de a pessoa com SD possuir dificuldades para interagir com o meio devido aos sintomas característicos da síndrome, é justamente por esse motivo que a escola, professores e a sociedade não podem isolá-los em uma sala de aula privando-o das relações sociais. Se por um lado, essa atitude é vista como um processo no qual o especialista atenderá este aluno de uma forma exclusiva, por outro lado estará excluindo-o de se socializar com pessoas que fazem parte do mesmo momento de desenvolvimento cognitivo e acadêmico que o seu, mas que, por uma regra que define o seu espaço, tira a possibilidade de compartilhar suas descobertas e angústias com os seus pares.

Essa situação sociolinguisticamente complexa, na qual existe o descompasso entre o que os cientistas afirmam e o que a escola executa, é uma situação que precisa ser problematizada. A educação inclusiva, seja ela de pessoas com SD ou outras deficiências, precisa ser repensada e aprimorada para uma educação de qualidade que atenda a todas as necessidades físicas e cognitivas dos alunos que a integram.

Temos um exemplo que está sendo desenvolvido com a perspectiva de ensinar alunos com SD a partir de suas capacidades físicas e cognitivas, além de permitir que esses alunos interajam com os colegas que fazem parte da sua realidade, nesse projeto o conhecimento é aliado à aprendizagem significativa e o desenvolvimento intelectual é proporcionado de forma eficaz. O projeto mencionado é denominado Alfa Down, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, o ensino de Língua Portuguesa e demais disciplinas é pautado na interação dos monitores com os alunos, por meio de gestos, figuras e sons, utilizam-se recursos tecnológicos nos quais auxiliam o aluno para adquirir, efetivamente, o conhecimento que está sendo ministrado.

Este projeto atende crianças e adultos da cidade de Goiânia-GO, as aulas são ministradas por graduandos de licenciatura da própria PUC, as aulas são dois dias na semana e os estudantes são organizados em níveis de conhecimento, que variam do I ao III, a mudança de nível ocorre de acordo com o seu desenvolvimento nas aulas. Os professores respeitam o tempo do aluno,

muitos estão sendo alfabetizados, ou seja, estão no nível I, e os que estão no nível II, já conseguem escrever frases e fazer contas, já no nível III, formam textos e conseguem fazer contas de multiplicação e outras dessa natureza.

Os estudantes do projeto são ensinados em uma única sala, na qual os monitores atendem cada um individualmente, porém, os alunos se relacionam a todo o momento com o colega que está inserido no mesmo contexto de aprendizagem. Existe o momento de socialização, em que os estudantes assistem aos vídeos, conversam com os colegas, ouvem música etc. Nesse momento, podemos perceber que os alunos se sentem à vontade e aparentemente felizes, por interagirem com seus colegas e dividir as ideias, conhecimentos e histórias de vida.

Um dos objetivos do projeto é "Desenvolver atividades pedagógicas com a utilização de recursos computacionais para auxiliar no processo de alfabetização vivido por pessoas com Síndrome de Down" (MIRANDA, 2013, p. 1). Sendo assim, entende-se que o trabalho, acima referido, é pautado em recursos tecnológicos para auxiliar a aprendizagem do Down, uma vez que o mesmo adquire maior entendimento quando se utilizam recursos inovadores e dinâmicos que facilitam a sua aprendizagem, como propõe Vygotsky (1997).

O exemplo do trabalho desse projeto foi mencionado pelo fato de entendermos que, sim, é possível ensinar alunos com necessidades especiais utilizando recursos e estratégias que estimulem o seu desenvolvimento, mesmo que no ensino regular, essas estratégias são possíveis para aquele professor que busca o aperfeiçoamento e aprimoramento da sua prática, por meio dos conhecimentos das habilidades e limitações dos alunos com necessidades especiais.

A seguir, veremos como é proposto, pelos estudiosos, o ensino com pessoas com SD e, sobretudo, como deve ser trabalhado metodologicamente a educação inclusiva a partir da visão da sociolinguística educacional.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM SD NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Os estudos da Sociolinguística têm demonstrado a preocupação de contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, baseando-se na heterogeneidade linguística presente em sala de aula. A partir da deficiência mental que as pessoas com SD possuem, consequentemente necessitam de um ensino especial, e isso se constitui em uma situação sociolinguísticamente complexa, devido ao cuidado que o professor deverá ter com a forma como vai mediar os conhecimentos e de como este aluno vai interagir em sala de aula.

Estudos científicos têm mostrado que o Down possui um déficit de curto-prazo, ou seja, quando as informações forem passadas sem a ajuda de algum recurso ou gesto, elas serão facilmente esquecidas, ainda mais se essas orientações foram longas e extensas, Bower e Hayes (1994). Além disso, O Down possui dificuldade de se concentrar na mesma atividade, ou seja, a pessoa que possui síndrome tem um nível de saturação maior que as pessoas normais, sendo assim, ela se esgotará de estímulo rapidamente ao realizar determinada atividade, Vygotsky (1997). Devido a isso, o papel do professor se torna importantíssimo no que concerne à forma como ele irá desenvolver o seu trabalho pedagógico, tendo em vista essas peculiaridades cognitivas das pessoas que possuem a SD.

Os professores possuem um papel significativo no processo de interação dos alunos com necessidades especiais dentro da escola regular. Os autores Teixeira e Kubo (2008, p.77) afirmam que "é necessário planejar a organização do ambiente e das atividades escolares para promover interações cooperativas entre alunos com e sem necessidades especiais e, assim, favorecer a inclusão". Além da utilização de recursos tecnológicos, gestuais, figurativos e audiovisuais, o professor tem a oportunidade de propor trabalhos em grupos para que todos os alunos possam se relacionar. Para Teixeira e Kubo (2008), trabalhos escolares em grupos potencializa o desenvolvimento intelectual e facilita a aproximação dos alunos especiais com os alunos normais.

Muito ainda deve ser feito para que exista escolas inclusivas de fato, as mudanças acontecerão quando forem implantadas políticas públicas nas escolas que contemplem a diversidade humana, a escola precisa de adaptar-se para receber a todas as pessoas, independente de sua deficiência, como afirma Mendes:

> Para atender às necessidades educacionais de seus alunos, é preciso que a escola se modifique. Nesse momento caberá a ela atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e planos de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja na classe especial, na classe de recurso ou na classe comum (MENDES 2002, p.76).

Apesar do surgimento de algumas mudanças após a divulgação dos PCns no fim da década de 1990, o Governo Federal tem adotado orientações curriculares e algumas políticas de inclusão, com o intuito de resgatar a dívida histórica que durou muitos anos marcada pela exclusão e longe de um ensino de qualidade. Para Santiago (2012), esse é o momento que temos de lutar para que a educação inclusiva seja efetivada em nossas escolas, buscar o reconhecimento do compromisso das instituições com as classes populares que, por muito tempo, foram excluídas de um ensino regular digno. A importância da inclusão das pessoas com deficiências nas escolas regulares, favorecem também o conhecimento das outras crianças, e a melhoria será para todos os alunos que aprenderão, desde cedo, a respeitar e conviver com as diferenças.

A escola pública merece uma atenção e um cuidado daqueles que ainda não perderam a esperança, a luta por uma educação de qualidade que foi tão sonhada por muito tempo, aquela pautada na possibilidade de um mundo melhor e sobreposta à educação determinista imposta pelo poder. A esperança, o sonho e a luta por um mundo melhor para Freire (2009) é totalmente possível, o inconformismo e rebeldia passa a ser sustentado pela esperança que por muito tempo foi silenciada.

A mudança parte da reforma das políticas educacionais que nos mostram as suas falhas e incompletudes, o currículo escolar deve estar de acordo com a realidade que vivemos, e no mínimo apropriado às exigências

da sociedade heterogênea, por natureza. Em função disso, Santiago (2012, p. 7) afirma que "o currículo escolar será sempre dinâmico e nele não pode haver conhecimentos/conteúdos descontextualizados, pois é a realidade que coloca em discussão, no âmbito escolar, os "temas" [..]. Sendo assim, o currículo escolar deve estar de acordo com a realidade, ele deve abordar temas que buscam respostas de nosso interesse, relacionado às nossas ações no mundo, buscando aparatos nas dicotomias homem/mundo, colocando em evidências as suas culturas, desigualdades e interesses.

Apesar da evolução na educação andar em "passos lentos", não podemos perder a esperança e a vontade de lutar por uma postura intercultural questionadora dos parâmetros impostos por um sistema que, na maioria das vezes, nada responde sobre as perguntas e problemas que a sociedade enfrenta. Muitos professores buscam estratégias, de uma forma ou de outra, para desenvolverem um bom trabalho com alunos especiais, porém, em muitos casos, os professores se sentem desmotivados por terem baixos salários, má condições de trabalho, falta de cursos de formação continuada e outras mazelas que existem quando se trata de educação.

CONCLUSÃO

A proposta desse artigo foi despertar no leitor a importância de se embarcar na luta por uma educação inclusiva de qualidade, essa inclusão é tanto de pessoas com Síndrome de Down ou de quaisquer deficiência física ou mental. Freire (2009) propõe a todos os envolvidos na ação educacional, despertar-se para a curiosidade epistemológica de postura dialógica e democrática, guiada pela esperança na luta por uma educação de qualidade. O educador Paulo Freire, nos alerta que se tivermos o mínimo de esperança, conseguiremos começar o embate em busca da criação de uma educação emancipatória que inclui todos os alunos sem distinção.

As reflexões sobre nosso papel diante da realidade são necessárias, pois: "A maneira como vemos o mundo exterior envolve o modo como vamos agir sobre ele e, consequentemente, nosso comportamento em relação a essa realidade". (BARROS, 2013, p. 320). A realidade está posta, estamos

diante de um mundo que habita a diversidade humana, e a escola é uma das instituições na qual uma parcela dessa diversidade se insere na busca de uma formação social, moral e intelectual. Por isso, o papel dessa instituição escolar, enquanto formadora de cidadãos críticos, é ensinar para todos que estão ali inseridos, sem exclusões e preferências, seguindo um modelo de educação intercultural ancorado em projetos de formação crítica e emancipatória, que nos libertam das algemas de adestramentos proporcionadas pelo sistema.

O diálogo interior nos faz pensar na transformação social, para isso, precisamos conhecer os reais interesses do poder, e muitos estão ocultos e falseados, por isso, é crucial possuir habilidades e vontade de agir sobre eles, Barros (2013). Os indivíduos vivem de diferentes modos, cada um com suas dificuldades e habilidades, e todos estão aí, para aprenderem e ensinarem, de uma forma ou de outra, sempre em busca da melhor maneira de aprender a viver no mundo acadêmico, profissional e social, pautados na realidade e na convicção de que podem fazer suas escolhas e desenvolvê-las independente dos estereótipos que a escola impõe no processo de aquisição do conhecimento.

Referências

BARROS, S. M. de. *O "Mito da Caverna" e a formação crítica de educadores de línguas.* In: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. (Orgs.). Exclusão social e microrresistências – a centralidade das práticas discursivo-indentitárias. Goiânia: Cânone, 2013. p. 317-328.

BOWER, A. e HAYES, A. *Short-term memory déficits and Dow´s syndrome*: a comparative study. *Down´ssyndrome: ResearchandPractice*, 2, 47-50.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança:* um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In.PALHARES,Marina Silveira. MARINS, Simone Cristina Fanhani (orgs). *Escola Inclusiva.* São Carlos: EdUFSCar, 2002.p.61-85.

MIRANDA, F. J.. *A utilização da informática para auxiliar o processo de alfabetização e inclusão digital das pessoas com Síndrome de Down.* Projeto de Pesquisa vinculado a Pontifícia Universidade Católica de Goiás. PUC-GOIÁS. 2013.

SANTIAGO A.R.F. Pedagogia Crítica e Educação Emancipatória na Escola Pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFil e/225/217>. Acesso em 23 de fevereiro de 2014

TEIXEIRA, F. C. e KUBO, O. M. *Características das interações entre alunos com síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino.* Interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2008 v.14, n.1, p.75-92.

VOIVODIC, M. A.; STORER, M. R. de S. *O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares.*: Psicologia: Teoria e Prática, São Leopoldo, v.4, n. 2, p. 31-40, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Fundamentos de defectologia*. In: _____. Obras escogidas. Madri: Visor, 1997.

Escola: espaço de arte e histórias

Gleuter Alves Guimarães[1]

RESUMO

Pensar a escola como um espaço de prática artística, meio de difusão cultural e lugar de experiência significativa para o nosso aluno tem sido um desafio para minha vida profissional. Eu, professor, artista e pesquisador inserido nesse lugar, observador do ser humano que habita e faz a escola acontecer, como venho contribuindo na expansão dessa experiência? É momento de reflexão e de proposição de novas possibilidades, é tempo da atuação nesse palco do acontecimento: artístico, humano e transformador da escola. O desafio é traduzir o sentido dessa experiência e de suas possibilidades para um ambiente carregado de formas pré-definidas e de pensamentos arraigados na tradição e no conformismo de gestores e professores que resistem às novas experimentações. A partir desse estudo vivenciado na disciplina "*A experiência artística e a prática do ensino de Artes na escola (abordagens metodológicas)*" do curso de Mestrado Profissional em artes (PROFARTES) da Universidade federal de Uberlândia, de suas ramificações na teoria e prática, nas visitações aos espaços escolares e seus indivíduos, na observação de atitudes e comportamentos diante da manifestação artística que "invade" o seu espaço e traz uma experiência diferente da rotina da escola, é que trago minhas reflexões. Como um educador que pode buscar nessa experiência uma transformação de sua realidade de trabalho e vivência diária para transmitir ao aluno com que divido esse espaço de aprendizado, do qual ele é o protagonista, a ideia de que ele tenha na escola seu local de experimentação, de expressão e de possibilidades de trocas de bagagens. A arte e o teatro como um propulsor dessa mudança é o que me move a pensar, pesquisar e atuar nesse espaço e tempo onde brilham os olhos e inquietam os corpos de seres humanos em processo de busca do aprendizado e da experiência de vida.

Palavras-chave: Teatro. Escola. Histórias.

INTRODUÇÃO: UM ÔNIBUS QUE TROCA BAGAGENS

Um ônibus parte para levar histórias e teatro para escolas públicas na cidade de Uberlândia, cada passageiro leva sua bagagem e a bagagem que entra em cena, construindo cenários, personagens e histórias. Alunos/atores do exercício teatral "Entrelaçando Memórias" com seus tambores, tecidos, músicas e palavras que contam suas histórias e de outros que não estão

1. PROFARTES/UFU

presentes, mas que deixaram suas narrativas de vida. Os outros passageiros são alunos pesquisadores do curso de mestrado em Artes, nos quais me incluo, buscando olhar os acontecimentos dentro da escola, as experiências de quem faz e quem assiste teatro, mas principalmente, de olhar a arte e a escola: seus espaços, sua importância e a presença de crianças e adolescente que tem histórias, tem corpo e memória e estão em busca de olhar para o lugar e o tempo em que vivenciam parte de suas vidas como um espaço de expressar, acolher e construir sua própria bagagem para viajar em ônibus que carregam palavras e ações por onde quer que andarem.

Meu olhar ultrapassa as janelinhas que avistam esquinas, casas e pessoas. Olhar imaginando as bagagens de vida que cruzam o caminho do veículo. Olho a escola e seus espaços físicos e imaginários e vejo a arte e a teatralidade que se apresenta: movimentos, sons, cenários, imagens e olhares. Meu olhar passa por outros lugares onde esse ônibus busca traz bagagens: minha própria história, minha arte, a escola – espaço onde atuo. A continuação dessa viagem dentro do ônibus de histórias depende de minha atuação na narrativa das vidas que se apresentam, dos afetos que estão no olhar dos alunos e das pessoas que passam pelo tempo e espaço em que transporto minha bagagem como artista/educador e como ser humano que busca nela uma troca de emoções, ideias, arte experiências de vida.

IMPRESSÕES PELOS OLHARES

Buscando com o olhar por trás da câmera os olhares de quem assiste a cena. Olhares que se perdem podem estar em busca de uma imagem perdida na própria mente ou na visão de um amigo que olha fixo em alguém. Olhares fixos de adolescência que podem apenas buscar a beleza em alguém que entra em cena ou fixos na memória de alguém que faz parte de sua história.

Olhos que escutam: vejo olhos que penetram nas palavras proferidas pelos atores e fazem uma viagem pelo tempo e memórias de cenas que fazem parte se sua rotina ou de alguém que conhecem da família ou vizi-

nhança. Olhos que escutam o som das palavras e que momentaneamente não fazem sentido, apenas interrogam.

Olhos que buscam desvios: o contato direto como olhar alheio incomoda o jovem: "ninguém pode me invadir pelos olhos" imagina em sua mente e fingir que não é visto pelas palavras dos olhares dos atores é um refúgio.

Olhares que falam: percebe-se que alguns olhos pedem para ser ouvidos, embora não achem palavras para compartilhar ou se envergonhem de expressar com amigos por perto. Outros olhos começam e se empolgam por encontrarem olhos atentos que ouvem suas histórias. A coragem ultrapassa os olhares e dá vazão aos sentimentos para alguns.

Olhares que geram movimentos: Mãos que procuram esconder o rosto ou disfarçam timidez com toques no cabelo. Movimentos que buscam apoio em ombro amigo disfarçando a carência. Corpos que se contraem escondendo em si mesmos os olhares de outros e de sua própria história?

Olhares que sorriem, se entristecem, se esvaem, se encontram com outros olhos, que fogem, que se espantam... enfim, olhares que "sentem".

Estar em uma posição que busca com o olhar os vários olhares foi uma experiência desafiante e ao mesmo tempo intrigante. Desafiante porque buscar além de uma simples filmagem traduzir sentimentos e emoções de quem está em cena sendo alvo dos olhares e ao mesmo tempo atirando flechas e de uma plateia que tem em seu olhar o grande despertamento de descobrir além da sensação de contemplar uma cena, ouvir histórias e imaginar personagens que podem ou não se confundir com sua própria realidade. Captar olhares se torna intrigante porque nos faz imaginar o que se passa atrás de cada olho que brilha ouse esconde.

Uma experiência que traz reflexão, pois a cada instante somos alvos de olhares e a cada momento dentro da escola e no palco da educação de olhares que estão em busca de respostas ou simplesmente de um olhar de atenção.

HISTÓRIAS QUE NARRAM VIDA

O filme "Narradores de Javé" (CAFFÉ,2003) traz a busca de uma transformação de uma cidade através da escrita de sua história. Vemos

que a história se constrói por meio de inúmeras outras histórias e através de personagens que nem sempre são heróis ou vilões, mas que trazem em sua bagagem de vida experiências como mocinhos, mocinhas, vilões ou simples humanos. No filme pessoas comuns que habitam o lugar contam suas versões sobre os acontecimentos, reafirmam mitos e derrubam mitos; extrapolam sentimentos e conflitos; derrubam as máscaras das emoções, se revelam sensíveis ou endurecidos pelo tempo. Enfim, podemos dizer que escrevem sua própria história pessoal e as descortinam. Essa narração de vida os faz seres humanos melhores? Como saber? O que podemos certamente dizer é que esta narração transforma e faz disso um marcante acontecimento, uma experiência vivenciada e que não pode ser apagada da memória como se apaga uma escrita de lápis com uma borracha.

Relacionando com o contexto escolar, podemos observar claramente que existem histórias de vida repletas de contradições, carregadas de sentimentos, de vivências. O aluno que muitas vezes se mostra falante, expansivo pode trazer histórias de casa que contradizem o que se aparenta, a sala de aula se apresenta como único lugar onde pode falar e ainda ter certa liderança; outros escondidos no fundo de sala podem guardar histórias de abandono, abusos e outras tristezas. Essas crianças e jovens tem passado por nossas vidas e de muitos educadores sem que prestemos atenção no que eles querem dizer ou nos pedidos de socorro que seus corpos e palavras nos clamam. O processo de ouvir as histórias de nossas crianças precisa ser adquirido e incentivado entre educadores e o professor de arte mais ainda, porque desse momento pode surgir aproximações e acontecimentos.

A ESPIRAL DA ARTE NA ESCOLA

Em uma de nossas aulas na disciplina estudando um texto de Marina Marcondes Machado, que fala do trabalho com teatro na escola, vivenciamos um momento de criação e de prática do material proposto. As relações que o corpo e nossas teatralidades podem percorrer para que se tenham momentos de aprendizado, de expressão e de processos criativos entro de uma aula de arte. O entrelaçamento de corpos, música, movimento e sensa-

ções é o que se busca para que o aluno, seja criança ou jovem, percorra um caminho de conhecimento de si e do outro e reconheça as possibilidades de criação que ele pode fazer a partir da necessidade de se expressar e da liberdade que tenha de expressar dentro de um grupo e para além do pequeno grupo. A arte sendo trabalhada como processo de desenvolvimento e não como um fim de espetacularização para mostrar aos outros da escola que houve produção de uma cena ou de um texto.

> Trabalhar teatralidades não será sinônimo para dar aulas de teatro. Trabalhar teatralidades será definir teatro como "ação de ver": pensar com o corpo, lapidar de modo brincante a voz, a máscara, gesto, palavra e detalhes cotidianos e aproximar-se a algo próprio da cultura da infância – o faz de conta – caminho cênico possível de surgir na convivência com o professor *performer.* (MACHADO, 2012, p. 17)

A sugestão que a citação acima nos traz é a de libertar a visão de produto que o teatro tem dentro da escola, dessa visão utilitária da arte, uma visão tacanha e limitada que está a serviço de gestores ou professores para mostrar serviço para a comunidade. Uma arte que privilegia os chamados mais "talentosos" ou mais expressivos, deixando a grande maioria dos alunos fora desse trabalho e inibindo ainda mais sua possibilidade de desenvolver arte ou esvaziando seu interesse para com o teatro e a cultura em geral. A experiência em arte para o aluno precisa ser significante e prazerosa e não excludente. O enriquecimento que a arte deve proporcionar ao aluno é a ampliação de sua visão. Uma visão que o coloque no protagonismo dentro da escola, não como o ator principal de uma peça de fim de ano, mas como aquele que participa do processo de crescimento da turma, dele individualmente e de sua relação com o professor e com o conhecimento adquirido. Conhecimento que ele experiência e que o tornará um ser pensante, criativo e participativo na sociedade em que está inserido.

A espiral seria a integração entre as linguagens artísticas, uma tecitura de rede de trabalho de modo a envolver o aluno, o professor, a escola em geral e a buscar uma nova possibilidade de quebrar as linearidades e padrões que o currículo de arte vem engessando dentro da escola. Fazer

a arte acontecer e ser um acontecimento rico em experiências e que deixe marcas na vida do aluno e dos educadores, que se tenham novas histórias a se contar a cada encontro no espaço escolar e que cada dia possa fazer parte da biografia construída desses seres humanos que passam pelas nossas vidas e que levem as experiências para novas possibilidades por onde forem.

MEDIAÇÃO CULTURAL: A ESCOLA RECEPTORA DA ARTE

> Um mediador é um profissional ou uma instância empenhada em promover a aproximação entre a obra e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias. (PUPO, 2010. p.271)

Um momento marcante nesse período de semestre e que veio ao encontro dos estudos da disciplina, foi a visita do Grupo Galpão na Escola Estadual Dom José Gaspar em Araxá – MG, onde trabalho, trazendo o espetáculo "De tempo somos - um sarau do Grupo Galpão". Considero muito importante que a escola seja uma referência de cultura dentro de uma cidade, de um bairro ou região. Infelizmente não é uma prática comum a recepção de bons trabalhos para o público escolar; quando surge algum, geralmente é para promoção de algum produto ou de alguém com fins apenas comerciais, sem preocupação com a qualidade. Ainda tem aqueles que são feitos para campanhas tipo "mosquito da dengue" ou "dentes brancos" ou "coma mais verduras" e comparecem em escolas infantis em determinadas épocas sem a menor preparação artística, como se para criança qualquer coisa servisse, uma imbecilização da arte e de quem patrocina tais apresentações. Voltando ao ponto, vejo que o professor de arte ou de teatro precisa estar atento aos acontecimentos e procurar despertar no aluno o interesse em assistir e presenciar as manifestações artísticas. Essa mediação deve ocorrer para exposições, espetáculos de qualidade que surgirem na cidade, até para dar ao aluno a possibilidade de ter um senso mais crítico em relação ao que se apresenta em arte. A escola tem sido extremamente reprodutora da mídia popular, os educadores não buscam outras opções a não ser a grande mídia massificadora

e os momentos ditos "culturais" na escola são meras reproduções desses programas. Por que os professores de arte não mudam essa realidade? Em parte porque muitos já se acomodaram a esse esquema ou nem são habilitados na área, mas também quando tentam trazer outras possibilidades nem sempre são aceitos pela gestão e pelo corpo docente. Quando afirmo isso, digo por experiência própria, pois já apresentei peças na cidade e sempre indico, mas ouço sempre as desculpas da falta de tempo, muita coisa pra corrigir e assim por diante.

A presença do Grupo Galpão não partiu de uma iniciativa da escola, mas do próprio grupo que estava em temporada com a peça e com outras peças durante a semana na cidade de Araxá, além de ministrarem oficinas para novos grupos da cidade. A mediação com a produção do grupo que visitou escolas para escolher os locais de apresentação foi importante, pois descobri que o espetáculo se relacionava com minha pesquisa, que fala de poesia na escola e a partir disso estabeleci uma mediação para divulgação do trabalho. Mostrando aos alunos cenas do Galpão, preparando para uma recepção a um espetáculo de qualidade. A preparação e montagem da estrutura despertou bastante interesse entre os alunos e na apresentação houve uma grande participação dos alunos, embora o sol castigasse a maioria continuou junto ao local da cena, este fato foi bem comentado pelos atores e direção do grupo. Ao final entrevistei a atriz e diretora do espetáculo Simone Ordones que destacou a importância dessa experiência em escola: foi a primeira vez em 33 anos de existência do grupo que eles se apresentaram dentro de uma escola; outro ponto abordado foi que ela se encantou com teatro e se interessou pela arte através da escola em seu tempo de aluna, pois sua escola desenvolvia um trabalho de incentivo às artes e que a educação e a arte sempre devem caminhar juntas para se ter um ser humano mais sensível. Ela ainda falou da receptividade de alguns alunos que, ao final do espetáculo, procuraram o grupo para dizer que à noite voltariam com seus familiares para assistirem, e constatei que muitos voltaram e trouxeram seus pais e irmãos - a escola sendo espaço de cultura para a comunidade.

Essa proposta de mediação cultural por parte do professor é um caminho que me atrai e me desafia, trazer arte para a escola, levar o aluno a vivenciar arte e se interessar por ela e levar a escola como referência cultural, um sonho, mas que deve ser sonhado.

CAMINHOS DA ESCOLA: VIVÊNCIAS ENTRELAÇADAS

Ouvir histórias reais contadas com a emoção da cena, a emoção de corpos que traduzem palavras, gestos que emocionam com o silenciar das vozes... tecido que envolve nossos sentimentos e nos faz~~em~~ entrelaçar com pessoas que não conhecemos, mas que já adentraram nossa memória. Assim contemplo as histórias contadas pelos alunos da graduação em Teatro da UFU com a peça "Entrelaçando Memórias" – trabalho desenvolvido em sala de aula que narra histórias reais de alunos do curso. A dramaturgia montada traz as histórias contadas em forma de teatro de arena e que aproximam da realidade de histórias vividas pelos alunos. Essas histórias que nos acompanharam nessa trajetória do semestre nos levaram aos espaços escolares; o espaço onde se juntam histórias, que são individuais e solitárias ou conhecidas ou até silenciadas. As histórias encenadas pelo grupo despertaram vários sentimentos: de tristeza, quando nos envolvemos com a perda, de alegrias pelos recomeços, de angústia e várias sensações que a memória entrelaça com nossa própria vida. Viajo pelos olhares de crianças e adolescentes que recebem o teatro na escola. O estranhamento de pessoas ocupando seu espaço rotineiro, mudando coisas de lugares, desfazendo o espaço de refeitório, tirando mesas, colocando bancos em círculo, cadeiras em pátios, mudando horário de recreio, pedindo silêncio às panelas da cozinha; gente diferente na escola, presença de pessoas que nunca viram e que provavelmente não mais verão. Movimentos que diferem e atraem olhos e ouvidos carentes de quebra de rotinas. Olhos de crianças que penetram as palavras das histórias, ouvidos que sentem os movimentos e sons que vêm das palavras, corpo que se irrequieta diante de histórias que lhes fazem lembrar acontecimentos de suas vidas familiares. Memórias de quem em poucos

anos de vida já possui experiências que nem imaginamos, mas que já marcam suas histórias. As relações que se apresentam quando se encenam as histórias são variadas e me coloco no papel de observador desses alunos, pois estão próximos das realidades que vivencio na minha escola. Carência de afetos, de atenção, de novidades e de presenças que façam sentido em suas histórias. O simples fato de um ator aproximar e olhar no olho, contando uma história para ele já o faz sentir que está sendo notado, e isso faz grande diferença em vidas que não são notadas em seu dia a dia. Crianças e jovens que estão no meio da fileira da sala de aula ou no meio da multidão que passa na rua; seres humanos que só são notados para serem advertidos em casa ou na escola. Percebo as vontades em olhares de quem gostaria de entrar em cena e que pode até ter esse sonho em mente. Também observo olhares que se afastam e vagueiam pelas histórias ou por outros locais distantes dali. Reações de olhares que procuram amigos que eles "reconhecem" nas histórias. E assim as sensações e os olhares se multiplicam no espaço escolar e na mente de alunos.

O momento da mediação e do espaço aberto para conterem suas próprias experiências de vida é às vezes constrangedor para alguns, que preferem silenciar. Para outros é o espaço de falar de se expressar e de mostrar um pouco de suas emoções. Outros preferem perguntar e sanar suas curiosidades sobre as histórias e o grupo de atores. Nos pequenos grupos surgem entrelaçamentos de histórias pessoais com as narradas.

Para cada escola ficou um pouco da presença, do acontecimento, das memórias ouvidas e experimentadas. Em cada aluno uma marca que ultrapassará o momento da quebra da rotina, pois um grupo de teatro e de professores diferentes se aproximou deles e contou histórias e ouviu histórias, isso enriquece e se grava nos olhares de uma criança e de um adolescente.

Na memória das escolas, de seus gestores e professores fica gerado um desafio: conhecer a história de seus alunos, pois cada um tem bagagem com experiências positivas e negativas que trazem para o espaço escolar e cada um a seu modo quer compartilhar suas vivências. A vida é construída com esses entrelaçamentos e a escola precisa se atentar cada vez mais para

isso: mudar a visão para fazer diferença na educação e na experiência transformadora das histórias de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RETORNO DO ÔNIBUS DE HISTÓRIAS

O caminho percorrido dentro da disciplina trouxe reflexões, aproximações desafios para cada um dos participantes. Educadores que somos, temos que ter um olhar sempre voltado para os caminhos a serem trilhados dentro da escola em busca de um aperfeiçoamento de nosso trabalho, mas principalmente visando o crescimento de nossos alunos como seres humanos. As histórias e memórias estudadas nesse intenso período nos conduzem a um olhar e uma audição mais apurada sobre as vidas de crianças e jovens presentes em nosso espaço educacional. Eles possuem histórias que não estão dissociados de sua vida escolar e seu comportamento nesse local. Muitos olhos pedem encarecidamente um tempo para contarem suas histórias e memórias, pois no fundo querem apenas um momento para expressar seus sentimentos e serem ouvidos. A arte precisa abrir essa brecha dentro dos muros escolares, é preciso que professores de arte ou professores artistas assumam a direção desse veículo nessa trajetória. Um desafio que enfrentará obstáculos, desvios e outras situações de limites de uma estrada, mas que precisa ser enfrentado. Conhecer o indivíduo que passa por nossos olhos todo dia, presenteá-lo com experiências que o façam expressar e se reconhecer como pessoa que tem memória e histórias para contar e também quer ouvir e ver. Aproximar a arte desse aluno, ocupar os espaços na rotina da escola, trazer qualidade para que ele vivencie e aprecie as manifestações artísticas e seja incentivado a ter a experiência de uma cultura diferente da massificadora que ele está acostumado a ver. Proporcionar vivências e escolhas para que o nosso jovem seja um ser pensante e participativo na ampliação da visão da escola e da educação e na escrita de sua própria história com experiências e memórias significativas de vida.

O ônibus que nos levava das experiências vividas com o teatro nas escolas, nunca voltou vazio, pelo contrário mais carregado de bagagens

contendo um pouco de cada olhar, sorriso, emoção e histórias de seres humanos que estão escrevendo a vida.

Referências

CAFFÉ, Eliane**. Narradores de Javé.** Filme. Brasil. 2003.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: Abordagem espiral para pensar um currículo em Arte. **Revista e-curriculum,** São Paulo, v.8, n.1, abril 2012.

ORDONES, Simone. **De tempo somos.** Araxá, MG. 25/05/2015. Entrevista sobre o Grupo Galpão em sua apresentação na EE Dom José Gaspar, Gleuter Alves Guimarães.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para alimentar o desejo de teatro. **Sala preta.** São Paulo, R4, A2, p.269-278. 2010.

Escrita criativa e autoria de pensamento

Maria Dolores Fortes Alves[1]
José Batista de Barros[2]

RESUMO

O presente artigo versa sobre a escrita criativa e a autoria de pensamento. Ele subjaz o curso que tem o mesmo título. Já foi realizado na PUCSP e atualmente está sendo oferecido no Programa de Gestão de Pessoas (Progep) da Universidade Federal de Alagoas. O projeto do curso a escrita criativa e a autoria de pensamento, nasce como fruto do livro e da tese de doutorado de Alves (2015, 2013). Tem como propósito dialogar sobre práticas integradoras como ferramenta para a materialização da escrita, da autoria de pensamento, do *sentipensar* dos sujeitos. Recorreu-se à pesquisa-ação, bibliográfica e relatos orais dos sujeitos que participaram do curso e expressaram sua experiência. Como considerações finais, percebeu-se que as Estratégias de Aprendizagem Integradoras além de servirem como ferramentas terapêuticas no desengessamento da autoria, ainda contribuem para a compreensão de que a escrita como materialização da essência do ser. A autoria de pensamento é fruto da legitimação dos sujeitos enquanto seres singulares, únicos, autores de seus pensamentos e sonhos.

Palavras-chave: Práticas Integradoras, Autoria de Pensamento, Escrita Criativa.

INTRODUÇÃO

O sofrimento no processo de autoria de pensamento e escrita é um relato constante nos mais diversos públicos: desde crianças, adolescentes

---

1 Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), lotada no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI); Doutora e Mestre em Educação – PUC/SP-CNPq e UB (Barcelona); Mestre em Psicopedagogia e Pedagoga - UNISA; Pós-Graduada em Distúrbios da Aprendizagem pela UBA (Buenos Aires); Especialista em Educação em Valores Humanos-Fundação Peirópolis; Pesquisadora RIES (Rede Internacional Ecologia dos Saberes), ECOTRANSD (Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - CNPq), RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas), GIAD (Grupo de Investigação e Assessoramento Didático. UB) e ADESTE (A Adversidade Esconde um Tesouro - Universidade de Barcelona); autora de diversos artigos e livros. E-mail: mdfortes@gmail.com

2 Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), lotado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Pedagogo e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE; Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Europeia de Administração de Marketing; Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Membro do grupo de pesquisa: Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Membro do Centro Paulo Freire de Estudos em Educação da UFPE. Autor de diversos livros e artigos científicos. e-mail josebatista.40@gmail.com

a acadêmicos no mais alto nível. Sabemos que traumas na infância causam um "embotamento" do pensamento, dificultando a coordenação, a assimilação, a compreensão a expressão e a materialização de ideias no plano oral e da escrita. Também há diversos outros fatores que prejudicam a construção da escrita. Para contribuir para fluidez do pensamento, expressão da autoria, nasceu a psicopedagogia.

Portanto, o presente artigo versa sobre "A Escrita Criativa e a Autoria de Pensamento que busca contribuir substancialmente no processo de autoconhecimento e construção de sujeitos autores de pensamento e vida. Ele subjaz o curso acima citado. Já foi realizado na PUCSP e atualmente está sendo ofertado no Programa de Gestão de Pessoas (Progep) - da Universidade Federal de Alagoas. O projeto do curso nasceu como fruto do livro e da tese de doutorado de Alves (2015; 2013). Tem como propósito dialogar sobre práticas integradoras como ferramenta para a materialização da escrita, da autoria de pensamento., do sentipensar dos sujeitos. Recorreu-se à pesquisa-ação (BARBIER, 2002), a pesquisa bibliográfica de autores que versam sobre pensamento ecossistêmico, complexidade e transdisciplinaridade (teorias que embasam o curso e práticas), além dos relatos orais dos sujeitos que participaram do curso e expressaram sua experiência.

AUTORIA DE PENSAMENTO E SUJEITO AUTOR

Vamos refletir um pouco sobre o que é autoria de pensamento. Para psicopedagoga Alicia Fernandez (2001, p. 49), a autoria do pensamento diz respeito ao "processo e o ato de produção de sentidos e reconhecimento de si mesmo ...". Já Paulo Freire nos diz que autoria é " assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, 2001, p. 46). Sonhos utópicos, pensamentos mutáveis, com imensas possiblidades de transformação. Pensamento é borboleta que voa livre, pousa aqui, pousa ali faz sentido em um breve momento e, adiante, transforma-se. Leve, sem apego, mas polinizador. Pólen que germina ideias grandiosas, arvores frondosas que nutrem a vida a arejam a alma.

Segundo Alves (2015) "sujeito-autor", aquele que se institui e se faz presente através de um "corpo" que sente, existe, ama e proclama sua liberdade de ser, de estar e viver no eterno presente, no eterno agora. O processo de autoria não deve trazer sofrimento, deve trazer gozo, prazer, alegria e fluidez. Deve ser uma materialização da essência do ser. Leve como as borboletas...eco-transformadores. A escrita em sua leveza ou dor é o espelho da alma do individuo. Nela está contida uma partícula e o todo do que somos. Nossos sonhos incoerências, paixões, medos e fragilidades.

Destarte, ressignificar os valores, o poder e o prazer de ser autor são objetivos da psicopedagogia e do curso apresentado.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS

Conforme o estudo de Alves (2013) o conceito " Estratégia de Aprendizagem Integradoras ((EAI) traz como significado uma ação de formação que contribuem para superação das fronteiras (RAJADELL, in RAJADELL; SUANNO, 2012. Como possibilidades de lidarmos com as incertezas e termos o cuidado com a ecologia da ação, Morin (2000).

O uso de estratégias, possibilita o exame do ambiente, do cenário, suas certezas e incertezas, e o caminho que se faz ao caminhar. Constrói-se a partir da retroatividade e na recursividade do movimento, das ações, dos *sentipensar*[3]-agires dos sujeitos/contexto.

Já, para Moraes e Torre (2004, p.82), "aprendizagem integrada é um processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas da vida e do que acontece no mundo ao nosso redor.

Já *Integrar* tem sua raiz etimológica latina de *integrare*: determinar a parte integral de uma função. (CUNHA, 1986, p. 440). Em Harper (2012),

3 Neologismo criado por Moraes e Torre (2004) para explicar o processo pelo qual trabalham juntos sentimento e pensamento, razão e emoção. Esta expressão facilita a compreensão do entrelaçamento desses dois processos de perceber e interpretar a realidade, envolvendo ação, reflexão e impacto emocional, presentes no conhecimento e na aprendizagem. Uma dimensão implica o âmbito cognitivo e a outra o emocional/afetivo. Assim, o sentir, o pensar e o agir traduzem as diferentes dimensões de identidade humana, revelando a complexidade de sua natureza integrada. Nossa maneira de ser, pensar e agir expressa esta tessitura comum reveladora de multidimensionalidade do ser.

integrar significa tornar algo todo, inteiro, fazer do todo um inteiro, "unir partes ou elementos e combiná-las em um todo".

Portanto, Estratégias de Aprendizagem *Integradora* (EAI) são estratégias que englobem a razão, a imaginação, a intuição, a colaboração e o impacto emocional, vivenciado por todos os sujeitos de maneira multidimensional e multirreferencial produzindo assim, a integração do indivíduo consigo, com o outro e com a natureza, fazendo-o sentir-se parte do todo. Podemos também dizer que estratégias integradas (MORAES; TORRE, 2004), propiciam uma vivência, de fato, integradora, uma vez que se pautam na agregação, união, interconexão.

No curso Escrita Criativa e Autoria de Pensamento, buscamos com as EAI, que a palavra corporifique-se, materialize-se de modo mais focalizado no contexto. Deixe de ser substantivo para ser verbo. Deixe de ser passivo para ser ativo. Fazer-se ação, produzir o entrelaçar de saberes e seres e que esses se integram. Assim sendo, os sujeitos têm outorgado o direito de serem legitimados, de terem sua palavra legitimada de habitarem-se e habitarem o mundo do qual todos fazem parte. Entrelaçam-se para compor uma tessitura única: a Teia da Vida, o habitar humano, planetário e cósmico. O verbo se faz carne!

Desse modo, o sujeito autor de seu pensamento é ecossistêmico (MORAES, 2004), transdisciplinar (NICOLESCU, 1994; 19999) e complexo (MORIN, 1997; 2000). O sujeito aprendente é visto como um ser biológico, afetivo, cultural, cognitivo. Um indivíduo transversalizado, integrado pela intuição e a espiritualidade com todas essas partes interrelacionadas e contido no todo. Ser e Todo integrados no qual fazemos o mundo que nos faz. Ações, palavras e pensamentos são auto-eco-hetero-formadores.

Lembramo-nos do que nos ensina Maturana e Varela (1997): que cada sujeito irá olhar, sentir e pensar cada ação, estratégia, de acordo com a maneira com que se posiciona diante de si e do contexto, de acordo com o modo de interação realizada consigo, com o outro e com o cenário. Portanto, as Estratégias de Aprendizagem Integradoras devem partir, surgir, emergir de um contexto multirreferencial, necessitam ser

e conter a abertura de pensamento, devem ser e, necessitam de um contexto-olhar, atitude flexível, recursivo e ético.

Isso porque, tudo no sujeito constitui como uma tessitura ecossistêmica em que o ato de aprender e ensinar se faz também no perceber o que há entre, através e para além. O que está na subjetividade, na inteireza do ser. Ou seja, busca-se o sentido do sentido do que se ensina e do que se aprende e, do que se vive e no conviver. Na aprendizagem integradora a inteireza dos sujeitos e o sujeito como um todo e, em sua totalidade devem ser valorizados.

Com as Estratégias de Aprendizagem Integradoras, queremos nos fazer inteiros no processo de autoria de ser si-mesmo (RICOUER, 1990). Também percebermos em inteireza, em multidimensionalidade a nós e o mundo em que vivemos, habitamos, co-habitam-nos. As EAI se fazem como ferramentas produtoras de autoria de pensamento que intencionam a construção de um mundo para todos, de uma verdadeira cidadania planetária. Autoria que nos possibilite entrar em sincronia com a vida, para o habita-se em nós mesmos o com a alegria, a harmonia do conviver com os outros e os muitos outros que existem em nós. Assim, tornar-se sujeito autor significa compreender-se, apreender em si, tornar inteiro e integral, tornar-se inteiro.

Para Alves (2013) nas EAI a qualidade das emoções e dos sentimentos que circulam nos ambientes faz-se de grande importância. Não somente para que resgatemos a harmonia de nosso viver e tenhamos mais alegria, gosto e encantamento, como também, para que possamos reencantar, realimentar o assombro, a alegria do novo em nossos espaços de trabalho, vivências, aprendendo a cada dia a ser, conviver melhor interligado ao aprender a aprender e/ou a fazer. Portanto, para reencantar a tessitura do conviver junto (junto com o outro e com os muitos outros que moram em nós) nos diversos ambientes educacionais, sociais e laborais, possibilitando o aprender complexo e transdisciplinar (lembrando que aprender é viver e em cada momento que realmente se vive, se aprende), faz-se primor a construção de cenários, de espaços facilitadores dessa tessitura comum, desse

aprender interligado, interseccionado, interdependente, único e legítimo em cada sujeito e para cada sujeito tornar-se autor .

CAMINHOS E CAMINHADAS

O curso apresenta-se com carga horária 20h práticas.

O Público e composto por professores, discentes de mestrado, doutorado.

Como objetivo geral: Promover a escrita criativa e a autoria de pensamento.

Em seus objetivos específicos estão:

- Estimular o autoconhecimento, a autoria de pensamento;
- Instrumentalizar com estratégias de escrita;
- Instrumentalizar com a construção e leitura de Mapas conceituais;
- Favorecer a construção da escrita pela seleção de Grupos nominais;
- Melhorar a fluidez na escrita;
- Diminuir o sofrimento no processo de autoria;
- Favorecer o "desengessamento" do pensamento;
- Criar em contextos e linguagens multidimensionais e dialógicas;
- Proporcionar leveza a produção textual acadêmica ou não;

Buscou-se usar metodologias e representações voltadas para expressão da autoria de pensamento e escrita criativa. Autores como Alves (2015; 2013; 2009), Brandão; Allessandrini; Lima, (1996), Moraes e Torre (2004), Jung (2006; 1994; 1987; 1986).

Em um contexto dialógico multidimensional e Transdisciplinar se faz possível e necessário o reconhecimento de cada sujeito como singular, integrantes da teia da vida; Questionar e quebrar preconceitos, estimular generosidade consigo, acolhimento e respeito próprio; Reconhecer-se como sujeito autor, único e legítimo, outorgando-se a autoria de pensamento.

Fez-se uso desde Estratégias de autoconhecimento e concentração; Dinâmicas de acolhimento da criança interior; Estratégias de respiração e meditação, estratégias de respiração e meditação, dinâmicas de grupo, equi-

líbrio da frequência mental, círculos de diálogo e (BOHM, 2005) escuta sensível (BARBIER,2002), histórias de vida (SOUZA, 2003; PINEAU, 2006),

BREVES REFLEXÕES FINAIS DOS FRUTOS COLHIDOS

Após a realização do curso na PUCSP ouvimos os sujeitos aprendentes expressarem suas emoções com leveza e alegria. A palavra tornou-se livre, fluída... textos, teses e dissertações foram feitos com mais autonomia e autoria. A escrita se fez o habitar da alma. Pois é nela que se repousa os sonhos, aspirações e encantamentos pela vida.

Dialogamos, versamos com o outro, conversamos, com o outro e os muitos outros que moram em nós. Foi mais estar junto em prosa e poesia. Foi autopiéses[4], um momento de criação de recriação de nós mesmos com o outro e conosco, das muitas histórias de vida que encontraram-se na congruência e sinergia da vida. Historias de vidas que, quando compartilhadas, favorecem a auto-eco-hetero-formação. Fazemo-nos partilhando a sabedoria de "ser quem somos" junto com o outro.

Mas, o diálogo e a maestria da autoria somente se permite existir se ouvir escuta sensível, um ouvir, perceber, perceber-se, sentir, sentir-se no indizível. É a escuta do dito e do não dito. Numa escuta amorosa e acolhedora que busca perceber-se e perceber o outro em toda sua inteireza. É a escuta do sentir sujeito pleno, imaginativo, intuitivo, com nossas crenças, ritos, mitos e valores. E, sentindo-se através da escuta que ouve para além do dito, reconhece-se e aceita-se como legitimo e único, dono de seu percurso, historia e palavra.

Assim, podemos dizer que a autoria constrói-se na escuta sensível, no encontro e aceitação de estar consigo e com o outro incondicionalmente; no júbilo da partilha, da palavra, da corporeidade, do permitir-se ser si-mesmo. de fazer-se no habitus, no habitar-se (MATURANA; YANEZ, 2009), no vestir-se de si mesmo e permitir ao outro que assim o faça. E

4 Autopoiése ou autocriação é um padrão de rede no qual a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação dos outros componentes da rede. Dessa maneira, a rede, continuamente, cria a si mesma (CAPRA 1987, p.136).

juntos, na troca do diálogo, na escuta, habitamo-nos o máximo do humano dialógico, diabólico, demen, ludus, prosaico, poiésis que há em nós (MORIN, 1996), fazemo-nos a nós mesmos.

Escrever, pensar é a arte de encarnar-se na palavra. De permitir-se a abertura as muitas vozes que ecoam em nosso interior. É a possibilidade de materializar-se no *eterno presente, no eterno agora* (ESPIRÍTO-SANTO, 2007).

Quando escrevemos livres de nossos medos e apegos, fazemos nosso mundo interior e exterior expandir-se porque navegamos livremente pelo infinito... como peixes no mar, como pássaros no céu, transgredimos níveis de realidade e consciência... libertamo-nos das gaiolas mentais e religamos saberes, espíritos, mundos. Somos, habitamo-nos e habitando-nos surge a autoria de pensamento e a vida. A matéria se torna viva e a vida pulsante, vibra na palavra tecida e que tece o verbo que se faz carne. A vida vibra, a palavra emerge. Pois, palavras autênticas só podem vir de pessoas legitimas, singulares. Nisso se faz a autoria de pensamento. Ser si mesmo, legitimo, singular e único, vibrante, vivo.

Referências

ALVES, M. D. F. **De professor a educador.** Contribuições da Psicopedagogia: ressignificar os valores e despertar a autoria. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015

_____. **Construindo Cenários e Estratégias de Aprendizagem Integradoras** (inclusivas). 276pp. Tese [Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

_____. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração**: complexidade, pensamento eco-sistêmico e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro, WAK, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ALLESSANDRINI, Cristina Dias; LIMA, Edvaldo Pereira. **Criatividade e novas metodologias.** São Paulo: Petrópolis, 1998.

CUNHA, José. Geraldo. **Dicionário etimológico da nova fronteira de língua portuguesa.** 2ª.. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ESPÍRITO SANTO, Ruy. Cezar. do. **Autoconhecimento na formação do educador.** São Paulo: Ágora, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do Aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Paz e Terra, 2001.

HARPER, **on line etymology dictionary.** Disponível em: http://www.etymonline.com/index.php?search=apprehend&searchmode=none, acesso em 30 de maio de 2012.

JUNG, Carl G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Psicologia e alquimia**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ **O eu e o inconsciente.** Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **O Desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco**. De máquinas e seres vivos.** Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

_____. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Psy,1995.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto, YANEZ, Ximena Davila. **Habitar humano em seis Ensaios de biologia-cultural.** São Paulo: Palas Athena, 2009.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. São Paulo: Vozes, 2004.

MORAES, M. C.; TORRE, S. la. **Sentipensar:** Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação. Vozes, 2004.

MORIN, Edgard. **A inteligência da complexidade**. 3ª. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget,1997.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1996.

NICOLESCU, Basarab.(a). **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

____. **Carta de Transdisciplinaridade** – 1994; Disponível em www.transdcongress.com.br (acesso em 2 de julho de 2008)

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

RAJADELL, Nuria P., **A Importância das estratégias didáticas em toda ação formativa** *in* SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; RAJADELL PUIGGRÒS, Núria (org.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações.** Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1990.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **História de vida e formação de professores:** um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

Folia de São Sebastião das comunidades quilombolas da Chapada dos Veadeiros- GO: uma tematização da festa junina no CEPAE/ UFG

Pitias Alves Lobo

RESUMO

As festas populares encontram ressonância de tematização em diversas escolas. Este um constructo para além da mera eventualidade, que é passageira e, na maioria das vezes, não enraíza práticas educativas com consistência crítica. Para isso, é necessário um tempo pedagógico mais extenso e um trabalho docente transdisciplinar, pois engloba envolvimentos do lazer a serem tratados e apreendidos pela comunidade escolar. Isso significa a possibilidade de apreensão do real, de maneira crítica, criativa e transformadora. Nessa direção, em 2014, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG, realizou-se um trabalho com a comunidade escolar de pedagogizar as festas do homem do campo, rompendo as imposições da indústria cultural. Na contramão dessa história, executamos um trabalho com a Comunidade Quilombola de Magalhães de Nova Roma- GO. Nessa perspectiva, materializamos uma proposta de trabalho coletivo, no ano de 2014, que foi a Festa Junina da Escola, ao trazer a tradicional Folia de São Sebastião das comunidades Quilombolas do nordeste de Goiás. Houve uma ação coletiva dos sujeitos envolvidos nos preparativos, desde o corpo discente, docente, pais e responsáveis e outros sujeitos para garantir a logística, cenários e a ambientalização dos festeiros e brincantes na Escola. A postura metodológica adotada foi a pesquisa-participante. Os resultados apontam para uma compreensão, apreensão e sensibilização dos festeiros e brincantes, assim como da comunidade escolar de maneira mais esclarecida e crítica do fenômeno dos Quilombolas, do homem do campo e as suas tradições e raízes que percorreram a história do cerrado goiano e as suas diversidades.

Palavras- Chave: Escola. Cultura Popular, Festa Junina

INTRODUÇÃO

Nessa pequena síntese objetivada no artigo, percorreremos o risco de provocarmos recortes importantíssimos e ao mesmo tempo abrir "mão" de outros, visto a envergadura temática de uma Folia Quilombola. Portanto, priorizamos os aspectos de como a Escola pode organizar o conhecimento erudito e popular a ser apreendido em sua realidade, depois constituímos

uma relação dos componentes de uma Festa Junina, que tematizou a Folia de São Sebastião da comunidade quilombola de Magalhães- Nova Roma/ GO no espaço do CEPAE/ UFG.

Salientamos que é uma apropriação, somente, dentre as outras 22 comunidades quilombolas catalogadas no estado de Goiás, e, que também tem as suas especificidades e nuances a serem pesquisadas de igual riqueza.

Esperamos nos limites e em nossa pequena contribuição estabelecermos um nexo de trato do conhecimento escolar com a cultura popular.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ORGANIZAÇÃO DA CULTURA

A escola tornou-se espaço com características e normatizações/regras, vinculadas a lógica do trabalho alienante, cujo produto se separa do produtor, fragmentando todo o processo de apreensão e conscientização da natureza material e imaterial do trabalho social contido na produção material dos homens.

Antes da dita escolarização, a aprendizagem ocorria diretamente no e com o mundo do trabalho adulto, isto quer dizer que as formas de relações educacionais ocorriam, preponderantemente, via contato social direto entre a população (de diferentes faixas etárias), aspecto esse ressaltado nas mediações entre os quilombolas, via aprendizagem "Griô", que é uma pratica educativa cujo o expoente mais experiente e/ou líder da tradição passa os seus saberes a outros membros considerados como "guardadores" desse patrimônio imaterial, que essencialmente vinculam-se a um outro tempo-espaço educativos, sem a intensificação tecnicista.

Esse aspecto citado ocorre sem as tradicionais hierarquias e seriações constituídas para nivelar o aprendizado dos indivíduos. Neste instante o modelo educacional tradicional instaurado pela Escola e adotado pelas elites dominantes criam formas de controlar, dominar e fiscalizar os seres humanos para que pudessem ser mais eficientes, eficazes e produtivos nos meios de produção (fábrica e campo), além de rigorosamente esquadrinhados pela burguesia- classe empreendedora.

A nosso ver, essa dicotomia aparente, ocasionada pelo fetichismo da mercadoria (MARX, 1989), coloca a urbanidade em rota de colisão com as manifestações do campo, promovendo a separação, fragmentação e estranhamento. Nesse sentido, é que perspectivamos uma tematização da Festa Junina, com um grupo expoente em sua resistência e identidade de luta- a comunidade Quilombola de Magalhães/ Nova Roma- GO, que iremos tratar no próximo item.

A FOLIA DE SÃO SEBASTIÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DA CHAPADA DOS VEADEIROS/ GO

A folia tem origem nos salões nobres medievais europeus e correspondiam a um certo catolicismo oficial aceito e fomentado pela nobreza eclesiástica. Foi trazida ao Brasil, por meio dos jesuítas e, posteriormente, se instaurou como uma forma de representação do catolicismo popular captando outras formas não oficiais de ritos e desenvolvendo o seu próprio sincretismo, inclusive dos afrodescendentes, que pela proibição oficializada não poderiam expressar a contento e livremente a sua religiosidade. Por isso, as formas sincréticas tinham como objetivo manter, aprimorar e velar as praticas populares (PEDROZA, 2013).

Nessa direção, absorvermos a contribuição organizada e mediada de Pedroza (2013) em sua dissertação de mestrado intitulada "A Performance da Folia de São Sebastião: aspectos simbólicos de um ritual na comunidade quilombola Magalhães – GO" e trouxemos para a realidade escolar do CEPAE um aprofundamento desse ritual.

> [...] elaborar uma etnografia sobre a Folia de São Sebastião da família de Seu Loro e dona Dominga da Comunidade Quilombola Magalhães. Isso porque, nas situações rituais, os aspectos simbólicos estão mais propensos a se externalizarem, apresentando perspectivas e traços dessa alteridade do grupo social. (PEDROZA, 2013, p.20).

A nosso ver, um grande legado está para ser apropriado e que não o foi, ainda, pelas cruéis marcas da opressão física, moral, política e cultura

sofrida pelo povo quilombola. Assim atestamos pelo quase desconhecimento dos livros escolares de uma região do nordeste de Goiás, banhado pelo maior rio da região o "Rio Paranã", maior afluente do Rio Tocantins, em sua vertente em Goiás, e, que passa pela Chapada dos Veadeiros, sendo muito pouco tematizado nas escolas, ou seja, o considerado "Goiás baiano" e/ou "Goiás preto" necessita, nos marcos do século XXI ser redescoberto como riqueza estética educacional, apontando assim, para a constatação de um preconceito cultural, visto a prevalência dos "contos goianos" e poesia expressarem o "Rio Araguaia" como expoente cultural do Estado de Goiás de maneira enfática e constante.

Fazemos uma defesa contra as formas pejorativas, que são tratados determinados conteúdos escolares, por serem considerados "não essenciais" e centrais na formação escolarizada. Nesse sentido, para nós, não existe a neutralidade curricular, mas um corpo de visões de homem, mundo e sociedade a serem desenvolvidos por olhares de classe, gênero, raça e etnia, que irão se compor enquanto currículo a partir de determinantes institucionais, oficias e ocultos. (APPLE, 1995)

Aspectos importantes da Folia merecem ser destacados em sua ritualidade, o primeiro deles é a própria hierarquia existente no rito, permeado pelas condições de dar, receber e retribuir a uma família que recebe a devoção a "São Sebastião" o seu baluarte. Isso é determinado pelo chefe da Folia, como a apropriação Griô, que apesar do chamado a urbanidade- sentido de mudar –se do campo para a cidade (o que dificuldade, por vezes, o encontro dos foliões) irão resistir e realizar a Folia que já dura a mais de 50 anos.

Dentro do cenário ritualístico e de sua perfomance aparecem as danças, as cantorias, as rezas e os emblemas de uma atividade cultural sincrética, cuja a linguagem corporal expressa aquilo, que a oralidade se "perdeu", atestando os marcas do corpo de luta e resistência ritual. Basicamente são seis atos de um giro (tempo que percorrem os Foliões nas casas da comunidade para passar a bandeira de São Sebastião[1]) nos dez dias do festejo, que vai de 9 à 19 de julho, que são: Canto para a casa do dono; Bendito de mesa; a Sussa;

1. A bandeira tem uma característica polissêmica, com vários sentidos e significados aglutinados.

a Curraleira; o Agasalho e o Canto de despedida, todos liderados pelo Alfere (hierarquia máxima da Folia- que carrega a bandeira). (PEDROZA, 2013).

Todos os seis atos foram apresentados na Festa Junina, com as suas adaptações. E descreveremos, aqui, de forma sintética, conforme Pedroza (2013) as partes rituais. O primeiro deles, O canto para a casa do dono é uma saudação a residência da comunidade receptora, os Foliões, geralmente, chegam a cavalo (aspecto esse, realizado na Escola), o segundo é o Bendito de mesa, reza cantada e expressa a gratidão do alimento oferecido. No terceiro ato, é a Sussa - dança singular e particular da Comunidade Quilombola, expressa ritualisticamente a alegria, a devoção e a gratidão dos devotantes tendo forte influência do povo Kalunga[2] em toda a região. O quarto ato, é a Curraleira- são intercruzados os foliões brincantes dançando, tocando e cantando músicas típicas da Folia e da realidade local. O quinto ato, o Agasalho- segue a performance de cantar para a entrada do "Santo" na casa, acolhendo-o na família. O sexto, e último, o Canto da despedida- é um agradecimento cantado ao receptor da Folia.

No próximo item iremos tecer comentários sobre as adaptações desse cenário ao adentrar no espaço escolar do CEPAE, assim como, a organização metodológica do Evento.

A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO EVENTO

Consideramos, não é pouco frizarmos isso, a Escola como um espaço e papel social importantes. Contudo, antes mesmo do processo escolarizante, os seres humanos já trazem uma gama de informações, aprendizagens e interesses provenientes de sua inserção na realidade social. Esse saber é intitulado por Saviani (1995) de saber popular e por Moysés (2000), de conceitos expontâneos. Podemos, falar nesse momento, que existe uma Educação Popular, riquíssima em conhecimento também (FREIRE, 1987). Porém, não sistematizada pelo lócus moderno da socialização do saber sistematizado- a escola.

2. Povoado que tem habita a região da Chapada dos Veadeiros em Goiás.

Elegemos, nesse sentido, algumas problematizações que foram desenvolvidas no CEPAE, a primeira delas provém do questionamento, da concepção da escola laica. O porque promovermos um evento de magnitude religiosa? De inicio, compreendemos essa dimensão, imersa nas características de uma cultura popular, que elegeu significados e condutas extra- religião. Pois, conferem um aspecto de tradições, que ultrapassaram as características de Festa para devotantes, pois instituiu uma articulação com o conjunto das lutas pela identidade de um povo. Nessa direção, entendemos a primordial e necessária apreensão da tematização proposta, que foi a "Afrodecedencia, quilombolas e festejos" realizada pela Escola.

Durante o mês junino fizemos uma serie de intervenções, dentro da experiência da 1ª Fase do Ensino Fundamental, no ano de 2014. Afim de, de preparar a comunidade escolar para receber uma outra comunidade – A Quilombola. Nesse sentido, com o conjunto dos professores foram ressaltados o conceito de Quilombo; O porque dos Quilombos?; A resistência negra contra a opressão; As festas e brincadeiras negras e camponesas que influenciaram a cultura popular brasileira.

A percepção desenvolvida pelos escolares via mediação pedagógica, foi a de que os Quilombos eram espaços da pequena agricultura agrária e de subsistência, por isso, teriam de resistir aos ditames de uma época e na conjuntura atual contra o preconceito. De maneira geral, as crianças tiveram uma boa receptividade, devido as intervenções pedagógicas escalonadas para o esclarecimento do que seria a tematização da Festa Junina do CEPAE no ano de 2014.

O planejamento seguiu reuniões periódicas a dois meses antes da Festa, com o assento garantido a todos os representantes de turma, professores componentes do projeto de extensão, dos representantes dos pais e outros interessados. Nessa perspectiva o fator de acolhimento foi uma das principais conquistas, a nosso ver, pois possibilitou a abertura da vivência de novas experiências pela comunidade presente. Um dos princípios assegurados foi a gratuidade da entrada na Festa e só as comidas e bebidas, a preços populares e acessíveis, poderiam ser comercializadas para o bônus

de cada série da Escola. A constituição de uma Festa Comunitária e não mercadológica, a nosso ver, foi uma tônica educativa e diferencial da maioria das Festas, constatadas, pelo breve estudo, aqui em Goiânia-GO.

Foram desenvolvidas tarefas desde a organização das barraquinhas, inclusive, com a barraquinha quilombola[3]. Para além, disso foram realizados os ensaios das tradicionais Quadrilhas e a presença de cantores populares para, no dia, entre um ato e outro da Folia incrementaram outros interesses culturais. Foi realizado, também, o Festival Gastronômico Junino, com ampla participação e interesse das famílias, além, posteriormente, do registro e exposição fotográfica elaborada pelo Prof. Renato Sardinha.

As turmas da Educação Infantil[4], 2ª Fase do Ensino Fundamental e Médio tiveram as suas especificidades asseguradas, mas atestaram, também, uma necessidade de trato com o esse conhecimento por um período mais específico e prolongado.

CONCLUSÕES

Avaliamos ter sido o Evento uma oportunidade singular de trocas de saberes, conhecimentos e tematizações da cultural popular na Escola, entendendo o CEPAE, como lócus desses experimentos.

Salientamos, aqui, o apoio logístico consolidado pela reitoria da UFG, nas questões do transporte da Comunidade Quilombola, a hospedagem nas mediações do próprio Campus da UFG e a alimentação asseguradas por dois dias.

Pedagogicamente, temos muito a avançar, pois apesar da tematização antecipada, as resistências e a inquietude da atual juventude (espaço a ser estudado e conhecido, por seus diversos interesses convergentes e divergentes). Precisamos aprimorar os instrumentos da nossa própria qualificação no trato com esse público. Foi notório um certo desconforto quando conte-

3. A comunidade quilombola distante a mais ou menos 500 Km de Goiânia, trouxe os seus artefatos e comidas típicas que foram comercializadas a preços populares durante a Festa Junina.

4. A Educação Infantil teve uma organização própria, mas que seguiu uma plataforma temática vinculada ao Evento, sendo uma das mais expressivas barraquinhas e espaços de brincadeiras e convívio da comunidade escolar dentro da Festa Junina.

údos provenientes da indústria cultural (ADORNO, 2012) massificada foram postos em rota de colisão com os pressupostos teórico- metodológicos para o resgate, afirmação identitária e a recuperação da história de luta no Campo, promovida pelo povo quilombola e da Cultura Popular em Goiás.

Essas seriam algumas considerações a serem verificadas e ampliadas no decorrer dos próximos eventos no CEPAE.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3ed. São Paulo: Artmed, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1, vol I. São Paulo: Moraes, 1989.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. 5ed. Campinas: Papires, 1994.

PEDROZA, Reigler Siqueira. **A performance da folia de São Sebastião:** aspectos simbólicos de um ritual na comunidade Quilombola Magalhães- GO. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: UFG- Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: 30ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

Formação docente e transdisciplinaridade: uma aproximação necessária e urgente para mediação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Michelle Jordão Machado[1]

RESUMO

O presente artigo nasce da necessidade de estabelecer relação entre o processo de formação docente e a transdisciplinaridade, buscando um processo de mediação pedagógica, em Ambiente Virtual de Aprendizagem, pautado em uma prática mais inovadora, envolvida por relação afetiva, reflexiva e autônoma com o conhecimento. Nesse sentido, a conexão entre ambientes virtuais de aprendizagem e a dimensão transdisciplinar é apresentada como possibilidade de desenvolver processos auto-hetero-eco-erosformativo, a partir de uma abordagem que transcende os limites da dimensão espacial, temporal, cultural e curricular por ser concebido como sistema aberto, flexível, com práticas individuais e coletivas. As narrativas, como estratégia didática para formação docente, são empreendidas como uma tentativa de rememorar uma trajetória de experiências e compreender o percurso do ser aprendente, não como uma proposta estática, simples, abstrata, mas como mecanismos que emergem dos momentos de ruptura ou de transformação da vida do sujeito. Essas narrativas dos itinerários formativos permitem ainda desvelar modelos e princípios que regem os discursos pedagógicos dos professores, lugar que abarca o sentir, o pensar e o agir docente. Os ambientes virtuais de aprendizagem, nesses casos, são pensados para privilegiar o sentimento de pertencimento necessário a um contexto cooperativo e colaborativo, por meio da mediação pedagógica que visem contribuir para a formação de sujeitos autônomos. Para tanto, essa mediação precisa instigar os sujeitos da formação a interagir, a confrontar pensamentos, provocá-los, levando -os a expor suas ideias, opiniões, experiências pessoais e expectativas. Neste sentido, a formação não se reduz à técnicas e procedimentos didático-pedagógicos pautada como algo externo ao sujeito e localizado somente no conhecimento daquele que transmite, mas significa o processo de construção e reconstrução de subjetividades, a qual envolve saberes, experiências e práticas sobre a docência e as atitudes que implicam essa docência.

Palavras-chave: Formação Docente. Transdisciplinaridade. Ambiente Virtual de Aprendizagem

1 União Marista do Brasil/UMBRASIL

INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades para transpor modelos tradicionais na educação superior reside no fato de que muitos professores são profissionais liberais que, em geral, nunca frequentaram, na trajetória acadêmica, um processo formativo pedagógico para trabalhar em ambientes presenciais e muito menos em ambientes virtuais. Esses docentes atuam e convivem com erros e acertos em suas práticas, que vão caracterizando sua caminhada acadêmica. Não se tem clareza epistemológica, ou melhor, não sabem como acontecem os processos de construção de conhecimentos e aprendizagem.

Muitas vezes se esforçam para terem práticas significativas com mudanças nas atividades propostas, mas, normalmente, mantém a visão parcelada e tradicional vivenciada ao longo de suas vidas acadêmicas. Suas matrizes pedagógicas foram geradas por vivências em estruturas de tempo estanque, manifestadas por instrumentos de controle que os impediram de perceber a aula como um espaço-tempo vivo de aprendizagem, construção e transformação.

Nesta visão, no centro do processo educativo, está o professor, que, enclausurado pela rotina, pode tender a cristalizar suas concepções tradicionais, muitas vezes ligadas a paradigmas que foram assimilados acriticamente ao longo de suas histórias de vida, em nome de uma prematura avaliação do que sempre deu tão certo.

Em continuidade às experiências dos itinerários de formação impostos aos docentes, as formações continuadas costumam, também, anular as diferenças e compromete-se com a racionalização lógica que valoriza a eficiência, a eficácia e a excelência. A liberdade docente, apesar de valorizada em discurso, é ilusória. Os pilares da formação são os conhecimentos teóricos, sendo a prática considerada uma aplicação das teorias. Ao mesmo tempo em que o professor é responsabilizado pela condução do ensino e da aprendizagem dos alunos, participa de treinamentos que, na maioria das vezes, buscam submeter sua ação docente a alguma técnica de ensino organizada a partir de regras pré-estabelecidas. A formação, nesta perspectiva, assume um discurso prescritivo acerca de como o professor deve ser e ensinar, modelo insuficiente para explicar os fenômenos pessoais e educativos.

Por saber da imperiosa necessidade de ressignificação do paradigma educacional, este artigo propõe estabelecer relação entre o processo de formação docente e a transdisciplinaridade, buscando um processo de mediação pedagógica, em Ambiente Virtual de Aprendizagem, pautado em uma prática mais inovadora, envolvida por relação afetiva, reflexiva e autônoma com o conhecimento.

FORMAÇÃO DOCENTE E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

O 'amadorismo pedagógico' em que vive o docente de ensino superior ainda persiste, segundo Vasconcelos (2000), já que, para muitos, ser um bom professor basta o conhecimento do conteúdo específico, a prática profissional vivenciada e um certo 'dom' para dar aulas. Dessa forma, a formação continuada, principalmente no quesito pedagógico, 'soa como pura perda de tempo'. No entanto, sabemos da importância de processos formativos inclusive para se perceber a própria prática na sala de aula como elemento de pesquisa.

Não se trata de negar que um professor universitário deve possuir domínio extenso do conteúdo que pretende ensinar, como aborda Vasconcelos (2000), mas de oportunizar, nas vivências de formação, que o professor consiga contextualizar a aprendizagem por questionamentos, inclusive dos conhecimentos aprendidos e dos modos como são produzidos historicamente. Mudar somente a metodologia, inserir novas tecnologias sem mudança conceitual não significa fazer uma mudança de paradigma, uma mudança epistemológica.

No caso da mediação docente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o maior desafio refere-se às práticas instrucionistas caracterizadas por práticas historicamente consolidadas diante de conteúdos lineares e atividades reativas. Tais atitudes subutilizam as potencialidades no processo comunicacional da *Web*, principalmente quando pensamos a rede como elemento fortalecedor de culturas e conhecimentos, não como mero dispositivo de obtenção de informação. Diante da evolução de matrículas

em disciplinas virtuais em âmbito universitário ou na modalidade de educação a distância, os professores muitas vezes aceitam o desafio da docência em ambiente virtual, mas por falta de uma inclusão digital, bem como de formação de uma prática on-line, trazem para o cenário da cibercultura velhas práticas de mediação da aprendizagem, muitas vezes até obsoletas para o presencial. O pior é que, muitas vezes, ao invés de atuarem como docentes, executam uma prática de tira-dúvidas, em um processo que mais parece uma central de atendimento ou *call center* (SILVA, 2012). Outras vezes adotam o AVA apenas como repositório de textos digitalizados que devem ser consumidos pelos estudantes.

Precisamos formar professores para utilizar as tecnologias digitais *online* como potencializadoras da docência e da aprendizagem na educação superior, em que estudantes e professores interagem na mediação, visando à construção cooperativa e colaborativa do conhecimento. Essa potencialidade da tecnologia favorece o apoio ao ambiente presencial, bem como a constituição de educação a distância, que deve primar pela autonomia e autoria no processo educativo. Navegar pelo ciberespaço não se limita à obtenção de dados, mas a estabelecer uma rede de conversação. Utilizar as tecnologias apenas como instrumental técnico não contribui para um processo desalienante de sujeitos envolvidos na dinâmica educativa.

Para tanto, necessitamos de processos formativos que desafiem tendências pedagógicas lineares e simplistas, abarcadas ao longo da história da educação, e que provoquem situações desafiadoras a partir de contextos da docência universitária, que instiguem a apropriação, reflexão e utilização com criticidade das tecnologias disponíveis e a pertinente aliança da teoria proposta com a prática vivenciada. Processos formativos que anulam as diferenças e valorizam a eficiência, eficácia e a excelência trabalham com a pretensão da racionalização lógica, baseada na ação docente organizada por técnicas e regras pré-estabelecidas, e, por isso, não possibilitam a transformação dos sujeitos.

A TRANDISCIPLINARIDADE E O PROCESSO FORMATIVO PARA ATUAR EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: A BUSCA POR ENCONTROS AUTO-HETERO-ECO-EROSFORMATIVOS

A transdisciplinaridade é uma possibilidade de abordar a existência humana, a construção do conhecimento e a educação, levando em consideração o contexto local e global. É basicamente uma atitude diante da vida por considerar o sujeito em seu modo de estar e ser no mundo que é construído, desconstruído e reconstruído a partir de suas vivências, experiências e convivências.

O prefixo "trans", para Nicolescu (2005, p. 195), indica "o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e para *além* de todas as disciplinas". Esse *entre*, *através* e *além* das disciplinas, segundo a física clássica, é vazio, mas que, para a física quântica, está cheio de potencialidades, principalmente, com a consideração da multidimensionalidade do sujeito dotado de razão, intuição, imaginação, sensibilidade, espiritualidade etc. e dos diferentes níveis de realidade.

A transdisciplinaridade não nega a disciplina, até porque, segundo Morin (2004, p. 115), "não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper com todo o fechamento; [...] é preciso que uma disciplina seja aberta e fechada". Nem tampouco opera com a busca de unidade entre os saberes e com a totalidade dos fenômenos estudados. O que ela propõe é o diálogo e o respeito às diferentes dimensões dos objetos estudados, pretendendo trabalhar os princípios de incompletude e incerteza.

A formação fundamentada na transdisciplinaridade percebe a importância da aprendizagem como resultado de um processo de transformações e mudanças estruturais, de progressão mediante fluxos dinâmicos de trocas, análises e sínteses auto-organizadoras complexas. É uma mediação que favorece esses fluxos, interações, trocas e diálogos, em uma ambiência marcada pela circularidade, interatividade, recursividade e emergência (MORAES, 2008).

A formação docente embasada na transdisciplinaridade possibilita abandonarmos o individualismo a qual fomos treinados e acostumados por

meio de atitudes abertas, de respeito mútuo, escuta sensível. Esse abandono é dimensionado primeiramente a partir de uma mudança interna, pessoal, onde emerge aspectos ocultos manifestados no próprio ser. Essa mudança torna-se um vir a ser constante, pois é embasada na reflexão e, consequentemente, atinge a consciência. Sendo individual, apesar da dependência com o meio, a realização de atitudes transdisciplinares é relativa a cada ser humano.

Para Pineau (2004), essa formação encontra-se intimamente relacionada à evolução humana, que não existe de forma acabada, dada do exterior. Nesse sentido, o processo formativo que permita adentrar o campo da consciência por meio de momentos de construção, desconstrução e reconstrução, não se faz sem o Ser da formação. Portanto, privilegia as dimensões descritas por Pineau (2004): autoformação (aprender consigo mesmo), heteroformação (aprender com o outro suas diferenças e identificações) e ecoformação (aprender com ambientes, a natureza, as coisas, os outros seres e as instituições). Macedo (2010, p. 78) ainda inclui a dimensão da *erosformação*, quando afirma que "o desejo constituiu a erótica implicada à constituição do sujeito e sua formação".

Nesse sentido, nos ambientes virtuais de aprendizagem, o processo de formação deve criar possibilidades que a conduzam a relação pedagógica por princípios intuitivos, imaginários, dialógicos, cooperativo, incluindo o resgate do amor, prazer, respeito nas relações, mas, principalmente, da ideia de consideração da vida. Corroborando com essa proposta, Moran (2000) acrescenta que o acesso à informação depende cada vez menos do professor, já que com a evolução da tecnologia chega até nós por várias fontes e de formas diversas, em grande velocidade. "O principal papel do professor passa a ser ajudar o aluno a selecionar os dados mais relevantes, interpretá-los, relacioná-los e contextualizá-los", para integrar a informação ao seu contexto "pessoal – intelectual e emocional – ajudando o aluno a tornar a informação significativa para ele" (MORAN, 2000, p. 81). É nesse sentido que o autor adverte que não se deve esperar com o advento da tecnologia revoluções na forma de ensinar, pois dependerá da forma que será usada em sala de aula. Ou seja, tudo dependerá dos encontros proporcionados pela atitude docente.

Esse encontro é considerado frutífero quando nasce da busca pela plenitude do Ser. Se não há um lócus privilegiado para isso, a internet ou o mundo virtual também pode ser condição para tal plenitude, pois nos unem e nos colocam em contato simultâneo com o restante do mundo, com as pessoas relativizando fronteiras espaciais e temporais.

Podemos pensar, então, que talvez seja possível um encontro num nível virtual: desde que o mote seja a relação, a diálogo, mais do que uma resposta final que faça um polo pesar mais do que outro. O importante é que o mundo da relação seja alimentado pela presença. Assim, a recusa de que o artificial não gera encontro, deveria ser acompanhada da aceitação de que o encontro recusa apenas a ausência, porque esta sim é a negação do encontro.

A HISTÓRIA DE VIDA COMO UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA TRANSDISCIPLINAR

Narrar a constituição da trajetória do sujeito-professor, oportuniza-o a se singularizar, se perceber e se fazer. A própria prática do fazer docente passa a ser objeto de crítica, portanto, de formação. São essas histórias que devem fundamentar os princípios de uma formação continuada já que por melhores que sejam as intenções políticas e institucionais de uma formação imposta, não podem chegar ao sujeito, se não houver implicação. A formação deve ser negociada, construída e reconstruída. Segundo Macedo (2010, p. 78), é o desejo que "constitui a erótica implicada à constituição do sujeito e sua formação". Ou seja, ser autor de si, fundar autorias, autorizar-se, autonomizar-se formativamente, implica em desejo existencial que vai muito além de técnicas e pacotes prontos.

Se é nas vivências e suas significações que aprendemos, é na capacidade de retomá-las, reconstituí-las e ressignificá-las que reconhecemos tais aprendizagens, independentemente do tipo de ambiente, virtual ou presencial. Por isso, o exercício de narrar às próprias histórias traz a potência pedagógica presente nelas. Ao compor novamente a trama de sua vida e os significados a ela atribuídos, o narrador revê a si mesmo e ao mundo no qual está inserido.

Importa, então, pensarmos, propormos e planejarmos práticas dialógicas que qualifiquem o docente de tal forma que o ato educativo se constitua num resgate do humano nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse resgate proporciona "encontros, situações e acontecimentos emocionalmente fortes que constituem pretextos de aprendizagens e não existe regra que permita associar certas vivências com certas aprendizagens" (JOSSO, 2010, p. 120).

Bosi (2003) acrescenta ainda a importante relação das histórias de vida com os fatos sociais, tendo em vista que os relatos pessoais são referenciados por acontecimentos que tiveram repercussão social. Nas histórias narradas, a subjetividade e sociedade se misturam num mesmo fato vivido, mas é na escuta sensível que poderemos religar "o sujeito consigo mesmo, com o outro, com a natureza ou consagrado presente em cada um de nós" (MORAES, 2008, p.170). Para Pineau (2006, p. 43), os adultos em formação "não procuram escrever sua história para fazer literatura e, ainda menos, como uma atividade disciplinar", mas por uma questão de sobrevivência, de ganhar a vida e tentar compreendê-la um pouco mais.

Percebe-se, então, que o ato de contar, de falar das próprias experiências e situações vividas, não se constituiu em algo pragmático, ou seja, em um fazer que tenha, necessariamente, uma consequência prática. O ato de falar para outro a partir de si mesmo constituiu-se em experiência de significação, de constituição das subjetividades. É uma experiência na qual o sujeito que fala, ao falar, ressignifica sua própria vida naquilo que é falado. Quem fala também se escuta. Citando Pineau, Moraes (2008, p. 147), afirma que as histórias de vida definem-se "como pesquisa e construção de sentido, ampliando não apenas o espaço da grafia, mas o da palavra, da comunicação oral, da vida". Dessa forma, as histórias de vida vêm sendo consideradas não apenas formas de investigação, mas também práticas de formação. A partir da reflexão individual e coletiva dessas histórias que o sujeito aprendiz toma consciência de suas atitudes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior desafio docente está em atualizar práticas hierarquizadas em abertura para o diálogo, em cuidado com o outro, em respeito à diversidade sem perder de vista a formação que alia teoria e prática. É preciso investir no fortalecimento de relações e no desvelamento das necessidades prementes de envolvimento afetivo com vistas à aprendizagem. Essa mudança comportamental precisa estar associada a uma revisão paradigmática do sentir, do pensar e do fazer.

Tais considerações equivalem dizer que a mera inserção do uso de novas tecnologias na educação ou nos processos formativos não implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Ao contrário, ao usar as tecnologias de forma tradicional os professores impõem um modelo autoritário e discriminador em que as estruturas de poder se consolidam. Nesse caso, o uso da tecnologia não altera o processo de educativo em sua essência, tendo em vista que todos os recursos apontados são vistos apenas como instrumento e não terem qualquer impacto sobre os outros elementos envolvidos no ato de ensinar e de aprender. Os recursos cognitivos envolvidos são praticamente os mesmos da sala de aula tradicional, o que torna o seu uso inócuo.

É nesse sentido que urge a necessidade de processos formativos que possibilitem ao docente universitário, que atua no ambiente virtual, transformações de concepções tanto pessoal quanto profissional para assim terem uma relação diferenciada com a dinâmica do processo de aprender e de ensinar com a aquisição de domínio técnico digital, para atuar nas diferentes modalidades. O que importa não é a distinção entre as modalidades presencial e a distância, já que com a presença das TICs em ambas as modalidades, as dimensões "espaço-temporais são modificadas, inclusive na busca de compreender que o modelo de 'aula' deixa de ser a única possibilidade para a construção de relações entre os alunos e entre alunos e professores" (RICCIO, 2010, p. 135).

Cabe considerar ainda que, se os professores são influenciados por suas trajetórias de formação ao longo da sua vida profissional, devemos ter atenção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos. Não

podemos continuar inseridos em ambientes de formação continuada ou mesmo iniciais, cujos objetivos são apenas de aquisição de conteúdos e receitas de técnicas de ensino para repassar esses conteúdos. Conteúdos são importantes, mas experiências e vivências de processos de mediação pedagógica embasados em dialógos que mobilizem mecanismos internos são essenciais, independente da modalidade de ensino. Significado, entendido como construção humana, se torna instrumento de pensamento quando persegue caminho que integre os sentidos ou as particularidades do sujeito aprendiz. Sentido, conforme interpretação de Gonzalez Rey (2005), está relacionado ao valor subjetivo de uma experiência para um indivíduo e para um espaço social concreto e não a um sistema racional.

Desso modo, um ambiente de formação deve ser suficientemente acolhedor para considerar a multirreferencialidade dos sujeitos. Sendo assim, a formação docente torna-se um fenômeno experiencial, movida pela capacidade do sujeito de produzir reflexivamente significados e significantes do seu próprio processo de formação.

Referências

BOSI, Eclea. *O Tempo vivo da memória*: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

GONZALEZ REY, Fernando (orgs). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/ mediar a formação:* o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes:* complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAN, José Manuel (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NICOLESCU, Basarab. *Manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin, 2005.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SILVA, Marco. Formação de professores para docência online: uma experiência de pesquisa online com programas de pos-graduação. In: SILVA, Marco (ORGS). *Formação de professores para docência online*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RICCIO, Nicia Cristina Rocha**.** *Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA:* a autonomia como possibilidade**.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *A formação do professor de ensino superior.* São Paulo: Pioneira, 2000.

Identificação de altas habilidades/superdotação dos educandos da Rede Municipal de Educação

Elisangela Moreira Borges[1]
Geisa Nunes de Souza Mozzer[2]

RESUMO

Esta Comunicação Oral apresenta a proposta de implantação do Projeto Revelar da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) para o atendimento aos educandos com altas habilidades/superdotação – AH/SD que teve sua estruturação a partir da proposta do MEC que veio subsidiar a implantação do projeto na RME, partindo da visão de educação pautada por uma postura filosófica inclusiva, na perspectiva histórico-cultural, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do educando com altas habilidades. As ações propostas estão voltadas para o atendimento ao educando com características de superdotação, levando em consideração, o respeito às diferenças além de buscar proporcionar um ambiente educacional que as perpasse e que aproveite a heterogeneidade no desenvolvimento da criança. Assim, tal proposta compreende os diferentes ritmos e habilidades, proporcionando, além de oportunidades para todos se apropriarem do conhecimento acumulado e sistematizado pela nossa sociedade, possibilidades de construírem novos conhecimentos. A análise desta proposta está pautada na perspectiva Histótico-Cultural da Psicologia, inaugurada por Vigotiski no início do século XX, que pressupõe que as funções psicológicas superiores não são inerentes à natureza humana, mas são historicamente constituídas nas relações que a criança estabelece com o outro numa cultura específica. Para a análise e estudo da criatividade buscou-se a concepção de criatividade como processo da subjetividade, desenvolvida por Mitjáns Martínez (1997). Nesse contexto, entende-se que a escola deve ser capaz de detectar as possibilidades, promover um circuito positivo para a expressão e desenvolvimento das habilidades das crianças, proporcionando um espaço de troca e aprendizado desafiador pautado por inúmeras atividades que promovam o desenvolvimento e a expressão da criatividade.

Palavras-chave: Criatividade. Superdotação. Altas habilidades.

---

1. Mestre em Educaçao/PUC-GO

2. Doutora em Psicologia/UnB

INTRODUÇÃO

Entendendo as altas habilidades como um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo, interessou-nos o fato de compreender melhor como este processo se desenvolve, como se manifesta e a que leis está submetido. Partimos então, para a busca de uma definição, na literatura científica, de altas habilidades em crianças ainda na primeira infância. Apesar de todos os esforços, no entanto, não conseguimos encontrar um conceito específico do que seria considerado altas habilidade ou superdotação para esta faixa etária.

A primeira razão pela qual apontamos a necessidade de estudar o tema, numa perspectiva histórico-cultural da psicologia, é a polarização constatada na maior parte dos estudos sobre crianças que apresentam um desenvolvimento acima da média que seguem, basicamente, duas direções: a concepção inatista e a concepção ambientalista da psicologia (Davis e Oliveira, 1994).

Numa concepção inatista, a inteligência seria uma característica do ser humano já existente desde o nascimento, uma característica filogenética, herdada da espécie humana. Para desenvolvê-la, bastaria propiciar às crianças condições de bem estar nas quais elas próprias desenvolveriam esta habilidade considerada inerente à sua natureza. Convém não esquecer que as altas habilidades já foram vistas como um dom concedido por Deus a alguns poucos privilegiados. A chamada predestinação, também neste domínio, é um vocábulo que tem a sua razão de ser, pois o inatismo é ainda hoje defendido. Porém, a concepção de inteligência elevada, superdotação e altas habilidades, vêm sofrendo, ao longo dos anos, várias mutações próprias do desenvolvimento do conceito.

À luz da concepção ambientalista, a mente é considerada passiva, neutra e receptiva. O organismo é considerado reativo e a aprendizagem uma mudança no comportamento, ocorrendo através de estimulação. A inteligência, nessa perspectiva, seria entendida como uma habilidade a ser desenvolvida após o nascimento, através de um acúmulo de informações e estimulações sensitivas, recebidas pela criança no decorrer de seu desenvolvimento. Neste sentido, se a criança não se tornou um adulto muito

inteligente, foi porque não lhe foram dadas condições ambientais ideais e estimuladoras, bem como informações suficientes para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva teórica, estão os recentes estudos de Simonton (2002), *"O Gênio Criativo"*e de DeMasi (2000), *"O Ócio Criativo"* .

Estes estudos que formularam concepções e conceitos de inteligência influenciaram as práticas pedagógicas escolares e, durante um longo período, contribuíram para definir quem deveria ter acesso ao conhecimento sistematizado pela via da escola, tendo os testes de *coefficientofintelligence* - QI como principal referência para justificar o sucesso ou o fracasso do aluno (BORGES, 2012).

Continuando seu raciocínio Borges (2012) afirma que,

> A preocupação com a natureza do conhecimento humano sempre teve como objetivo central, entender se o conhecimento em sua origem tem bases preexistentes à própria experiência humana ou se, pelo contrário, estas bases se constituem a partir da relação do homem com o seu meio ambiente. Esse debate que se estabelece entre o que é inato e o que é adquirido é recorrente e perpassa os estudos sobre a inteligência humana, especialmente sobre as questões relativas à sua origem e à sua constituição (BORGES, 2012, p.12).

Uma vez que a gênese da Psicologia Histórico Cultural, referencial teórico desta pesquisa, se encontra no pensamento dialético, expresso sob o enfoque histórico-cultural do psiquismo humano, fundamentalmente no pensamento germinal de seus fundadores, discutimos, neste trabalho, as bases da teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), bem como seus estudos sobre o desenvolvimento da imaginação e criatividade na infância. A criatividade é entendida, nesta pesquisa, como uma expressão da subjetividade, estudada à luz das pesquisas de Mitjáns Martínez (1997) e que se expressa na criança como um processo psíquico relacionado à imaginação e à fantasia, tal como preconiza Vigotski (1932/1999a). Para o autor, o processo de imaginação e de criação não é espontâneo e o mundo cultural é, em grande parte, produto da imaginação. Sendo assim, a imaginação e a criatividade, juntamente com outras funções

psicológicas superiores, como a inteligência e raciocínio lógico, são o que distingue o mundo cultural do mundo natural. Essas funções se desenvolvem em função da história do indivíduo e da cultura, portanto, não são inatas. O domínio histórico-cultural, para Vigotski, não representa somente a história social do indivíduo ou seu contexto cultural presente, mas refere-se à natureza do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos (Neves-Pereira, 2007). Assim, *"a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem." (Oliveira, 1993, p.24)*

DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

As diversas explicações e pesquisas sobre a inteligência também influenciaram as definições de altas habilidades/superdotação (AH/SD) e isso tem levado a vários entendimentos sobre o melhor caminho frente ao desafio da identificação e do atendimento especializado em AH/SD.

Quando se retoma a história referente ao estudo sobre as altas habilidades/superdotação, constata-se que ele não é recente. Helena Antipoff (1892-1974) em 1946 já advertia para a necessidade de cuidados especiais dispensados a esses alunos, sendo necessário um esforço conjunto da sociedade e do governo, para que suas habilidades fossem desenvolvidas harmonicamente. Sua inquietação se devia à possibilidade do desvio desses alunos para atividade antissociais.

A área das altas habilidades/superdotação tem sido cercada de muitos mitos e por muito tempo não foi vista como importante nem pelas políticas públicas que discutem e implementam a inclusão, nem pelos profissionais que atuam diretamente com esses alunos e que por falta de formação não conseguem percebê-los. Todos esses fatores têm-se constituído como entraves a provisões mais favoráveis no que tange às propostas e à efetivação das mesmas no atendimento das necessidades dos alunos superdotados. As pesquisas nessa área ainda são incipientes, se comparadas às suas áreas afins, e as *ações promovidas por grupos de pesquisadores, pais e pessoas que*

reconhecem a importância de um trabalho educacional especializado para o superdotado, são, ainda, isoladas.

Altas Habilidades / Superdotação AH/SD, por lei, são consideradas atendimento educacional especializado da modalidade educação inclusiva, para atender educandos com características de Altas Habilidades/ Superdotação – AH/SD que necessitam de um atendimento diferenciado, com estímulos educacionais, no intuito de identificar e desenvolver necessidades educacionais específicas. Bem como, para atender a contradição que se forma a partir da combinação de alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis desordens comportamentais e emocionais. A Organização Mundial da saúde aponta uma porcentagem de 3,5 a 5% da população apresentando o comportamento de altas habilidades/superdotação.

Sendo assim, o objetivo principal dessa pesquisa, é apresentar à sociedade goiana o Projeto Revelar de implantação dos atendimentos aos educandos que estão matriculados na Rede Municipal de Goiânia, por entender que esse é um atendimento garantido por Lei que assegura, ao público alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diferentemente da maioria dos países do mundo, a superdotação no Brasil é predominantemente ignorada, quando se trata da prática educacional. Como nos casos das deficiências, a superdotação deve ser avaliada, oferecendo ao indivíduo condições educacionais adequadas às suas necessidades específicas. Na prática, não é o que acontece, salvo em casos isolados muito raros. Num país repleto de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem é considerado privilegiado com um tipo especial de habilidade. Os superdotados, principalmente nas escolas públicas, estão ignorados nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis.

Órgãos encarregados do estabelecimento das diretrizes da Educação têm o hábito de incluí-la, quando deliberam sobre Educação Especial, mas o atendimento a esse público precisa ainda de ser melhor estruturado e a prática deve ser pautada pelo entendimento das reais necessidades des-

ses educandos. Tais crianças, com características de Altas Habilidades/ Superdotação - AH/SD, sofrem por não serem compreendidos e acabam se tornando o "problema" da sala de aula e das Unidades Educacionais. São geralmente ignorados e, em muitas ocasiões, são motivos de *bullyng*, sendo chamados de "superaloprados", vistos como "cientistas maluco" e caracterizados de "esquisitos". Esse tipo de tratamento pode acarretar isolamento, levando-os a passarem um longo período de tempo nas bibliotecas da escola, a desenvolverem a capacidade de brincar sozinhos, ao invés de irem participar do recreio com os demais colegas da escola.

Em 2005 a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, implantou os Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S em todas as Unidades da Federação, com disponibilidade de recursos didáticos e pedagógicos e ainda formação para os profissionais atuarem na área. A proposta de implantação do Projeto Revelar da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) para o atendimento aos educandos com altas habilidades/superdotação – AH/SD teve sua estruturação a partir da proposta do MEC que veio subsidiar a implantação do projeto na RME, partindo da visão de educação pautada por uma postura filosófica inclusiva, na perspectiva histórico-cultural, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do educando. As ações propostas estão voltadas para o atendimento às crianças com características de superdotação, levando em consideração, respeitar as diferenças e proporcionar um ambiente educacional que as perpasse, pois tal proposta compreende os diferentes ritmos e habilidades, proporcionando, além de oportunidades para todos se apropriarem do conhecimento acumulado e sistematizado pela nossa sociedade, possibilidades de construírem novos conhecimentos. (BORGES, 2012).

A proposta inclusiva, da Rede Municipal de Educação, compreende a importância de se respeitar os diferentes ritmos e habilidades e tem implementado, através do Centro Municipal de Apoio a Inclusão Maria Thomé Neto, o Projeto Revelar de atendimento aos educandos com Altas Habilidades/Superdotação. Essa nova área de atendimento

teve início em 2014, com a realização do Processo Simplificado Seletivo dos professores com formação na área e também, com a divulgação do trabalho nas Cinco Unidades Regionais de Educação – UREs e com a formação para as professoras das salas de recursos multifuncionais de toda a rede em parceria com o NAAH/S de Goiás.

Muitos pensam que os indivíduos com altas habilidades/superdotação apresentam as mesmas características personológicas, isto seria ingenuidade pois não se pode homogeneizar o perfil de pessoas que têm contexto históricocultural e desenvolvimento biopsicológico diferentes, desconsiderando suas individualidades. Segundo Mitjáns Martínez (1997) as configurações criativas se manifestam de modo peculiar, extremamente original e singular, significativamente diferente em suas interações com o mundo, em seu modo de agir, pensar, resolver situações de ordem acadêmica, prática ou social, articular e organizar pensamentos. A permanência e a constância dessas características na pessoa é que permitirá a identificação da personalidade criativa.

As características que contribuem para um desempenho excepcional em uma área não são idênticas àquelas que contribuem para um desempenho excepcional em outra. Os traços mais frequentemente observados são: vocabulário avançado, rico e extenso; intensidade, profundidade e frequência na execução de atividades; seletividade quanto às atividades de seu interesse; habilidades específicas com alto desempenho em uma ou várias áreas como artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotoras; forma original em resolver e lidar com problemas ou na formulação de respostas; curiosidade intelectual e atitude inquisitiva, com investigação de como e o porquê das coisas; facilidade na aprendizagem, caracterizada por apropriação rápida de conceitos e conteúdos; senso de humor perspicaz; resistência em aceitar perdas e em seguir regras; impaciência com atividades rotineiras e repetitivas; perfeccionismo nas atividades por ele selecionadas; negligência ao que considera superficial. (MEC – Departamento de Educação Especial 2005).

Como já foi dito neste texto, temos várias carências e, no Brasil, não se considera relevante o atendimento diferenciado às crianças que apresentam

altas habilidades e estes alunos estão escondidos nas salas de aula, como se seus talentos fossem invisíveis. Essa realidade precisa ser modificada e para que isso ocorra faz-se necessário a formação dos professores e a disseminação dos saberes referentes a essa temática. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em parceria com o Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S tem realizado a formação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM e demais profissionais envolvidos nesse projeto de atendimento a esses educandos, pois os mesmos necessitam de serem identificados e direcionados em suas áreas de interesse.

Neste contexto, em fevereiro de 2014 inaugura-se na RME de Goiânia o Projeto Revelar: Identificação, Potencialização e Inclusão do educando com Altas Habilidades/Superdotação na Rede Municipal de Goiânia, de autoria da mestre em educação e especialista em Altas habilidades/Superdotação, Elisângela Moreira Borges.

Para que os educandos fossem indicados para participarem do período de observação para o processo de identificação, o professor deveria indicá-los. O coordenador e o professor deveriam preencher o **Questionário de Indicação** específico para as Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD e encaminhar, via ofício, para a URE pela qual a Unidade Educacional é acompanhada. A Unidade Educacional organizou os seguintes documentos para que os mesmos sejam entregues via ofício na URE:

- Questionário de Indicação - o objetivo desse instrumento foi orientar a observação do professor para indicação do educando com indícios de Altas Habilidades/Superdotação AH/SD.
- Ficha Individual Descritiva (quadro percentual das aprendizagens do educando);
- Laudos médicos, pareceres psicológicos e/ou neuropsicológicos (quando houver);
- Informações adicionais que a Unidade Educacional considerar relevante;
- Produções acadêmicas e/ou artísticas do educando: material comprobatório da habilidade acadêmica e/ou artística.

O processo de identificação aconteceu em 12 encontros, sendo dois encontros semanais. Após o processo de identificação, os educandos foram encaminhados para atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM para a realização do **Enriquecimento Curricular** com o objetivo de desenvolver suas habilidades, respeitando suas áreas de interesse e estilo de aprendizagem.

O atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação está pautado nos princípios que regem a visão de educação para todos e tem seu respaldo em documentos internacionais tais como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994). Também, encontra respaldo nos documentos oficiais que determinam as ações para a educação brasileira, dos quais se pode citara Constituição da República Federativa do Brasil de 1988,o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei 9394/96; as Diretrizes Nacionais para Educação Especial - Parecer 17/2001).

Vigotski (1999b) considera que o desenvolvimento das funções psíquicas se dá a partir de condições reais e históricas e sob circunstâncias específicas. Assim, poderíamos afirmar, que essas ações produzem um circuito positivo para o desenvolvimento de altas habilidades, e em diversas áreas. O autor, enfoca, assim, a necessidade de que sejam oferecidas oportunidades educacionais às crianças para que estas possam desenvolver aprendizagens e habilidades, considerando que, nem sempre os que tiram as melhores notas ou os que apresentam os maiores resultados em teste de QI, podem ser considerados superdotados. Os testes podem até ser significativos com relação a um traço especifico, porém, para se expressar de forma criativa e inteligente a criança precisa se sentir motivada e essa expressão ser necessária a ela.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa permitiu concluir que a escola tem um papel singular e insubstituível, numa sociedade escolarizada como a nossa, na vida das crianças que apresentam altas habilidades/superdotação. Tendo a oportunidade de atuar de forma decisiva no desenvolvimento dessas crianças.

Contudo, os acontecimentos observados no contexto escolar, trouxeram a constatação de que a escola não obtém requisitos básicos para o desenvolvimento e expressão de habilidades que se apresentam acima da média nas crianças. Na maior parte das vezes, essas crianças são esquecidas e a escola deixa de ser motivadora e interessante para elas.

Diante desse estudo, entendemos que a escola deve ser capaz de detectar as possibilidades, proporcionando um espaço de troca e aprendizado desafiador pautado por inúmeras atividades que deliberadamente promovam o desenvolvimento da imaginação, inteligência e criatividade. Uma vez que, a ideia de Vigotski (1995) em relação ao desenvolvimento e aprendizagem é interacionista, ou seja, o conhecimento é construído na interação com o outro. Nesta interação, fatores internos e externos se interrelacionam continuamente formando uma complexa combinação de influências. O indivíduo é um organismo vivo cujo o pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social e o desenvolvimento das altas habilidades se dá na e pela interação com o outro numa relação hetorogênia. Assim, podemos concluir que essa maneira de mediar o conhecimento de forma a desenvolver as competências e a criatividade destinada aos educandos com superdotação, trazem benefícios a todos os demais alunos.

Referências

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da Proposta de Inclusão Escolar da Rede Estadual de Goiás no Município de Goiânia. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) - UNICAMP/SP.

CASTRO ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BORGES, Elisângela Moreira. S**uperdotação e dificuldade de aprendizagem: realidades distintas?** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez - 2 ed. rev.- (Coleção magistério. 2 grau. Série formação do professor), 1994.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

NEVES-PEREIRA, M. S. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In VIRGOLIM, Ângela M. (Org). **Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos.** Editora UnB, Brasília, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação.** Trad. Mayra Pinto. Campinas: Papirus Editora, 1997.

OLIVEIRA, M. K. (1993) **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Histórico.** São Paulo: Editora Scipione Ltda.

SIMONTON, D.K. **A Origem dos Gênio.** Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem,** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância,** São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente,** São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

Indícios de criatividade e inovação no processo de ensino aprendizagem na Escola Letras de Alfenim

Thierry Augusto Ferreira Barbosa[1]
Marilza Vanessa Rosa Suanno[2]

RESUMO

A seguinte pesquisa busca analisar e descobrir se a escola em questão se enquadra na perspectiva de criatividade e inovação, obedecendo a um instrumento de pesquisa denominado VADECRIE, instrumento utilizado pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), que identifica se a escola tem traços de inovação e criatividade. A RIEC tem a intenção de investigar escolas criativas e inovadoras, que oportuniza a práticas de reconhecimento e processos e projetos institucionais, trabalho construído no coletivo, valorizando os saberes que ali criam.

Os princípios da Rede é valorizar a sustentabilidade, a ecologia dos saberes, valorização do trabalho realizado pelos alunos e professores e oportunizar metodologias diversificada, saindo dos padrões tradicionais e inovando.

Palavras – Chaves: Criativida, Inovação e Riec.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por temática a criatividade e a inovação no processo didático (TORRE, 2012; SUANNO, 2014, 2015; BARBOSA e SUANNO (2015). Tendo por objeto investigado o potencial criativo e inovador do projeto pedagógico, das práticas educativas e do ensino de línguas estrangeiras na educação básica da *Escola Letras de Alfenim/Cidade de Goiás.*

O problema investigativo desta pesquisa é: Quais são os indícios de criatividade e inovação nas práticas educativas da Escola Letras de Alfenim? Como organizam institucionalmente o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira?

---

1 Bolsista de iniciação cientifica - BIC/UEG, Campus Inhumas.

2 Profa. Orientadora - UEG Campus Inhumas.

DESENVOLVIMENTO

O projeto **Escolas criativas**, coordenado pela profa. Dda. Marilza Vanessa Rosa Suanno e Prof. Dr. João Henrique Suanno, está vinculado a **Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC**, coordenado pelo prof. Dr. Saturnino de la Torre (Catedrático Emérito da Universidade de Barcelona).

A RIEC possui pesquisadores oriundos de oito países (Espanha, Brasil, Portugal, México, Chile, Argentina, Costa Rica, Bolívia e Colômbia), neste sentido a Rede busca potencializar o poder investigativo de escolas criativas e inovadores, estabelecendo vínculo e pareceria investigativa com seus pesquisadores.

No Brasil para desenvolver está pesquisa, foram compostas duas equipes de pesquisadores, professores universitários, alunos de graduação e pós-graduação. Em Goiás à equipe é coordenada pela Profa. Marilza Vanessa Rosa Suanno e Prof. Dr. João Henrique Suanno, ambos da Universidade Estadual de Goiás - UEG e no Estado do Tocantins, pela profa. Maria José de Pinho, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

A RIEC é uma Comunidade de Ciência com consciência comprometida com o presente e o futuro da sociedade e da educação, se preocupando sempre com valores social, ambientais e transdisciplinar.

> [...] contribuir para criar um clima de mudança, de transformação das instituições educativas desde o planejamento às mais inovadoras e criativas. Queremos criar redes de escolas e instituições que possam intercambiar entre si (TORRE, 2012ª, p. 11-12).

A RIEC tem a intenção de investigar escolas criativas e inovadoras, que oportuniza a práticas de reconhecimento e processos e projetos institucionais, trabalho construído no coletivo, valorizando os saberes que ali criam.

Os princípios da Rede é valorizar a sustentabilidade, a ecologia dos saberes, valorização do trabalho realizado pelos alunos e professores e oportunizar metodologias diversificada, saindo dos padrões tradicionais e inovando.

Para RIEC, escolas criativas são instituições que tem características que recriam suas concepções de ensino, fundamentos, valores sociais e ino-

vam a todo instante. Escolas criativas são aquelas que recriam o ensino e transforma aquilo que é tradicional. Transformam os saberes de seus alunos, valorizam os trabalhos realizados em suas instalações, desde seus alunos e seus funcionários, tem lideres inovadores e criativos, professores bem qualificados, uma visão transdisciplinar, uma cultura inovadoras, estabelece um espírito empreendedor e outras idéias de transformar o ensino de qualidade. Além disso, formam alunos críticos e reflexivos, pois oportunizam o ensino inovador e discursivo, priorizando as idéias criativas de seus profissionais.

A RIEC a fim de identificar escolas criativas, definiu paramentos que caracterizam uma escola na visão inovadora e criativa, com os indicadores no Vadecrie (TORRE, 2012b), instrumento de pesquisa para identificação de instituições criativas.

a) Liderança estimuladora e criativa, b) professor criativo; c) cultura inovadora; d) criatividade como valor; e) espírito empreendedor; f) visão transdisciplinar e transformadora; g) currículo polivalente; h) metodologia inovadora; i) avaliação formadora e transformadora; j) valores humanos, sociais e ambientais.

Para criar e inovar há de se perceber um problema e ter a necessidade de pensar e construir rupturas, transformações, e reorganizar. De acordo com TORRE (2012a) para identificar escolas criativas deve-se considerar dimensões de inovação, sejam elas dimensões contextuais, pessoas, construtivas, processuais e avaliativas.

Os objetivos gerais da RIEC é investigar o potencial criativo e inovador das escolas do Estado de Goiás e Tocantins, observando as práticas de ensino, lideranças estimuladores, propostas de recriam o ensino de forma inovadora dentre outras aspectos estipulados nos instrumentos de avaliação da rede.

A revisão bibliográfica permitiu definir como conceito de criatividade segundo De la Torre (2008) "a criatividade é um conceito emocional e vivencial. Assim, nesse momento de mudança social profunda em que vivemos, na passagem da 8343 sociedade industrial à sociedade de informação e, desta, à sociedade do conhecimento, o papel da criatividade é de nos ajudar a ver como avançar sem perder em valores e em felicidade.

Trata-se de ver nesse novo que surge algo que seja bom para todos. Quanto ao futuro, precisamos ter clareza que a questão da criatividade não pertence apenas a um campo do saber; ela é interdisciplinar e está presente na arte, na publicidade, na ciência, na educação, na vida cotidiana e nas empresas. Atualmente, entendemos que a criatividade é vontade, emoção e decisão.

Na sequência apresento a revisão conceitual dos indicadores do VADECRIE/RIEC que fundamental a pesquisa.

O primeiro indicador do instrumento de pesquisa Vadecrie/Riec avalia se os diretores e coordenadores escolares têm ou não, liderança estimulante e criativa, e assim, se busca identificar se a instituição tem metas objetivas, que são resultantes do diálogo, reflexão e compromisso construído pelos membros da comunidade escolar. Busca identificar se o líder é caracterizado como criativo, empático e estimulante, se possui carisma que gera uma força moral e ética entre os demais. Se no cotidiano do trabalho da presente instituição há o reconhecimento por parte de todos em relação às metas, os desafios e as deficiências a serem superadas. Se o trabalho dos professores é coordenado por gestores que tem espírito cooperativo, solidário, participativo e se constroem um ambiente livre de tensões e desentendimentos. Se observar institucionalmente se há respeito, cooperação e satisfação, ou não, da avaliação dos gestores escolares, por parte dos membros da instituição. Como podemos identificar na proposição de (Torre 2009) "Escolas Criativas que os professores estimulam a criatividade por meio de diferentes propostas, tais como a utilização de atividades lúdicas, experiências e criação de linguagens, exploração de materiais, recursos e entornos".

Já o segundo indicador do instrumento de pesquisa pode caracterizar o professor como o credor em sua própria formação e um profissional dotado de convicção em seu próprio papel. Além de possuir essas convicções, reconhece os potenciais de seus alunos, através de suas preocupações, interesses e um olhar positivo em relação a tudo aquilo que eles produzem ou como agem. Esse professor pode ser aquele que abre caminhos e ensina seus alunos a buscarem o conhecimento, descartando o papel de "transmissor", e adotando o papel de "incentivador". É criativo, apresenta

originalidade e em relação às avaliações, o professor as utiliza como meio de valorização, e não como meio de controle.

O terceiro instrumento busca identificar, se a escola possui uma cultura inovadora tendo em vista as características fundamentais para que esta receba essa nomenclatura. Em primeiro lugar, é preciso que haja incentivos, que se possam gerar hábitos, atitudes e posicionamentos a fim de que o meio – ambiente seja conservado. E é preciso que seja uma instituição saudável, que significa ter uma saúde na sua organização, gestão, coesão e cordialidade. Além de ter que possuir essas características, é seu dever disponibilizar projetos inovadores em funcionamento, pois esses projetos porão em prática seus ideais e após terminados, haverá um impulso por parte dos participantes em começarem outros novos projetos. É necessária que haja uma articulação organizacional, dimensão intencional e estrutural. Deve-se ressaltar que essa cultura sempre deverá revisar suas ações, pois como o próprio nome diz, se se trata de uma cultura inovadora, é necessário estar disposta a melhorar, mudar e introduzir novas ideias e propostas que gerarão novas ações inovadoras. Portanto, essa cultura é também inclusiva e fomentadora da interculturalidade.

CRIATIVIDADE COMO VALOR

Com a finalidade de ser uma instituição criativa, a filosofia vigente é a valorização da criatividade, pois através desse fato, a mesma proporcionará aos seus alunos momentos e experiências produtivas que auxiliam no processo de criatividade. Essa importante ferramenta deve fazer parte do plano de atividades da instituição, que deverá organizar os espaços que serão realizadas as atividades. Dessa forma, a comunicação e relação professor aluno é um dos meios para que essa criatividade seja executada. Isto posto, as avaliações nesse sentido serão focadas na valorização da criatividade do aluno.

ESPÍRITO EMPREENDEDOR

É uma peculiaridade da instituição que tenta promover a valorização da criatividade entre outras características citadas acima. Esse espírito empreender busca estabelecer um controle nos processos realizados na instituição educativa. A motivação é presente a fim de enfrentar os desafios do cotidiano na educação, assim como a responsabilidade em cumprir todas as metas mediante a uma postura de compromisso e determinação. Há uma "contabilidade de riscos" e avalia as diferentes possibilidades diante de situações desafiadoras. Procura fazer as coisas com eficiência fixa metas e planeja tudo com um olhar panorâmico a fim de alcançar seus objetivos.

VISÃO TRANSDISCIPLINAR

É uma visão ampla e com um objetivo único, que ao mesmo tempo abarcará um todo: trabalhar com o desenvolvimento humano. Ora, ao focar nesse ponto, é possível integrar todos os aspectos humanos de uma só vez, como por exemplo, o aspecto físico, cognitivo, emocional, relacional e espiritual. Através desse ponto de partida, haverá uma mediação para que haja o desenvolvimento da consciência individual, por isso, a ética faz parte dos planos e parâmetros dessa instituição criativa. Há uma consideração em relação ao conhecimento como uma forma integrante a construção compartilhada, e, além disso, a instituição busca promover pensamentos complexos e distantes de pensamentos dogmáticos. Portanto, os docentes terão uma formação dentro e fora da instituição, que promove uma abertura à vida, pois esta media a prática e experiências, que também devem ser consideradas como forma de aprendizagem aos seus alunos.

CURRÍCULO POLIVALENTE

O currículo é importante em toda e qualquer instituição de ensino, e por se tratar de uma instituição criativa, ele terá objetivos específicos para tais fins. Um dos principais objetivos do currículo é o de orientar a insti-

tuição, que adotará uma filosofia de complexidade, flexibilidade diante de uma diversidade estudantil. Diante disso, um método que será estabelecido pela instituição criativa é a de promover jogos, como um forte instrumento que gera a participação de todos na sala. O currículo favorece a criatividade nos alunos, pois pode proporcionar a possibilidade de criação dos estudantes. Portanto, o espaço físico deve ser bastante organizado para que tudo corra de acordo com a filosofia de tal instituição.

METODOLOGIA, ESTRATÉGIAS DIDATICAS

As estratégias da instituição são todas voltadas para seu principal objetivo: mediar a criatividade, pois se essa é sua característica , é preciso que tudo gire em torno desse objetivo. Isto posto, a creática (que engloba todos os saberes) e a heurística (busca por solução de problemas) são alguns dos exemplos de características metodológicas da instituição. Outro aspecto fundamental seria a "inversão de papéis" por parte dos professores, ou seja, ele se põe no lugar dos alunos para refletir quais seriam as maneiras de mediarem a criatividade de forma proveitosa. Desse modo, os pais dos alunos também são convidados e irem a escola para e acompanharem seus filhos, a fim de presenciarem o resultados da criatividade, que deve ser trabalhada no ensino. Assim sendo, o que se pode perceber quando se trata de metodologias e estratégias, seria é a preocupação em sempre repensar, refletir e renová-las.

AVALIAÇÃO FORMADORA E TRANSFORMADORA

A avaliação proposta pela instituição tem por objetivo buscar a melhora e transformação educacional. Nesse caso, a avaliação é considerada importante e positiva à instituição, pois segundo suas características principais, ela proporcionará a formação dos sujeitos avaliados através da reflexão, análise e revisão. Isto posto, o fato de haver maus resultados não significará um regresso, pois os docentes irão refletir e repensar novamente em suas estratégias , que gerarão novas formas de ensino, e bons resultados. Ao mesmo tempo em que a instituição não menospreza os conhecimentos

empíricos adquiridos pelo aluno, é flexível ao priorizar também formação do sujeito por meio de sua avaliação.

VALORES HUMANOS

Os valores humanos são sempre reforçados pela instituição e pelos professores. Há uma preocupação em mediar a prática do bem, do amor, da amizade e da busca do bem-estar e felicidade tanto do individuo, que automaticamente influencia seu próximo com tais atos. Pode-se presenciar uma valorização em relação aos alunos, pois a instituição tenta tirar o melhor de cada aluno, explorando seus potenciais e ajudando seus alunos a desenvolverem seus talentos. Não há de se negar que a instituição sabe o valor do reconhecimento na vida escolar de seus alunos, e, portanto, têm a tarefa de estimular a criatividade, juntamente como todas essas práticas que darão um nível mais elevado aos seus alunos.

Tendo apresentado o VADECRIE aponto que na visita técnica à Escola procedeu-se a observação participante, a entrevista semiestruturada da gestão escolar, a análise documental do Projeto Político Pedagógico e dos projetos de trabalho.

O questionário Vadecrie foi aplicado para os pais, professores e gestores da Escola e serão publicados em livro que se encontra no prelo com previsão de publicação em dezembro/2015.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

O entendimento sobre os objetivos da RIEC, a ideia central dos 10 indicadores vadecrie, os projetos criativos da Escola Letras de Alfenim (música leitura). Investigar escolas criativas impulsiona a criatividade do professor em formação, como é o caso do bolsista de iniciação cientifica desta pesquisa. O que pode impacta na melhoria da qualidade da formação e do trabalho docente no futuro próximo.

Referências

DECÁLOGO SOBRE TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO. I Congresso Internacional de Inovação Docente – Transdisciplinaridade e Ecoformação. Barcelona, Espanha, 28 a 30 de março 2007.

LORENZO RAMIREZ, Núira; PUJOL, Maria Antònia; VIOLANT, Verónica (Coords.) Innovación y creatividad: Adversidad y Escuielas creativas. IV Forum INCREA. Barcelona:

GIAD-UB, 2012

MORIN, Edgar. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Elaborado para a Unesco por Edgar Morin, Emílio Roger Ciurana, Raul Domingo Motta. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica da tradução Edgard de Assis Carvalho. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2009.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática transdisciplinar emergente. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade. Florianópolis: Sulina, 2013.

DE LA TORRE, Saturnino. Dialogando com a criatividade. São Paulo: Madras, 2008.Torre, S. (2012). Instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições de ensino (VADECRIE). Barcelona: Círculo Rojo.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

Inovação e criatividade na sala de aula universitária: um diálogo entre a formação e a prática docente de professores de Biologia

José Firmino de Oliveira Neto[1]
Camila Aline Romano[1]

RESUMO

A Universidade pública como instituição produtora de conhecimento e integrante ativa do rol societário entrou automaticamente em crise. Assim, há necessidade de inovação neste ambiente, pois a criatividade consiste numa alternativa viável de desenvolver a liberdade de ser espontâneo e criativo o que corrobora para superação do momento de crise. Para tanto, objetivou-se neste trabalho analisar como alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas compreendem a inovação e a criatividade no ambiente universitário, objetivando traçar um paralelo entre formação e prática docente por meio de abordagem qualitativa, e estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário, o qual foi aplicado a alunos de todas as séries do curso investigado. As respostas manifestadas se dirigiram para as questões de ordem metodológica. O emprego de metodologias de ensino inovadoras no ensino superior leva ao rompimento com uma visão tradicional de ensino, onde o alunado se torna participante ativo do processo de ensino e aprendizagem. Em suma, reportaram a necessidade de um ensino inovador e criativo no ensino superior, porém a visão acerca deste é reduzida. Torna-se evidente que para um ensino nos princípios defendidos neste trabalho ocorra na Educação Básica se faz necessário uma formação balizada nos mesmos. Nesse sentido, a criatividade deve ser foco da Pedagogia Universitária, na medida em que temos que nos adaptar as inconstâncias do mundo globalizado e em crise, apontando a necessidade uma intervenção criativa e atenta as demandas emergentes.

Palavras-chave: Inovação. Criatividade. Formação de professores. Ciências Biológicas.

INTRODUÇÃO

É certa a percepção de que nos encontramos em um momento de crise social, política, econômica e ética. Assim, a Universidade pública como instituição produtora de conhecimento e integrante ativa do rol so-

1. Universidade Federal de Goiás

cietário entrou automaticamente em crise. Santos (2010, p. 8) argui que se a crise universitária já existia, agora (século XXI) "aprofundou-se", o que ocorreu mediante a "perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas". Nesse sentido, Chaui (2014, p. 3) coloca que a Universidade deixou de ser entendida como uma instituição social para ser definida como organização prestadora de serviços, entendendo que são divergentes enquanto a prática social que desempenha, o que está inserido na "mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma de capital". Seguindo seus apontamentos a autora coloca que no Brasil esta mudança ocorreu em três etapas: 1) Universidade funcional; 2) Universidade de resultados e 3) Universidade operacional, focando nesta última.

A Universidade operacional está voltada para si mesma enquanto organização, estando estruturada por uma lógica de estratégias e programas de eficácia. Chaui (2014) coloca que a Universidade está virada para si própria nesse modelo; porém, não sabe onde se encontra. Diante disto, ela opera, mas não age, o que corrobora com as considerações de Santos (2010) sobre um período de crise de hegemonia e legitimidade. Este modelo tem levado a Universidade a uma lógica que privilegia ações que podem ser medidas quantitativamente, exigidos pelos Organismos Multilaterais. Um exemplo disso, é a produção de artigos em detrimento de ações como a docência, o que justifica um modelo de formação, bem como da prática de contratos flexíveis para os formadores, em que se opera "uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade" (CHAUI, 2014, p. 12). Essas questões se alinhavam à ideia de autonomia universitária, que é reduzida ao princípio de gestão no modelo de Universidade operacional, onde a qualidade é medida pela produtividade.

Na busca pela reforma universitária é necessário na luta pela superação da crise, nas arguições de Santos (2010), enfrentar o novo com o novo, lutar pela definição da crise e da Universidade, reconquistar a legitimidade, criar uma nova institucionalidade e regular o setor universitário privado. Assim, só sairemos da nebulosa crise que assola a Universidade pública

quando for reconstruído um projeto de país que valorize esta como uma instituição autônoma, criativa e democrática, atingindo a emancipação da mesma enquanto produtora de suas próprias ações, onde o conhecimento é valorado como tal e empregado como suporte para as atividades sociais e não como lógica de mercado, onde o capital é a questão prioritária.

Nesse sentido, caminhamos com os dizeres de Barreto, Hermida e Sousa (2013, p. 85), que colocam a necessidade de inovação na Universidade perante este momento de crise, reportando a necessidade de criar, pois "a criatividade consiste numa alternativa viável de desenvolver a liberdade de ser espontâneo e criativo". É certo que para haver criatividade se faz necessário a divergência, e o mundo em crise é repleto dela. Assim é suscetível a emergência de padrões criativos. Para tanto, os docentes universitários devem compreender que "[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria [...] a educação deve ser estética e ética" (FREIRE, 2011, p. 26). Esses preceitos em um curso de formação de professores devem ser suscitados de forma profunda, uma vez que os licenciandos tendem a se reportarem aos modelos da formação para as práticas que irão desenvolver, como reportam Carvalho e Gil-Pérez (2011); pois, se buscamos um ensino inovador precisamos que a Universidade também seja inovadora.

Assim, é balizado nas colocações que traçamos até o momento que este trabalho objetiva analisar como alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CB) compreendem a inovação e a criatividade no ambiente universitário, objetivando traçar um paralelo entre formação e prática docente no exercício manifesto da sala de aula da Educação Básica (EB). Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter qualitativo (OLIVEIRA, 2012), constituído no método do Estudo de Caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). A obtenção dos dados se deu mediante aplicação de um questionário a 36 alunos, dos 1º, 2º, 3º e 4º ano[2], onde continha as seguintes questões abertas: *O que você entende por inovação pedagógica?; Você acha*

2 O curso investigado, o qual não será mencionado neste trabalho por questões éticas, se constituía em curso integral e anual.

que os professores usam atividades inovadoras na sala de aula? Cite um momento que considera inovador caso julgue que há inovação e Acredita ser a criatividade importante no exercício docente universitário, bem como para o seu processo de aprendizagem? Por quê?

A AULA UNIVERSITÁRIA: INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mediante as considerações traçadas no tópico anterior é que balizamos a discussão acerca da aula universitária, pois como coloca Castanho (2001, p. 77) a crise assola o sistema educacional e escolar, mesmo a educação superior. A autora respalda a necessidade de uma educação que estimule os indivíduos a buscar soluções criativas. "No ensino superior, é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca de conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana"; ou seja, precisamos pensar a Universidade perante os desafios atuais. Nesse movimento desenvolver a inovação e a criatividade no alunado é de suma importância, porém como fazer isso se, como pontua ainda à autora, a Universidade é pouco ou nada criativa.

Nesse sentido, há necessidade de uma mudança paradigmática, onde os docentes deixem de reproduzir um modelo tradicional de ensino, possibilitando a superação da visão de que a ação de ensinar se limita à simples exposição dos conteúdos, pois como colocam Pimenta e Anastasiou (2005) a aula não deve ser assistida, mas construída, já que o processo de apreender não é passivo. Como participante da ação de ensinagem e aprendizagem o aluno deve realmente "fazer parte de algo (aqui nos reportamos à aula) [...] não como um traste mudo, mas pronunciando a nossa (sua) prosa do mundo" (MORAIS, 2001, p. 73). Sobre esta questão Alarcão (2007) argui que pensar que ensinar é só dizer, dizer, dizer, e que desta forma o aluno aprende, é um dos sete pecados capitais do professor.

Mas, enfim, o que é a inovação? Masetto (2004, p. 197) define inovação para o Ensino Superior como sendo "[...] o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino uni-

versitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior".

Segundo o autor, essas mudanças podem ser fruto de reorganizações curriculares; da inserção de novas disciplinas e metodologias que objetivem superar a fragmentação dos saberes; da substituição da metodologia tradicional por métodos que insiram o aluno ativamente no processo de aprendizagem; revisão do conceito de avaliação e "diálogo entre as áreas" diversas, bem como a inserção de novas tecnologias e desenvolvimento de competências ligadas aos valores humanísticos. Desse modo, o conceito de inovação pode ser resumido em uma mudança da prática docente, ou mesmo a quebra de paradigmas. Assim, confluindo as considerações traçadas com os dizeres de Suanno (2013), tem-se que a criatividade e a criticidade se conjugadas podem se constituir como diferenciais para o surgimento de ações inovadoras, o que corrobora com a necessidade que imprimimos neste trabalho; ou seja, a realização de uma formação de professores que se paute em princípios criativos e inovadores para um ensino alicerçado nesses na atuação da EB.

Voltando ao contexto prático mais efetivo da ação de ensinar - a aula - temos que a mesma "no âmbito da universidade [...] é o lugar privilegiado da formação, do exercício e da intervenção pedagógica; espaço culturalmente construído, em que os significados são marcados pelas práticas e pelos saberes dos sujeitos que os constroem" (CORDEIRO, 2007, p. 116). É nesse espaço onde a inovação, a criatividade e a crítica devem ser germinadas, em um movimento onde o docente consiga seduzir o aluno para as temáticas desenvolvidas na disciplina (MORAIS, 2001). Por fim, elucida-se a necessidade de um espaço de sala de aula alinhavado a princípios contra -hegemônicos, por via de um fazer-saber crítico, criativo, afetuoso, reflexivo, dialógico, haja vista que, os futuros docentes só exerceram um ensino tal qual se durante o processo formativo se deparar com os mesmos, pois como se percebe a trajetória acadêmica deixa marcas no discente que são refletidas enquanto profissional.

O QUE DIZEM OS ALUNOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS?

"As crises, por romperem com a ordem estabelecida, provocam a construção de novas ordens e, dessa forma, se transformam em oportunidades para que o novo surja. Uma crise pode paralisar ou estimular a capacidade criadora do indivíduo" (FURLANETTO, 2013, p. 23). Nesse ponto, o conceito de adversidade criadora se torna presente como a capacidade de criar para lidar com a dor (SUANNO, 2013), ou seja, superar adversidades. É nesse sentido que advogamos neste trabalho para um processo de ensino na formação de professores que possibilite o desenvolvimento de uma adversidade criadora nos licenciandos para que no exercício manifesto na sala de aula da EB consiga enfrentar os problemas de ensino e aprendizagem por meio de práticas inovadoras e criativas, o que implica em novas metodologias de ensino.

As respostas manifestadas pelos licenciandos se dirigiram para as questões de ordem metodológica como se pode observar abaixo:

> "Sair da rotina, fazendo ou produzindo algo diferente(A2);
>
> "Inovar os métodos e metodologias (A13) ";
>
> "Seria a implementação de novas técnicas no ensino, novas modalidades, formas diferentes de ensinar (A30) ";
>
> "Inovar as metodologias de ensino não sendo um mero transmissor de informação (A32)".

É certo que inovar está ligado a mudar, o que implica em novas metodologias de ensino como arguimos acima, porém faz-se salutar com Masetto (2004) de que as mudanças geradas pelo processo de globalização trouxeram à sociedade a necessidade de profissionais que tenha competências que vão além das habilidades técnicas, como a capacidade de trabalhar em equipe e desenvolver soluções pautadas na criatividade e na inovação.

O emprego de metodologias de ensino inovadoras no ensino superior leva ao rompimento com uma visão tradicional de ensino, onde o alunado se torna participante do processo de ensino e aprendizagem o que corrobora com os dizeres de Pimenta e Anastasiou (2005) quando reportam que a aula

não deve ser assistida, mas construída entre professores e alunos. As vozes de ambos devem fazer-se ecoar na sala de aula. Assim, há aqui uma confluência entre o que se deseja para o ensino superior e a EB, um ensino inovador que rompa com as práticas tradicionais, o que deve se iniciar na Universidade como referenda Carvalho e Gil-Pérez (2011). Se o professor é criativo em sua prática pedagógica, pode-se supor que terá condições mais favoráveis para desenvolver a criatividade de seus alunos (CASTANHO, 2001).

Uma questão importante a mencionar para a inserção de práticas inovadoras é o domínio por parte dos formadores de conhecimentos pedagógicos, para saberem a melhor maneira de planejarem suas aulas visando um processo de mediação que gere de fato uma aprendizagem significativa. Porém, em maioria se preocupam com o conhecimento conceitual da sua área de formação. No curso investigado neste trabalho a questão é aparente, pois muitos docentes foram formados em cursos de Bacharelado e/ou seguiram para a pós-graduação, onde segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, é o lócus privilegiado de formação dos docentes de ensino superior, para se tornarem pesquisadores, não tendo preocupação com o ensino e com saberes fundamentais a esta profissão. É neste cenário que Fernandes (2001) e Veiga (2008)arguem sobre o menosprezo dos conhecimentos pedagógicos por parte dos docentes no ensino superior.

Algumas respostas estiveram ligadas à avaliação da aprendizagem, como se pode notar abaixo:

> "Maneiras e modos de avaliar o aluno com aulas que prendem a atenção e fixa melhor o conteúdo (A9)";
>
> "A inovação no processo de avaliação, não se aprende apenas a nota (A10)";
>
> "Busca de avaliações inovadoras (A36)".

As respostas se aproximam de uma avaliação formativa e contínua, que esteja respaldada no processo de ensino e aprendizagem não como fim, mas meio; ou seja, como processo para (re)pensar a prática desenvolvida, o que está atrelado também às questões de ordem metodológica, pois se a aprendizagem não aconteceu o "erro" pode estar ligado a escolha inadequa-

da da abordagem. A prática reflexiva também foi respaldada na resposta de A31: *"É quando o professor está sempre renovando, refletindo sua prática. Procurando fazer o melhor para o ensino-aprendizagem"*. Sobre a questão argui-se que é fundamental o ensino reflexivo, porém o mesmo deve estar atrelado à crítica. Refletir sem crítica e teoria é caminhar sobre o nada.

Acerca do emprego de uma prática inovadora no curso de CB investigado os licenciandos colocaram, em suma, que não há inovação. Portanto, pode-se inferir que os professores em maioria não se distanciam de um ensino tradicional. A pesquisa de Oliveira-Neto e Romano (2014) com professores de CB corroboram com as colocações dos discentes, no trabalho dos autores alguns professores colocaram não se considerarem inovadores, justificando que não conseguem se deslocar do trivial para ensinar, ou seja, não caminham para além da exposição do conteúdo o que reforça a visão de que no ensino superior novas formas de ensinar não podem ser manifestadas.

Em contrapartida, os licenciandos arguíram sobre a necessidade de um ensino inovador e criativo no ensino superior. As justificativas estão ligadas ao processo de motivação do aluno na busca pelo saber, como na resposta de A12: *"A criatividade cria meios "chamativos", deixam os alunos mais interessados, tornando os conteúdos pesados mais fáceis"*. É esse processo de sedução que leva o discente a outros horizontes onde consegue vislumbrar outras formas de ser e de se manifestar, e aqui acreditamos que possa ser feito por um movimento criativo e crítico, não de forma arrogante, mas tênue e fundamentada, onde o total e o local se confluam nos dizeres, e mais importante, na ação de cada um dos partícipes do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os apontamentos traçados, acreditamos juntamente com Borges e Tauchen (2012), que a universidade é uma das esferas da sociedade com plenas condições para desenvolver a inovação pedagógica, o que implica em formadores comprometidos com a ação de ensinar e consequentemente com o processo de aprendizagem dos alunos. Há necessidade de que os for-

madores estejam cientes que o mundo globalizado atual implica em novas posturas metodológicas para o processo de ensino na Universidade.

No que concerne as respostas manifestadas pelos licenciandos do curso de CB investigado, pode-se concluir que compreendem a necessidade de um ensino inovador e criativo no ensino superior, porém que a visão acerca deste é reduzida, não atrelando ao processo, por exemplo, a crítica e rompimento com uma lógica neoliberal, o que devem ser imprescindíveis na sala de aula universitária da formação de professores.

Por fim, esperamos ter contribuído com apontamentos que reforcem a necessidade de práticas de ensino inovadoras e criativas na formação, principalmente na de professores. Para que estes formandos consigam, na emergência de crises, manifestarem ações criadoras que os possibilite sanar os problemas que por ventura surjam na sala de aula da EB. Assim, a criatividade deve ser foco da Pedagogia Universitária, na medida em que temos que nos adaptar as inconstâncias do mundo globalizado e em crise, apontando a necessidade uma intervenção criativa e atenta as demandas emergentes.

Referências

ALARCÃO, I. Que bom aprender! In: AMARAL, M. E. E.; MOROSINI, M. C. *Pedagogia Universitária aprendizagem*. Porto Alegre: Edi. PUC/RS, 2007, p. 145-152.

BARRETO, S. J.; HERMIDA, J. F. A.; SOUSA, C. A. A criatividade como suporte da aprendizagem no ensino superior do XXI. In: ZWIEREWICZ, M. (Coord.). *Criatividade eInovação no Ensino Superior*: experiências latino-americanas e européias em foco. Blumenau, Santa Catarina: Nova Letra Gráfica & Editora, 2013.

BORGES, D. S.; TAUCHEN, G. Inovação no ensino universitário: propostas e cenários. *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*: tendências e inovações. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTANHO, M. E. L. M. A. Criatividade na sala de aula universitária. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 75-89.

CHAUÍ, M. *Contra a universidade operacional*. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magna, USP, 2014.

CORDEIRO, T. S. C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M. I. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinhas, SP: Papirus, 2007, 11 p.

FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v. 5, n. 9, p. 177-182, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FURLANETTO, E. C. Formação docente: a dimensão criativa das crises. In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. *Resiliência, criatividade e inovação*: possibilidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. Inovação na Educação Superior. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v. 8, n. 14, p. 197-202, 2004.

MORAIS, J. F. R. A criticidade como fundamento do humano. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 75-89.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA-NETO, J. F.; ROMANO, C. A. *O que há de inovação na prática docente universitária? – Um enfoque para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*. In: XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste, Goiânia, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência na Universidade*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 203-243.

SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. p. 3-89, 2010.

SUANNO, J. H. Adversidade, resiliência e criatividade: uma articulação oportuna?. In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. *Resiliência, criativi-*

dade e inovação: possibilidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.

VEIGA, I. P. A. Caminhos para a construção da docência universitária. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 17, n. 30, p. 129-135, 2008.

Inovações em sala de aula através do PIBID: a formação inicial do professor de matemática no município de Jataí-GO

Geraldo Borges Martins Neto[1]
Taylon Cavalcante Moraes[1]
Fernanda Leão de Souza Meira[1]
Valéria Alves Ribeiro de Lima[1]
Rafael Siqueira Silva[1]
Adriana Aparecida Molina Gomes[1]
Maria Elídia Teixeira Reis[1]

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato sobre algumas experiências desenvolvidas pelo subprojeto de matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Jataí, no ano de 2014, no qual os bolsistas da graduação relatam sobre experiências desenvolvidas em uma escola pública do município de Jataí. O objetivo do subprojeto da matemática tem como base a formação inicial do professor através da inserção na escola. O objetivo durante o processo de interversão pedagógica foi: (1) Diversificar o objeto matemático em estudo, (2) Promover um ambiente de pesquisa e interação e (3) Produzir sentidos e significados matemáticos. No sentido de atingir os objetivos, buscou-se o desenvolvimento des oficinas, nas quais eram compostas de diversos recursos didáticos, tais como, material manipulável, TIC, e jogos. Para esse texto concentramos na exposição de vivências nas oficinas com as TIC e de teatro de fantoche geométrico, desenvolvidas com os alunos dos sextos anos do ensino fundamental. Concluímos que o trabalho conseguiu alcançar parte dos objetivos estabelecidos, mas que ainda existem situações que necessitam de aperfeiçoamento.

Palavras chave: PIBID. Monitoria. Oficinas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se trata de um relato sobre algumas experiências desenvolvidas pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Licenciatura em Matemática da

1. UFG – Regional Jataí

Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Jataí, no ano de 2014. Nesse contexto, as ações do projeto tem como proposta basilar a melhoria da formação inicial de professores de matemática com o contato direto no trabalho desenvolvido em uma escola pública do município de Jataí.

Essa escola atende aos alunos da primeira e segunda fase do ensino fundamental. Por ser um projeto da licenciatura, a equipe é formada por seis estudantes bolsistas da graduação, uma professora supervisora e três professores coordenadores do curso de Matemática UFG-Regional Jataí e o trabalho está voltado para a segunda fase, ou seja, alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Observamos que os trabalhos do subprojeto de matemática iniciaram em meados de abril de 2014.

Na constituição das ações, os estudantes bolsistas realizam um período de observação e acompanhamento das atividades escolares voltadas para a matemática junto com a professora supervisora, bem como, posteriormente, buscam fazer intervenções no ensino e aprendizagem dos alunos, sob orientação dos professores coordenadores de área e da própria professora supervisora.

Nesse sentido, destacam-se que todas as ações feitas eram e são planejadas antecipadamente através de reuniões semanais, na qual todos os envolvidos participam. Segundo Vasconcellos (2000 apud GAMA; FIGUEIREDO 2009), o planejamento é parte essencial da organização do trabalho escolar e auxilia na antecipação das ações à serem realizadas e no "agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa" (pag. 21). Desse modo, a inserção dos bolsistas no planejamento das atividades efetivam não somente o movimento de antecipação das intervenções pedagógicas, mas também de realização de futuras reflexões, ao serem traçados os objetivos de cada ação.

Evidencia-se nesse trabalho que após as observações em sala de aula e da exposição pela professora acerca das dificuldades e facilidades dos alunos em entender determinados conceitos matemáticos, são elaboradas oficinas e/ou monitorias com objetivo de minimizar tais dificuldades conceituais matemáticas, no contato direto com os alunos.

No que se refere às monitorias, estas ocorreram/ocorrem no contra turno. Para tanto, cada ação se constitui a partir de planejamento e elaboração de atividades que visam ser desenvolvidas com os alunos escolares. Importante observar que nessas atividades participam até, no máximo, 10 alunos por horário e, que estas ficam sob responsabilidade dos bolsistas pibidianos. As monitorias permitem o contato mais próximo dos bolsistas com os alunos escolares e o atendimento às dificuldades mais específicas. Esse contato permite a vivência das inúmeras situações que podem surgir em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à apropriação do conhecimento matemático pelos escolares. Para Bezerra, Araújo e Borges (2008), a monitoria

> contribui para melhorar o processo ensino aprendizagem, e uma melhor compreensão dos objetivos e da importância das disciplinas [...], além do mais, tem auxiliado a desenvolver no que diz respeito ao monitor, tanto no âmbito pessoal, melhorando o seu relacionamento com os demais alunos, quanto no profissional, proporcionando um maior conhecimento dos conteúdos inerentes a disciplina. (BEZERRA; ARAÚJO; BORGES 2008, p. 04).

Já através das oficinas, procura-se exemplificar/enunciar/elucidar de forma lúdica, dinâmica e/ou concreta os conceitos matemáticos e com isso desenvolver o gosto pela disciplina. Compreende-se tal como Ponte (1997, p.1), que "é necessário proporcionar aos alunos experiências diversificadas, baseadas em tarefas matematicamente ricas, realizadas num ambiente de aprendizagem estimulante". Desse modo, as oficinas permitem que os bolsistas vivenciem o contexto de sala aula numa perspectiva de intervenção pedagógica que esteja voltada para o ensino e aprendizagem efetivos dos conceitos matemáticos. Também é importante destacar que estas oficinas, geralmente, ocorrem no horário regular das aulas, com a supervisão da professora e com toda turma na sala de aula.

Ainda, no que tange as oficinas, elas foram/são desenvolvidas priorizando atividades que envolvem a Resolução de Problemas, na qual priorizamos enquanto recursos didáticos os materiais concretos manipuláveis, o lúdico, a arte e as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Cabe aqui ressaltar que o subprojeto da Matemática tem como fundamento basi-

lar a elaboração de atividades por meio da Resolução de Problemas e suas contribuições para o ambiente de aprendizagem da matemática. Sobre isso, ressalta-se a necessidade de superação de um ensino no qual

> os alunos, ao desenvolverem operações matemáticas pela imitação e memorização, sem compreensão, tem poucas possibilidades de estabelecer relações, de fazer conjecturas e analogias, e de desenvolver um raciocínio lógico-dedutivo. Desta forma, os alunos tem poucas possibilidades de se apropriarem do conhecimento matemático como uma de suas ferramentas para atuar no mundo e, muito menos, como ciência (VARIZO, 1993, p. 3).

Além disso, a intenção da diversidade de recursos didáticos utilizados foi poder trabalhar com uma gama maior e distinta de objetos matemáticos e assim perspectivar contribuir para a produção de sentidos e significados dos conceitos matemáticos em estudo. Uma vez que vai ao encontro de uma compreensão de superação desse modo de ensino.

Nesse sentido, percebe-se tal como Ribeiro (2011), que:

> o material concreto é um instrumento importante para motivar; inovar; auxiliar na construção do conhecimento; desenvolver o pensamento matemático; criar, confrontar e verificar hipóteses, desenvolver a criatividade, entre outras. Manipular os materiais concretos permite aos alunos criar imagens mentais de conceitos abstratos (2011, p. 8).

Assim, entende-se que é importante o uso desse recurso didático para a produção de conhecimento da matemática escolar. Com essa perspectiva, busca-se também utilizar e "brincar" com a ludicidade, a arte, os materiais manipulativos – sólidos geométricos – e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) – computadores – no desenvolvimento de uma oficina intitulada "Teatro de Fantoche Geométrico", a qual será descrita com mais detalhes a diante – este será o recorte que daremos neste resumo.

No que se refere ao lúdico, acreditamos que a criança e o adolescente tem o desejo intrínseco de brincar, e que esse desejo pode contribuir para a compreensão de alguns conceitos matemáticos, caso este seja utilizado a favor do conhecimento, no caso especificamente, o matemático.

Compreende-se assim como Moratori (2003 p.5), que:

> o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (2003, p.5).

É evidente que as atividades lúdicas possuem abordagens heterogênicas, ou seja, a proposta deve ser adequada de acordo com nível de cada aluno. Grando (2000) afirma que executar/desenvolver "atividades lúdicas representa uma necessidade para as pessoas em qualquer momento de suas vidas" (200, p.1). Isso nos dá evidências de que a ludicidade pode ser trabalhada em diversos momentos da vida escolar dos alunos.

Acerca da arte e matemática, defendemos como Antoniazzi (2006), que é importante dar condições para que o aprendiz expresse a "sua sensibilidade, a sua criatividade e o gosto por atividades que envolvem a Matemática" (2006, p.2). Nesse aspecto, o trabalho com matemática e arte pode possibilitar a criação de ambiente instigante da criatividade e autonomia do aluno. Constituindo, assim, novas compreensões e (re)significações da produção do conhecimento pelo aluno.

Além disso, optou-se também pelo uso das TIC, através de atividades desenvolvidas na sala de informática. Tais atividades tiveram o intuito de auxiliar no processo de investigação de objetos matemáticos em estudo, em particular as figuras geométricas espaciais, e com isso diversificar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Nessa compreensão, o ambiente de tecnologias permite não só a inserção dos escolares no que tange o mundo de informatizado, como também a criação de sentidos e significados sobre o conceitos matemáticos trabalhados.

A OFICINA COM O USO DAS TIC

A exemplo, na oficina de TIC, foi pedido aos alunos escolares que realizassem pesquisas em sites sobre os objetos matemáticos e sua aplicabilidades através do uso de softwares. Essa oficina foi aplicada com as turmas

dos alunos dos sextos anos do ensino fundamental e tinha como objetivo a compreensão dos conceitos de vértice, face e aresta, bem como que os alunos soubessem identificar, diferenciar e nomear alguns objetos geométricos, tal como a esfera, o cone, o cilindro e alguns tipos de prisma.

Desse modo, a oficina foi dividida em etapas. Na primeira etapa a professora expôs em uma aula pontuando algumas características que diferenciassem geometria espacial, da geometria plana. Esse momento teve significativa importância para o reconhecimento das estruturas basilares que compõe o conteúdo em questão.

Já na segunda etapa, os alunos tiveram que efetuar pesquisas na internet sobre o tema geometria espacial de uma maneira geral, ou seja, buscar efetivamente o conceito de geometria espacial, identificando história, propriedades e definições. Além disso, os alunos escolares realizaram também pesquisas a fim de verificar o que era os conceitos de aresta, vértice, face e elementos que identificassem quando uma figura e chamada de prisma, pirâmide, cone ou esfera.

Na terceira etapa, a turma foi dividida em grupos e foram distribuídos alguns temas acerca da geometria espacial. Para tanto, os alunos pesquisaram informações em sites da internet a fim de conhecer seus objetos de estudo, fazendo coleta de imagens capazes de demonstrar e exemplificar uma figura em três dimensões, através do uso de softwares. Consideramos isso importante, pois grande parte dos alunos apresentavam dificuldades de visualizar figuras tridimensionais, o que certamente dificultava a visualização do sólido como um todo.

O que pôde ser verificado nessa oficina é que a inserção do ambiente de ensino e aprendizagem da matemática em um ambiente de uso das TIC permite que os alunos (re)signifiquem não somente o conhecimento matemático, mas também o uso da tecnologia em benefício de sua aprendizagem. Nesse contexto, percebeu-se que o processo de pesquisa na internet lhes mostrou a riqueza de acesso à informações que pode favorecer a aprendizagem. Além disso, a visualização de figuras tridimensões através da manipulação computacional com o software escolhido.

O TEATRO DE FANTOCHES

Nessa oficina optou-se pela utilização das contribuições entre matemática e arte. Para isso, foi pedido aos alunos escolares que elaborassem uma peça de teatro de fantoche que envolvesse o contexto de utilização do conhecimento matemático na qual, posteriormente, foi apresentada à turma. Para a apresentação, cada grupo teve a responsabilidade de criar os personagens, suas falas e uma história que contasse/explicasse algumas das características de uma determinada figura espacial, tal como a esfera, o cone, o cilindro e alguns tipos de prisma.

Os alunos produziram suas apresentações juntamente com os bolsistas pibidianos, utilizando materiais manipuláveis – geométricos e artísticos – que tiveram como intenção auxiliar na apropriação de determinados conceitos que apareceram durante as apresentações de teatros. Cabe ressaltar que os fantoches foram construídos no formato dos sólidos geométricos apresentados pelo grupo.

Para finalizar, no que se refere a esta oficina especificamente, importante ressaltar que se atingiu parcialmente os objetivos traçados previamente, pois, por um lado, percebeu-se que grande parte dos alunos puderam compreender de forma significativa os conceitos e noções geométricas presentes nas apresentações teatrais, bem como comunicaram matematicamente suas ideias ao participaram ativamente da oficina. Por outro lado, percebeu-se também que os grupos, no geral, compreenderam somente os conceitos que cada um pesquisou e apresentou no teatro de fantoche e aqueles demais conceitos que eram parte da pesquisa e das apresentações de outros grupos não foram aprendidos com significativa apreensão.

Portanto, coube aos envolvidos no projeto refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, na perspectiva de que, futuramente, a atividade possa ser reelaborada e não contemple pontos que podem se tornar conflitantes ou antagônicos na construção dos conceitos matemáticos. Sobretudo no que diz respeito ao entendimento da comunicação entre os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, no que se refere ao trabalho em sua totalidade do subprojeto de matemática do PIBID da Regional Jataí, percebe-se que o mesmo tem auxiliado na qualidade da aprendizagem dos alunos escolares, visto que houve uma melhora significativa nas notas dos alunos e nas aprendizagens conceituais. Espera-se que isto se reflita também nas avaliações externas que estes alunos escolares se submeterão no segundo semestre deste ano letivo. O que refletirá numa contribuição para a escola em si.

No que tange a formação de professores, o subprojeto da matemática tem possibilitado a inserção dos bolsistas pibidianos na realidade escolar, na busca de compreender os anseios da educação e de encontrar novas soluções para os problemas enfrentados, além da criação de um ambiente dialógico entre os indivíduos envolvidos.

Para os bolsistas pibidianos, o projeto os auxilia na permanência na universidade, visto que tem proporcionado um custeio financeiro mensal, bem como na ajuda a construir uma prática docente condizente com as necessidades da sala de aula.

Referências

ANTONIAZZI, Helena Maria. Matemática e arte: uma associação possível. Disponível em: <http://miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Encontro_Gaucho_Ed_Matem/cientificos/CC49.pdf.> Acesso em: 15 set. 2014.

BEZERRA, Francisco Tiago Coelho; ARAÚJO, Leandro Moscoso; BORGES, Péricles de Farias. **Monitoria para o ensino e contextualização da matemática para os cursos de agronomia, ciências biológicas e zootecnia do CCA-UFPB**. In: Anais... XI Encontro de Iniciação à Docência. Cidade Universitária - João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, p. 1-5. 9 a 11 de abr. 2008. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCA DCFSMT05.pdf. Acesso em: 12 mar. 2015.

GAMA, Anailton de SOUZA; Figueiredo, Sonner Arfux de. **O PLANEJAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR.** Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf> Acesso em: 03 Set. 2014.

MORATORI, Patrick Barbosa. POR QUE UTILIZAR JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM?. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa%20_moratori.pdf> 01 set. 2014.

RIBEIRO, Erika da Costa. MATERIAL CONCRETO PARA O ENSINO DE TRIGONOMETRIA. Disponível em: <http://www.mat.ufmg.br/~espec/Monografias_Noturna/Monografia_ErikaCRibeiro.pd%20f%20material%20concreto.> Acesso em: 15 set. 2014

PONTE, J. P.; BOAVIDA, A.; GRAÇA.; ABRANTES, P.). Didáctica da Matemática. Lisboa: DES do ME, 1997. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fdm/textos/Ponte-Boavida-Graca-%20Abrantes(Cap4-Dinamica).pdf> Acesso em: 01 set. 2014.

VARIZO, Z. C. M. **O ensino de matemática e a Resolução de Problemas.** Inter-Ação - Revista da Faculdade de Educação da UFG. Edição 17 (1-2). Goiânia-GO, 1993.

Jogos internos na escola: desafios da coletividade

Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob

RESUMO

As observação e reflexões que as Olimpíadas e/ou jogos escolares transmitem geralmente é a reprodução da concepção de esporte de alto rendimento, que privilegiam a prática acrítica de poucos em detrimento a maioria e colocam o resultado e a performance como fatores principais (SOARES, 2009). A partir disso, esse estudo tem por objetivo refletirmos sobre a proposta de intervenção esportiva na escola que rompa com o paradigma da aptidão física e ainda fazer um relato de experiência sobre uma proposta alternativa aos Jogos Internos realizados no Colégio Estadual Coração de Jesus. Esta proposta foi idealizada coletivamente por professores e estudantes em consonância com as propostas e especificidades do paradigma da cultura corporal (SOARES, 2009). Esta proposta alternativa de Jogos Internos encarou dois grandes desafios para sua realização, o primeiro foi o convencimento dos professores para comporem a organização como sendo um evento realizado pela escola e não da disciplina Educação Física sendo preciso a colaboração de todos. Outro fator foi a não aceitação por parte dos estudantes em secundarizar os resultados se opondo a participação sem a valorização da vitória ou derrota. Tal proposta foi aplicada para estudantes do Ensino Médio que por sinal pouco participavam dos eventos esportivos da escola assim como das aulas Educação Física. Tivemos enquanto resultados desta experiência pedagógica a participação em massa dos estudantes; uma significativa mudança do nível de criticidade dos alunos; a não priorização da performance e dos resultados, envolvimento dos demais professores e maior participação nas aulas de Educação Física na escola.

Palavras-chave: Esporte, Escola, Educação e Educação Física

INTRODUÇÃO

Dentre os movimentos renovadores da Educação Física que começam a pensar a disciplina a partir de uma formação humana compondo a grade curricular com sua identidade e conteúdos dados a sua especificidade na escola, nos referenciaremos na abordagem teórica metodológica da Educação Física Critica Superadora que foi base para pensar o esporte da escola e a construção dos Jogos Internos no Colégio Estadual Coração de Jesus situado na cidade de Goiânia, Goiás.

A Educação Física trata de um movimento construído, elaborado e reelaborado exclusivamente por seres humanos. Estes movimentos compõe os elementos da cultura corporal que foram produzidos pelo homem em sua evolução. As Danças, as Lutas, os Jogos, Ginástica e o Esporte são os conhecimentos clássicos da Educação Física na escola (SOARES, 1999, p.11). Tais conteúdos devem levar o aluno a reflexão de forma que eles compreendam a realidade social e possam interpretá-la e explicá-la a partir dos seus interesses de classe social. Porém é sobre o esporte que este trabalho se dedica, conteúdo presente no ensino da Educação Física para Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Goiás, a partir da Bimestralização do Currículo, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O esporte de alto rendimento, disseminado pelos meios de comunicação social, assim como as organizações de eventos desportivas e seus órgãos reguladores, parte da compreensão de que todos terão as mesmas oportunidades e qualidades de praticar esporte, onde os resultados são o princípio e as condições reais de desempenho dos atletas são secundarizados. Uma lógica comercial, em muitos casos desumanos, e quando reproduzido no ambiente escolar, inevitavelmente reproduz as desigualdades sociais. "Por esta razão pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes definidos para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade" (SOARES, et al, 2009, p.70).

Pensando em uma abordagem crítica do ensino da Educação Física e do esporte da escola este trabalho é resultado da reflexão e elaboração de uma proposta de Jogos Internos para estudantes do Ensino Médio, que rompe com a política de resultados e privilegie a participação e a integração. Aqui neste ensejo apresentaremos os desafios para a construção coletiva deste evento, no que envolve estudantes e professores as diferentes concepções de prioridades para a realização e organização de eventos escolares, o que refletiu consequentemente os diferentes objetivos de educação, de Educação Física e de escola.

O ESPORTE *SEMPRE* PRESENTE NA ESCOLA

Na escola as atividades físicas surgem na Europa no fim do século XVIII e início do século XIX na forma de dança, equitação, jogos e ginástica. Já no Brasil as primeiras práticas da Educação Física na escola foram fortemente influenciadas pelas instituições militares e foram aplicadas a partir das primeiras sistematizações de atividades física, os Métodos de ginástica alemã, a francesa e a sueca com fins higienistas, eugênicos e morais. (SOARES et al., 2009).

Com o fim da Segunda Guerra, que coincide com a ditadura militar no Brasil, o esporte ganha espaço nas instituições escolares, pois no período pós guerra houve uma necessidade dos países em se auto afirmarem não só economicamente mas nos espaços esportivos se tornando assim também potências esportivas. O esporte é uma produção cultural humana, mas que representa os interesses das classes dominantes, ou seja, deve estar na escola porém de forma problematizada e localizada em um determinado contexto histórico, social e econômico. Por isto estamos de acordo com Reis et al (2014, p.92) quando diz o esporte não deve ser negado na escola.

> Na verdade, por considerar que o esporte de reprodução capitalista, não pretendemos afastá-la da educação escolar. Pelo contrário, ressaltamos a necessidade de tematizá-lo na escola, visto que a transmissão do saber objetivo historicamente acumulado sobre esta prática cultural pode se transformar em instrumento cultural de luta contra as formas de dominação a que estão submetidos os membros da classe trabalhadora.

A escola é um local onde os alunos entram em contato com os conhecimentos clássicos e sistematizados ao longo da história da evolução da humanidade e a educação deve partir da formação humana enquanto princípio educativo (SAVIANI, 2002). O fato de justificar a Educação Física na escola a partir do esporte de alto rendimento se estabelece outras relações de ensino aprendizagem descaracterizando a função social de estudante e de professores passando a ser atletas e treinadores (SOARES et. al, 2009). Ora pois, a escola está para propiciar a aquisição dos instrumentos que pos-

sibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2002, p.03). Quando a escola trabalha somente com o conteúdo de esporte está privilegiando somente um conteúdo da gama de conhecimentos da cultura corporal e impossibilitando o acesso pelos estudantes aos saberes acumulados historicamente.

Na década de 70 e 80 surgem os movimentos renovadores da Educação Física partindo do movimento humanista que se caracteriza pelo princípio filosófico em torno do homem, sua identidade e valor tendo como fundamento os limites e interesses do homem. Neste período podemos destacar duas abordagens, a Psicomotricidade que não é um método de ensino da Educação Física e sim uma teoria para entender o movimento humano como meio de formação. E a outra abordagem é a abordagem Esporte Para Todos que determina a prática esportiva a partir dos interesses de quem pratica com adaptações de regras, objetivos e condições de prática (SOARES et al, 2009).

Porém é na abordagem teórica metodológica Crítica Superadora que nos referenciamos para trabalhar a proposta de Jogos Internos e de Educação Física na escola. Esta abordagem surge com a discussão sobre a redemocratização das unidades de ensino em oposição ao militarismo e ao tecnicismo sob uma ótica da dialética e da teoria crítica de sociedade. A Abordagem Crítico Superadora está registrada na obra Livro Metodologia do Ensino da Educação Física, conhecido também como Coletivo de Autores. Possui como autores Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht publicada em 1992 sua primeira edição.

A obra Coletivo de Autores (2009) nos apresenta uma perspectiva teórico metodológica de Educação Física escolar relacionada, com a produção histórica, social e material dos indivíduos partindo da cultura corporal presente nas danças, ginásticas, esportes, artes circenses, lutas e outros temas. Acreditamos que através da cultura corporal podemos compreender a realidade em que estamos inseridos e transformá-la.

A obra em questão apresenta ainda três formas de reflexão pedagógica sob a realidade porém que não podem ser feitas de forma desco-

nectadas. A primeira reflexão deve ser inicialmente Diagnóstica, no qual há um julgamento dos fatos a partir de sua perspectiva de classe. Logo, reflexão Judicativa, quando esse julgamento ocorre dentro da ética de uma determinada classe. E por fim, a reflexão Teleológica quando esse diagnóstico e o julgamento se materializam em objetivos ou direções, aonde se quer chegar (SOARES et al, 2009, p.14 e 15).

O Coletivo de Autores propõe a sistematização do conhecimento em ciclos: 1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento. Propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios. Nos ciclos, os conteúdos são tratados simultaneamente e trabalhado de forma espiralada aumentando a complexidade a cada ciclo, sem a necessidade de organizá -los por etapas. Podendo os alunos lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo. "Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado." (SOARES et al, 2009 p. 23).

A abordagem Critico Superadora além de apresentar uma perspectiva de trabalho que faz a crítica e apontamentos para saídas ao sistema de dominação capitalista, nos mostra também uma proposta curricular que rompe com conceitos de distribuição de conteúdos e disciplinas apenas, mas vai além, considerando o mesmo como "o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização" (SOARES et al, 2009, p.15).

Os princípios esportivos se confundem com os da sociedade capitalista uma vez que parte da máxima eficiência / produção, da exclusão dos menos hábeis, desigualdade de oportunidades, ranqueamento, competitividade dentre outros aspectos. E o ensino do esporte em uma perspectiva crítica pode proporcionar ao estudante outras formas de perceber as relações sociais e esportivas que valorize o jogo e não os resultados. Desta forma explica Reis et al (2014, p. 93)

> O esporte traz consigo possibilidades contraditórias, de modo que é possível enfatizar situações que privilegiem a solidariedade sobre a rivalidade, o coletivo sobre a disputa, a distribuição sobre a apropriação, a abundancia sobre a escassez, a confiança mútua sobre a suspeita, a descontração sobre a tensão, a perseverança sobre a desistência e, ainda a vontade de continuar jogando em contraposição á presa para terminar a partida e configurar resultados.

Portanto, pensar em um projeto de Jogos Internos na escola é antes de tudo considerar o aspecto de reprodução socioeconômico durante as aulas no decorrer dos anos. Um projeto para a área da Educação Física que se faça entender em todos os seguimentos envolvidos no processo educacional. Trabalhando neste colégio por quatro anos pudemos realizar quatro eventos esportivos e foi a partir de reflexões de vários fatos ocorridos em anos anteriores que nos fizeram pensar em novas formas organização e na participação tanto de professores quanto estudantes.

Sabemos que trabalhar com Educação Física no Ensino Médio é um desafio pois a disciplina acaba concorrendo com a profissionalização dos estudantes através dos vestibulares, tendo que lidar também com a falta de interesse dos estudantes pelas práticas físicas por diversos motivos específicos da cultura juvenil, como por exemplo, padrões de corpo e poucas habilidades esportivas (DARIDO, 1999). Portanto, pensando no papel humanizador da escola, acreditando no potencial de transformação da educação, assim como no papel da Educação Física, a partir cultura corporal, o coletivo de professores do Colégio Estadual Coração de Jesus elaborou uma proposta de Jogos Internos no qual houvesse uma maior participação dos alunos, maior número de modalidades que não fossem as tradicionalmente esportivas e um maior envolvimento dos professores nas atividades e organização dos estudantes.

OS DESAFIOS DA COLETIVIDADE

Nos últimos quatro anos o coletivo de professores do Colégio Estadual Coração de Jesus veio aprofundando as discussões sobre o papel dos Jogos Internos na escola e seus objetivos perante a instituição. Os debates se divi-

diam na questão da importância dos jogos academicamente e do merecimento por parte dos estudantes. Alguns professores se prontificavam a ajudar de primeira, já outros esperavam a delegação de tarefas e para outros os Jogos Internos eram uns dias de folga para atualizar diários e corrigir provas...

As modalidades eram as quatro coletivas tradicionais, os enfrentamentos eram por turmas, a turma que perdia jogava menos partidas devido a desclassificação e as premiações eram por modalidade entre os três melhores colocados. Em síntese os jogos que realizávamos para os estudantes, eram esvaziados e se resumiam em quatro dias desgastantes para a maior parte dos estudantes e professores que não se envolviam e nem se identificavam com o projeto.

A participação dos estudantes e professores era um impasse. Passamos por vários pontos de reflexão para pensar em uma proposta diferente para estes jogos, pois, se tinha a ideia que os Jogos Internos era um projeto da disciplina de Educação Física o que fazia com que poucos professores se dedicasse ao evento. Para Veiga (2002, p.02) os projetos que a escola realiza deve ser colocado em discussão coletiva através do Projeto Político e Pedagógico, prezando pela autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Já com os estudantes a falta de participação está relacionada com como o esporte está colocado na sociedade a partir da seleção e exclusão. Antes da proposta alternativa de Jogos Internos, nos anos anteriores, em uma turma 40 estudantes, apenas 10 se inscreviam no evento, participavam, geralmente os mais habilidosos e os mais populares. As meninas quase não formavam times para nenhuma modalidade, mas surgiam duas ou três equipes para o futebol. Os alunos que não participavam do evento eram dispensados da escola com autorização dos pais, ou seja, menos de 20% dos alunos de toda a escola participavam. Outro receio dos estudantes era a exposição e desaprovação por parte dos colegas de turma, pois nesta fase, Ensino Médio, há uma necessidade juvenil de auto-afirmação e de busca de identidade. O esporte carrega os valores e os padrões de de-

senvolvimento do Estado Liberal. Difundi uma forma de convívio e inspira desejos de mudanças individuais (REIS et al; 2014, p. 95).

A responsabilidade de toda a organização ficava a cargo da professora de Educação Física, da coordenação pedagógica e vice diretoria, mas a organização de fichas, inscrições, arrecadação financeira, organização dos times, contagem de pontos, premiações dentre outras atribuições ficava a cargo da professora. E ao fim de quatro dias de jogos esgotantes em 2013 e a partir das reflexões feitas nos parágrafos anteriores, pensamos que a proposta para o próximo ano deveria mudar e já vislumbrávamos os desafios, o envolvimento e conscientização dos professores e estudantes.

A NOVA PROPOSTA

Iniciamos a tarefa com os trabalhadores da escola após a realização de um balanço dos últimos jogos e almejar mudanças para os jogos dos próximos anos no qual ficou a cargo da professora de Educação Física elaborar uma proposta de Jogos que pensasse na maior participação dos estudantes e envolvimento dos professores.

Portanto, dividimos duas frentes de trabalho com os professores e com os estudantes. Primeiro apresentamos a proposta dos jogos á coordenação pedagógica e aos professores em uma das pautas do Trabalho Coletivo. O projeto dispunha da compreensão da Educação Física, a partir, da abordagem teórica metodológica Crítico Superadora que tem a intenção de considerar as diferenças existenciais entre os estudantes, as desigualdades sociais e principalmente os respeitando aos limites e possibilidades dos estudantes procurando trabalhar o conteúdo do esporte afim de "desmitificá-lo" através da oferta, na escola, do conhecimento permitir aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural". (SOARES et al, 2009).

O regulamento apresentou mudanças, principalmente no que se refere ao envolvimento dos professores e dos estudantes pois a proposta agora é que o projeto de Jogos Internos sejam uma realização da escola construído coletivamente e não de uma disciplina específica sobrecarre-

gando professores da disciplina de Educação Física. Para isto cada dupla de professores deveria, nesta nova proposta, apadrinharem uma turma e se responsabilizarem pelas inscrições, organização da cerimônia de abertura e acompanhamento das equipes durante os jogos. Veiga (2002, p.03) apresenta alguns princípios da organização coletiva na escola e é no principio da gestão democrática que referenciamos ao chamarmos o coletivo para discutirmos juntos a nova proposta.

> A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Ainda sobre o regulamento e com o objetivo de mais estudantes participarem seria destinado um terço da nota do Bimestre em que ocorreu o evento em todas as disciplinas, que correspondeu a 2,0 pontos. Esta distribuição de notas estaria relacionado com frequência, participação colaborativa em uma ou mais modalidades e condutas desportivas. Foram ampliados o número de modalidades, passando agora a ter jogos de tabuleiros, truco, corridas, jogos populares como queimada, partidas mistas e apresentações artísticas. Estas apresentações artísticas foram realizadas na cerimônia de abertura dos Jogos Internos onde cada turma deveria fazer alguma apresentação artística, com a orientação de que todos deveriam participar.

Quanto aos jogos, os estudantes não poderia se inscrever em mais de duas modalidades coletivas e uma individual para assim dar oportunidade para outros participarem, nos jogos coletivos na virada do tempo era necessário fazer a substituição obrigatória de todos que estavam em quadra e assim também dar a oportunidade de todos inscritos jogarem. Os estudantes poderiam se inscrever nos jogos, mas também, poderia compor a comissão técnica para auxiliarem na organização. A participação dos estudantes foi fundamental desde as discussões na sala sobre o novo projeto quanto nos dias de realização dos jogos.

A grande inquietação, mas também o grande diferencial tanto por parte dos professores quanto dos estudantes foram às mudanças nas premiações. Não foi fácil esquivar do sistema classificação presente na sociedade e reproduzido pelo esporte. Com os objetivos de incentivar a participação dos estudantes a partir de suas possibilidades de contribuições, a integração e confraternização dos colegas da própria turma, agora não seriam várias premiações nas várias modalidades, mas sim a premiação para as turmas que tiveram um maior desempenho em todo o campeonato, ou seja, eram oito turmas, três 1° séries, dois 2° séries e três 3º séries que pontuavam em todas as modalidades, até mesmo quem ficava em último lugar na classificação geral.

Na verdade se pontuava tudo, organização e limpeza da arquibancada na quadra, torcidas organizadas, apresentações artísticas mais bem elaboradas, sendo que, as turmas que se envolviam em condutas antidesportivas em quadra, com colegas de turma ou com qualquer servidor do colégio, além de perder pontos em todas as disciplinas também fazia com que sua turma perdesse ponto também no quadro geral de classificação.

No início tivemos resistência em dois pontos com os professores, sobre a distribuição de notas para a participação colaborativa dos estudantes e o apadrinhamento de turmas. Alguns justificavam que o lançamento de notas seria aleatório já que os estudantes estavam "brincando" e o brincar não era uma atividade acadêmica, outros já disseram que não levavam "jeito" para eventos esportivos para assumir tais responsabilidades. O esclarecimento foi feito, em todos os âmbitos de questionamentos, desta importância da disciplina no colégio e na vida dos estudantes até o caráter interdisciplinar do evento, pois a ideia era que os professores entendesse que o esporte não é uma mera execução de movimento tecnicamente treinados, mas sim, compreender que o esporte demanda a apropriação do conhecimento já produzido sobre ele. Tal apropriação possibilita a compreensão de suas contradições e, consequentemente, estabelecer novas relações com essa manifestação cultural (REIS et al; 2014, p. 93).

Quanto aos estudantes o impasse foi quanto as premiações, alguns acharam que foram cerceado do direito de participar de todas as modalida-

des e consequentemente serem premiados com várias medalhas e achavam que a premiação por turmas não era interessante já que para ganharem a medalha dependiam do comportamento, desempenho e da participação de todos os colegas da turma no máximo de modalidade. Mas a prática ilumina a teoria, através de relatos dos estudantes percebemos que esta estratégia os aproximou, o sentimento de coletividade e companheirismo cresceu pois os valores pedagógicos como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem também são elementos que podem ser trabalhado pela Educação Física assim como pelos Jogos Internos nas escolas (SOARES, 2009).

CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS

Sabemos que este ainda não é o ideal para um projeto de sociedade justa e igualitária, sabemos ainda que estes Jogos Internos, mesmo com estas, digamos sabotagens, do seu sistema de organização esportivo ainda não conseguiu romper com dissimulações desta sociedade de classes, mas gostaríamos de valorizar as experiências positivas deste evento.

O primeiro ponto é que ao elaborar esta proposta de jogos também foi introduzido um novo olhar para o trabalho com o esporte na unidade escolar, fazendo com os estudantes percebessem o mesmo de forma crítica, reflexiva e respeitando as individualidades dos colegas. Esse movimento de olhar diferente para o esporte fez com que após os Jogos Internos tivessem uma maior participação dos estudantes nas atividades pedagógicas de caráter prático nas aulas de Educação Física.

O que mais nos incomodava eram a ausência dos estudantes na participação do evento e a desestimulada participação dos demais colegas de trabalho, mas ao fim em um balanço coletivo avaliamos que o evento fora um sucesso de participação! Estudantes participaram em massa e professores se envolveram nas atividades de forma colaborativa e entusiasmada, todos se envolveram no processo, professores que não se entendiam estavam na

mesma torcida, estudantes considerados problema por mau comportamento puderam compartilhar de momentos de coletividade e de companheirismo.

Encerramos este evento com pontos a serem trabalhados e melhorados nos próximos anos a fim de estar sempre em busca da igualdade de direito e de oportunidades sociais, o próximo passo será de envolver a comunidade escolar, pois acreditamos que celebramos os elementos da cultura corporal assim como o esporte não só se movimentando, mas também assistindo a partidas e apresentações artísticas e pensando também na colaboração dos sujeitos sociais na realização deste projeto, pois os benefícios que a escola proporciona para os estudantes devem ser compartilhados com toda comunidade escolar (SOARES, 2009).

Referências

DARIDO, S. C. ,GALVÃO, Z. FERREIRA, L. A. FIORIN, G. **Educação Física no Ensino Médio**: Reflexões e Ações. MOTRIZ - Volume 5, Número 2, Dezembro/1999

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade**. Revista Paulista de Educação Física, p.6-12, 1996. Suplemento 2.

REIS, A. D. P. et al. **Pedagogia Histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2014

La profesionalización del docente sin perfil pedagógico: una visión del problema desde la realidad angolana

Armando Artur Dondo Molonende[1]
Jorge Luis González Abreu[2]
Jaquelin Cabré Hernández[3]

SINTESIS

Angola solo hace 13 años que vive en paz, después de una prolongada guerra civil que produjo una paralización en su desarrollo, está envuelto en crecientes transformaciones educacionales que requieren de la formación de recursos humanos que pueda responder a las exigencias. La práctica ha demostrado que docentes sin perfil pedagógico presentan dificultades para dirigir adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que trae aparejado insuficiencias en la formación del egresado que dirigen, y que el desempeño profesional de los mismos no se corresponda con las necesidades crecientes del proceso productivo y de la sociedad en general. Estas razones demandan que en el plano investigativo se desplieguen acciones que puedan contribuir a la mejora de la realidad angolana, que es, a la vez, una tendencia a nivel mundial, muchos especialistas universitarios se dedican al magisterio sin tener una formación de base para ello. Proponer una solución a este problema que contribuya a la transformación de estos profesionales es una tarea de la ciencia pedagógica en general y es parte de este trabajo donde se hace énfasis en contenidos de la ciencia pedagógica que pueden potenciar un mejor desempeño profesional.

Palabras claves: Docentes sin perfil pedagógico; superación permanente, preparación pedagógica.

"El origen y la historia de la formación de docentes sin preparación deviene en la multiplicidad de sus formas, tradicionales y actuales, su organización y su contenido, su función en el desarrollo profesional, su lugar en la constitución del saber pedagógico, de la subjetividad, en la configuración del docente como profesional, las relaciones que se establecen a nivel socio

1 E-mail: amolonende@gmail.com

2 E-mail: gonzalezabreujorge@gmail.com

3 E-mail: yaquelin@ucp.rimed.cu

-afectivo, cognitivo y práctico, son hoy objeto de análisis e interpretación desde distintas formas del conocimiento…”[4]

La formación de los docentes sin preparación pedagógica adquiere mayor protagonismo en el contexto de un mundo tan dinámico y cambiante como el actual. Esta idea se ha convertido en una decisión estratégica e ineludible para organizaciones y profesionales que pretenden hacer frente al presente y al futuro. 1

En el mundo son disímiles las alternativas que se presentan para enfrentar esta necesidad, sin embargo continúan los esfuerzos que en esta línea se desarrollan pues cada una expresa la relación con el contexto del que emana, las particularidades de la docencia y los intereses y nivel para el que se propone. La realidad angolana no está exenta de tales aseveraciones.

Todo el proceso de búsqueda, las vivencias y experiencias acumuladas por los autores, ha permitido delimitar un problema cuyo alcance está relacionado con la determinación de contenidos pedagógicos y de la psicología educativa que pueden ser útiles en la superación de estos docentes, lo que se ofrece como propuesta de sugerencias de algunos de estos contenidos, de manera que puedan ser incluidos en la superación permanente de los mismos. En el presente trabajo se plantean algunas razones que sustentan la necesidad de la superación profesional de docentes sin perfil pedagógico.

En los albores del siglo XXI el mundo está marcado por un conjunto de problemas globales que aún no tienen solución, una revolución científico tecnológica con gran desarrollo de la comunicación, fundamentalmente electrónica y una tendencia a la globalización, que exigen desarrollar al máximo las potencialidades humanas para poder enfrentar el reto de un desarrollo sostenible.

Esto se refleja en la educación como la necesidad de transformar los aprendizajes, a partir de resignificar la concepción de educación, de enseñanza y de aprendizaje, de forma tal que enfrente la preparación de los

4 Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Impacto pedagógico: relaciones entre la autoestima profesional y la formación.

sujetos, para la vida y para el trabajo social, favoreciendo así el desarrollo individual y social, identificado del saber.

En este sentido resulta una tendencia en la política educativa de diferentes países la elaboración de estrategias tendentes al logro de un proceso de formación permanente del profesorado que intensifique y solidifique su competencia pedagógica general para enfrentar los desafíos de un mundo complejo y cambiante. En este proceso los programas de superación docente ocupan un lugar central, lo que se ve reflejado en la intención de las autoridades de Educación de la República de Angola para lograr tal fin.

El Sistema Nacional de Educación y Enseñanza en Angola es constituido por una enseñanza general de base con nueve clases (de las cuales las seis primeras son obligatorias), por una enseñanza pre-universitario con tres años, una enseñanza media de cuatro años (con dos Ramas: técnico y normal) y una enseñanza superior. En 1977, la nación disponía apenas de cerca de 25 mil docentes, pobremente formados (Ministerio de la Educación, 1978).[5]

La problemática de la formación de los docentes en el contexto angolano compromete el actual modelo de formación de educadores. El primer problema, es la falta de conocimientos en el ámbito del currículo de la formación inicial de los docentes, de los contenidos científicos que necesita obviamente dominar con vista a su calificación profesional. El dominio de estos contenidos es absolutamente necesario, pero la forma como ellos son trabajados en el proceso de enseñanza-aprendizaje no ha sido diferenciada.

La concepción pedagógica de los cursos de formación docente ha sido marcada por una fuerte inclinación para la exposición, para la transmisión de informaciones, por los docentes, en una simple cadena de repeticiones y reproducciones. Es de destacar que la postura investigativa no se hace presente a lo largo del proceso pedagógico.

Dentro de la formación de docentes se distinguen dos etapas: la formación inicial y la formación postgraduada, destacándose dentro de esta última la necesidad de concebir una superación diferenciada pues existe un

5 David Leonardo Chivela; Pedro Nsiangengo. INIDE – Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de Educación. Programas Dirección General.

número alto de docentes que se desempeñan sin tener un perfil pedagógico, lo que demanda acciones para poder dar respuesta a esta problemática.

¿Desde qué posiciones enfrentar tales retos?

Resulta esencial partir de:

- Considerar al docente como un profesional sujeto a una formación sistemática.
- Definir cuáles son las funciones para su desempeño acertado.
- Determinar los contenidos básicos para su formación permanente en el campo pedagógico.
- Contextualizar la superación a los escenarios de desempeño del docente.

El docente de la educación superior, por la propia naturaleza de su trabajo, debe ser un profesional en constante búsqueda de nuevos saberes que fortalezcan su desempeño, la universidad requiere de la actualización de los contenidos que de ella emanan para poder formar egresados de alta calidad, lo que depende directamente de la preparación como proceso de mejora del desempeño. El nivel de preparación es un resultado directo de la estructuración e implementación de un sistema de superación coherente.

De acuerdo a nuestro criterio, la superación debe estar conformada por un sistema integrado de cursos de postgrado, entrenamientos, maestrías, especialidades y doctorados. Esto no representa un esquema, pero indiscutiblemente, estructurar el paso de cada docente por un conjunto de eslabones que significan escalones de complejidad superiores en la medida que los vence, es importante para alcanzar mejores resultados en la gestión de cada uno de ellos.

A los criterios anteriores se une el hecho de considerar que la vida en colectivos de colegas en la universidad, exige que se debe dar un intercambio profesional para enriquecer, perfeccionar y optimizar la labor profesional, es por ello que se considera que este papel le corresponde al trabajo metodológico o técnico pedagógico, que debe ser planificado de la misma manera y teniendo en cuenta las necesidades de cada profesional. En este contexto ocupa un lugar la autopreparación como mecanismo de

incorporación de la experiencia de acuerdo a las particularidades y estilos del encargado de ejercer la labor formativa en la universidad.

En el caso de los docentes que no poseen un perfil pedagógico, por su formación inicial, se hace necesario, además, organizar un proceso de superación permanente que potencie dentro de su desarrollo, la participación en cursos y otras figuras del postgrado de acuerdo a su necesidad primaria: incorporar a su preparación los contenidos pedagógicos y psicológicos que le permitan ejercer una labor formativa consecuente con las aspiraciones de la institución donde se encuentre.

La estructuración de este proceso de superación, según los criterios de los autores, se debe realizar partiendo de las funciones que desempeña un docente. Según los especialistas cubanos Gilberto García Batista y Elvira Caballero Delgado estas funciones pueden ser:

- "Función orientadora.
- Función docente metodológica.
- Función "investigativa" [6]

El conocimiento por sí solo de estas funciones no garantiza éxito, es necesario su aplicación creativa, lo que quiere decir que el docente debe dominarlas, saber en qué cosiste cada una. Este es solo un criterio que encuentra como referente la práctica pedagógica cubana, pero que en la literatura y el ejercicio profesional a nivel mundial puede enfocarse de disímiles formas.

Un docente para lograr un desempeño profesional adecuado en la escuela actual debe tener un dominio teórico de la ciencia pedagógica que le permita enriquecer su práctica, para ello el cumplimiento de estas funciones debe descansar en el cómo cada uno de los contenidos de su preparación pedagógica puedan satisfacer una actuación coherente con las mismas.

Para ello se pueden incluir en el trabajo metodológico, los cursos y figuras del postgrado como las especialidades, las maestrías y los doctorados contenidos tales como:

- La labor del docente para la atención a la diversidad educativa.

6 García Batista G. Y Elvira Caballero Delgado. Profesionalidad y práctica pedagógica. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2004, página 11.

- El desarrollo de habilidades propositivas en el docente y su expresión en los estudiantes.
- El desarrollo de estrategias de aprendizaje y la gestión de la información como premisas de la labor del docente para estimular la reflexión y la significatividad en el aprendizaje.
- Potencialidades del contenido para el desarrollo de valores en los estudiantes.
- La innovación pedagógico didáctica como elementos generadores del desarrollo profesional del docente.

Estos son ejemplos de algunos contenidos que hoy pueden presidir la labor de superación del docente, hecho que debe estructurarse desde las características de cada uno de los escenarios y contextos de actuación del docente.

Estas valoraciones se traducen en la necesidad de dar una atención diferenciada a profesionales que ejercen el magisterio y no tienen una formación pedagógica de base, reflexiones que no son novedosas desde el punto de vista de su materialización práctica pues muchos países del mundo las llevan adelante desde hace algunos años, sin embargo para el contexto angolano reviste una vital importancia partiendo del hecho de que no existe una sistematización de experiencias de este tipo.

La superación profesional del docente debe además estructurarse para responder a demandas del presente que orientan la formación permanente para que se pueda responder al marcado carácter dinámico y cambiante de la sociedad y por otra parte a las características que debe ir asumiendo un proceso de enseñanza aprendizaje basado en la informatización de la sociedad, pero a la vez en la estimulación de las potencialidades humanas.

CONCLUSIONES

La formación de los docentes sin preparación pedagógica constituye un eslabón esencial para enfrentar la dinámica mundialista, lo que en Angola se ha convertido en una decisión estratégica e ineludible del Estado. La superación psicopedagógica para docentes de las escuelas de formación de docentes (EFP) de Angola se desarrolla sobre la base de las

necesidades que se diagnostican en el proceso real de su desempeño, donde un caso particular puede ubicarse en la institución ubicada en Kaála, centro donde labora uno de los autores.

Bibliografía

Currículo de Formación de Profesores del I Ciclo de la Enseñanza Secundaría. Luanda: INIDE Editora. 2004.

Colectivo de autores. Psicología para educadores. Editorial pueblo y educación, 2001, pp180.

Cruz Tomé, Maria África de La 2000. Formación Pedagógica Inicial y Permanente del Profesor Universitario en España: Reflexiones y Propuestas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (España), nº 38, Agosto, pp. 19-35.

Enseñanza geraneral y Média en Angola (reflección , caracterización y plano estratégico de medidas), Ministério de la Educación y Cultura, Mayo, 2000.

Fernández, Javier 2005. Sistema de formación continúa del personal docente en la provincia de Camagüey. Tesis presentada en opción de grado al título de master en investigación educativa. Instituto Superior Pedagógico "JOSÉ MARTI". Cuba 2005.

García Batista G. Y Elvira Caballero Delgado. Profesionalidad y práctica pedagógica. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2004, página 11.

González Ernesto Geovani Figueroa. 2008. Modelo de superación pedagógica permanente para perfeccionar la labor docente del profesorado de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Ley de Base nº 31/01 de Diciembre del Sistema Educativo de Angola. 2001.

María Victoria Chirino Ramos. La investigación en el desempeño profesional pedagógico.20001. p.2, p.4.

Ministerio de Educación. Plan Nacional de Capacitación de Profesores de la Enseñanza Primaria, Luanda: INIDE Editora. 2005.

Milanés E, Reyes M. C. Una experiencia sobre la formación del profesional en la universidad "Agostinho neto", Angola. Educación Universitaria (2005).

PLAN DE ACCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS 2001/2015 (Proyecto), Ministerio de Educación y Cultura, Comisión Nacional de Educación para Todos, Noviembre 2001.

PLAN NACIONAL DE CAPACITACIÓN DE PROFESORES DO 1° NIVEL, Proyecto Evaluación de las aprendizajes – PLANCAD, 2005. De Educación de Angola (2001): Ley de Base do Sistema Educativo 13/01.

Pinda Simão (Ministro da Educación) discurso de abertura y presentación del manual guía "Formar Profesores Hoye" Mayo 2007.

Principios de Base para la Reforma del Sistema de Educación y Enseñanza en la (R.P.A.) República Popular de Angola (1978).

Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Impacto pedagógico: relaciones entre la autoestima profesional y la formación.

SANTO Narciso (1991) Reforma Educativa e Necesidades para el año 2000, In, Mesa Redonda sobre la Educación para Todos, Ministerio de Educación, Luanda;

VVAA (Agosto de 2001), Estrategia Integrada para a Mejoría del Sistema de Educativo, 2001-2015, Consejo de los Ministros, Luanda.

47ª Conferencia Internacional de la Educación en Ginebra. El Ex -Ministro de la Educación, Antonio Burity de Silva, presentó las líneas generales de la reforma educativa de Angola.

Otros docomentos consultados

La Formación de Profesores en Angola: Realidades e Perspectivas: Una análisis de la formación de los niveles básicos, medio e superior. Por: Lic. Eugenio Adolfo Alves da Silva. I Congreso Internacional de Formación de Profesores en los Países de Lengua y Expresión Portuguesa. Aveiro, 3 a 5 de Febrero de 1993. Portugal.

Ante-Proyecto de ley General del Enseñanza, MED, Luanda, 1986.

Estatutos e Reglamento Interno de los Institutos Normáis de Educación y Curso Básico de Formación Docente, Ministerio da Educación, Luanda, 1980.

Situação Actual da Educação e Enseñanza e Medidas de Emergência, MED., 1983.

Leitura literária na escola: desdobramentos estéticos e afetivos

Maria de Fátima Cruvinel[1]

RESUMO

A prática de leitura literária como atividade escolar não demanda, necessariamente, a substituição do gesto de ler pelo ato de aprender. Ela pode, malgrado a força pedagógica do espaço de sala de aula, privilegiar a subjetividade constitutiva da ação de ler, concedendo espaço ao sujeito leitor no movimento de interpretação. Entre as diversas dimensões da complexa atividade de leitura, especialmente a que envolve o gênero literário, uma delas é a que mobiliza a afetividade do leitor no processo de recepção do texto, o que pressupõe a dimensão subjetiva da ação leitora, bem como a participação interessada do leitor, no momento particularizado da leitura. Para ilustrar a experiência estética e afetiva da leitura, e sobre ela refletir, toma-se uma proposta de prática leitora desenvolvida com turmas do 7º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), abordando a narrativa juvenil *Corda bamba*, da ficcionista Lygia Bojunga Nunes. Considerações teóricas principalmente deJouve (2002, 2013) constituem-se subsídios para esta reflexão e justificam a ação didática realizada, que teve como objetivo levar o aluno leitor a vivenciar uma experiência estética singular e individualizada, ainda que o processo tenha sido mobilizado como prática pedagógica e no contexto coletivo de sala de aula. Ressalte-se, nessa perspectiva de abordagem e na proposta de recepção da obra dada a ler, o investimento no que se denominou "desdobramentos" da leitura, com vistas a oportunizar aos alunos um envolvimento pessoal com o livro e, consequentemente, um movimento de retorno a si.

Palavras-chave: Ensino básico. Leitura literária. Lygia Bojunga Nunes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar a leitura literária como prática escolar – objetivamente, como atividade mobilizada na e pela sala de aula – pode minimizar a sacralização da leitura, que determina grande parte dos discursos sobre a formação de leitores, ou, no mínimo, abalar a perspectiva romantizada e mitificadora do

1 Doutora em Estudos Literários pela Unesp; professora da Subárea de Português do CEPAE-UFG. Campus Samambaia, Caixa Postal 131 - CEP: 74001-970 - Goiânia-GO. Fone 55-62-35211290. Email: fatimacruvinel@uol.com.br

alcance da leitura. O espaço da sala de aula – o que inclui evidentemente seus protagonistas, alunos, leitores reais – é bastante concreta para permitir que se escamoteiem as contradições e tensões próprias tanto das práticas pedagógicas quanto das implicações subjetivas do ato de ler.

É da perspectiva da prática de leitura literária como atividade escolar que este estudo, baseado em uma ação leitora, pretende tratar, observando-se que, à parte estar situada no chão da escola,não demanda, necessariamente, a substituição do gesto de ler pelo ato de aprender. Ela pode, malgrado a força pedagógica do espaço de sala de aula, privilegiar a subjetividade constitutiva da ação de ler, concedendo espaço ao sujeito leitor no movimento de interpretação. Entre as diversas dimensões da complexa atividade de leitura, especialmente a que envolve o gênero literário, uma delas é a que mobiliza a afetividade do leitor no processo de recepção do texto, o que pressupõe a dimensão subjetiva da ação leitora, bem como a participação do leitor como "autor" da obra, no momento particularizado da leitura.

Em uma de suas crônicas semanais, o escritor e ator Gregório Duvivier traz uma revelação de ordem pessoal:"Demorei a andar. Demorei a falar. Mas comecei a ler muito cedo, quando descobri que ler é uma ótima maneira de não estar. Passei os primeiros anos da minha vida não estando aqui, nem perto daqui: estava nos livros [...](DUVIVIER, 2013, p.E5). O cronista percebe a leitura como meio de habitar outro mundo, ou abstrair-se momentaneamente da realidade e inserir-se noutra. O propósito da citação é realçar a força que tem a literatura de nos tirar da realidade e nos abrir para a alteridade e, consequentemente, trazer-nos de volta a nós mesmos. Trata-se, assim, da inequívoca relação entre alteridade e identidade; da necessidade do outro para o retorno a si e a percepção do eu.

Bons exemplos dessa particularidade da literatura são as obras Lendo Lolita em Teerã: memórias de uma resistência literária, da iraniana Azar Nafisi (2009), e Aprendi com Jane Austen: como seis romances me ensinaram sobre amor, amizade e as coisas que realmente importam, do norte-americano William Deresiewicz (2011). Na primeira, a autora reflete sobre os conflitos de seu país de origem e, sobretudo, sobre a condi-

ção feminina submetida à tirania do regime islâmico, depois de vivenciar com um grupo de ex-alunas uma experiência de leitura de obras literárias proibidas no Irã. Na segunda, em forma de ensaio, o autor retoma sua juventude pelo fio da memória para narrar uma experiência leitora que teria sido responsável por parte importante de sua formação.

Não se entenda, com estas considerações e exemplos, que a leitura literária funcione como prescrição médica, mesmo porque a compreensão de leitura que embasa nossa proposta de abordagem decorre da concepção de linguagem como manifestação dialógica, de forma que autor e leitor atuam ativamente para a construção de sentidos, ou seja, o leitor não figura como paciente no processo de significação. Em artigo sobre a natureza do romance, o premiado escritor Milton Hatoum observa que, longe de ser uma receita de bem viver ou funcionar como autoajuda, a boa literatura causa surpresa, dúvidas, estimula a reflexão porque "contribui como indagação à vida, como estímulo à reflexão e ao pensamento. Ela é um convite à aventura da palavra e seus símbolos" (HATOUM, 2015).

O estudioso da leitura Vincent Jouve propõe que a dimensão subjetiva deve ser colocada "no coração dos cursos de literatura", considerando o duplo benefício: levar o aluno a se interessar por um livro que fale dele próprio e a complementar seu saber sobre o mundo, via conhecimento sobre si (JOUVE, 2013, p. 54). Para além dos cursos de literatura, podemos propor o enfoque na dimensão subjetiva também para a prática de leitura literária escolar. Em um de seus principais estudos, o teórico francês sintetiza, com base em uma abordagem semiótica, as várias facetas da complexa atividade da leitura: 1) processo neurofisiológico, porque ativada por diferentes funções do cérebro, do que decorre que, antes de qualquer abordagem do conteúdo, ler é uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos; 2) processo cognitivo, que diz respeito à conversão das palavras em elementos de significação e que exige abstração do leitor; 3) processo argumentativo, que pressupõe a intenção de convencer, perceptível ou não, mas presente em todo texto, dada a força interpeladora do discurso; 4) processo simbólico, que guarda relação direta com o contexto cultural de cada

leitor, uma vez que age nos modelos do imaginário coletivo, recusando-os ou aceitando-os; 5) processo afetivo, dada sua influência sobre as emoções e a afetividade do leitor, o que determina a identificação, portanto, o que move a leitura de ficção (JOUVE, 2002).

DESENVOLVIMENTO: DA PRÁTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Dessas diversas, mas complementares, particularidades e facetas do ato de ler, interessam-me, para desenvolver a reflexão aqui proposta, especialmente os dois últimos processos, os quais serão abordados em diálogo com o projeto de leitura da narrativa juvenil *Corda bamba*, da premiada escritora brasileira Lygia Bojunga Nunes, realizado com turmas do 7º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Por meio de uma experiência efetiva de leitura, ou seja, vivida por leitores reais, a pretensão é reafirmar a escola como espaço de formação de sujeitos leitores, ressaltando o investimento, pós-leitura, no que se denominou "desdobramentos", com vistas a contemplar a experiência leitora subjetiva e a oportunizar aos alunos um envolvimento pessoal com o livro, ainda que as ações decorrentes da leitura tenham sido computadas como "tarefa escolar". Em nosso projeto de leitura no CEPAE, as atividades relativas às leituras literárias não deixam de ser consideradas no processo de avaliação (mas é necessário ressaltar que as abordagens propostas privilegiam a interpretação pessoal do aluno). Infelizmente ainda não instauramos a *leitura cursiva*, como já ocorre na França. Distinta da leitura analítica, que exige do aluno a análise e interpretação do texto, a leitura cursiva se caracteriza por ser uma atividade mais pessoal e autônoma, livre da coerção avaliativa (ROUXEL, 2015).

A literatura é, antes, lugar do eu; a leitura literária explora a fantasia para reinventar a realidade. A escola é lugar do conhecimento mas pode ser também lugar dos sonhos. A presença do gênero literário na escola, à parte buscar atender às tantas funções já reconhecidas – ver a esse respeito o ensaio "Sobre algumas funções da literatura", do semioticista italiano Umberto Eco (2003) –, tem como interesse inquestionável levar o aluno à

percepção de si e do mundo, por meio da experiência estética com a linguagem, que pressupõe os processos simbólico e afetivo. E, para que essa experiência possa ser alcançada, um bom começo pode ser a escolha do livro. Antes, porém, não seria inoportuno trazer algumas considerações sobre a autora, com o intuito de antecipar a justificativa da escolha também do título, além de reiterar algumas afirmações já feitas neste trabalho.

No romance Aula de inglês, a protagonista afirma: "É claro que eu já sabia que um livro pode modificar a vida de uma pessoa, e que a relação de quem escreve e de quem lê pode ser mágica" (NUNES, 2006, p. 22). Na genial mensagem que escreveu a pedido do IBBY (Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil), intitulado "Livro: a troca", ela fala de sua profunda ligação com o livro, e assim introduz o texto: "Para mim, livro é vida: desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida" (NUNES, 1988, p. 7). Não são poucos os textos de Lygia Bojunga Nunes que, se não tematizam, reverenciam a leitura e a escrita, mas seu projeto literário não só põe em questão a relação subjetiva com a palavra escrita, seja lendo ou escrevendo, mas também expõe, com um discurso que requer (e ganha) a adesão do leitor, as ocorrências mais comezinhas mas que, por serem do universo particular, são antes de tudo verdades demasiado humanas.

Assim, o que norteia a indicação de um título para leitura escolar é o interesse que esse gênero possa ter para o leitor individual, particularizado, ou seja, é o efeito de sentido que o texto dado a ler pode alcançar junto ao sujeito leitor, naquele momento de sua vida. Dito de outro modo,interessa, numa proposta de prática leitora literária, que a leitura do texto mova o leitor em direção a si mesmo, a fim de que lhe permita ver-se nas relações que o conectam ao que está ao seu redor, ou seja, que o texto, no processo de construção de sentidos pelo leitor, funda o individual com o social. Por isso mesmo um dos aspectos da obra bojunguiana que justificam sua indicação para um trabalho mais detido de compreensão leitora na escolarização básica é o investimento da autora em personagens crianças e adolescentes, consequentemente, nos conflitos que lhe são peculiares.

Em estudo sobre a personagem no romance, Candido (1985, p. 52) afirma que o enredo existe por meio das personagens e que essas vivem na trama, de tal maneira que "enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que os animam".Somam-se a esses dois elementos as ideias, e, assim, enredo, personagem e ideias são intimamente ligados, inseparáveis no todo do romance bem realizado. Contudo, desses três elementos, avulta a personagem, pois "ela representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência etc."Não se trata, ressalva o crítico, de considerar a personagem como essência do romance; ela é, sim, o elemento mais atuante, mais comunicativo da arte novelística moderna mas que só adquire pleno significado no contexto da obra (CANDIDO, 1985, p.53-54). Analisando algumas personagens da autora em questão, Aires (2012, p.147) observa que na obra de Lygia Bojunga Nunes essa categoria narrativa "atinge uma dimensão maior, pois extrapola os limites da própria ficcionalidade constituindo-se em elemento primordial de vida".

Na produção literária da autora em questão, que agrada também adultos mas é direcionada principalmente a crianças e adolescentes, as personagens merecem atenção especial, por serem complexas e singulares. Traços próprios da natureza humana, como a busca da identidade, a autoafirmação, os sentimentos de amizade, amor, ciúme, insegurança, bem como as decepções sofridas no processo de amadurecimento inerente ao ser, inclusive temas considerados por muito tempo tabu, como a morte, o sexo, a homossexualidade, são problematizados nas tramas, dimensionando a subjetividade das personagens crianças e jovens, que vivem situações de conflito, especialmente na relação com os adultos.

Mas esses aspectos não teriam efeitos de sentido tão significativos, como atestam a crítica e os prêmios, não fosse um dado caro à estética bojunguiana: a linguagem ao rés do chão por onde transita o leitor. A literatura de Lygia Bojunga Nunes, carregada de sentimento do humano, chega fácil aos jovens leitores, dada a espontaneidade do discurso, particulari-

dade que se materializa num texto em que a língua portuguesa apresenta-se marcada por traços da oralidade, pelo registro informal, tanto na fala de personagens quanto no discurso do narrador. Esse foi considerado um dado inovador na estética da autora, pois, diferentemente da maioria das obras literárias infantis e juvenis, não há muita distinção entre o discurso do narrador e das personagens (CUNHA, 1986, p. 157-158). Tal característica reitera um projeto estético que passa ao largo da função didática, traço que identificou a produção literária destinada ao público infantil e juvenil e a manteve, por longo tempo, vinculada à pedagogia.

Como já dito, não é interesse deste trabalho apresentar uma análise da obra escolhida, tampouco expor detalhadamente o projeto idealizado e desenvolvido para sua abordagem em sala de aula, organizado de forma a permitir aos alunos uma apreciação relativamente abrangente do livro. Foram observados os elementos narrativos, com ênfase no debate sobre os conflitos das personagens principais, em favor do projeto estético e ideológico da autora, assim como sua proposta de conclusão narrativa positiva para tão dolorido trauma infantil, em razão do público leitor da obra. Como proposta de ampliação do diálogo com a narrativa, o projeto de leitura explorou também a adaptação do livro para o cinema, no longa metragem-Corda bamba: história de uma menina equilibrista, dirigido por Eduardo Goldenstein.

O objetivo, aqui, é restringir a aspectos da prática leitora que, a meu ver, podem ilustrar as facetas simbólica e, principalmente, afetiva da leitura. Corda bamba narra a história de Maria, uma garota em profundo conflito desde que assistiu à morte de seus pais, equilibristas de circo. Essa cena mantém-se recalcada em suas lembranças até que, aos dez anos, ela começa a empreender uma viagem interior. A corda, que figura no título, é o elemento simbólico que lhe dá acesso às portas, igualmente simbólicas, através das quais as cenas do passado são relembradas ou imaginadas, contribuindo para ela superar o trauma e recompor sua trajetória. O título do livro remete à própria condição de Maria e a situações-limite de outras per-

sonagens da trama, especialmente aos pais mortos durante um espetáculo de equilibrismo, além de situar o espaço fundamental do conflito: o circo.

Longe de utilizar a leitura literária como pretexto, sabe-se que a ação leitora mobiliza reações e interesses que extrapolam o âmbito literário, mas cujos efeitos acabam por iluminar o texto lido, levando o leitor a retomá-lo. A esse movimento é que chamo aqui de "desdobramentos". No caso em questão, a revelação do quase absoluto distanciamento, e ao mesmo tempo grande curiosidade, dos alunos em relação ao circo motivou os desdobramentos da leitura de Corda bamba, que se configuraram na forma de pesquisa e apresentação oral. A proposta, a ser desenvolvida em grupos, buscou resgatar um pouco da história do circo e também explorar algumas das atrações circenses mais tradicionais. Assim, os temas da pesquisa elaborada pelos alunos foram definidos conforme se mostra a seguir.

1) História do circo. A ideia foi compor a história por meio de pesquisa na internet e também via memória de pessoas mais velhas – membros da família, como avós e bisavós, ou da comunidade –, que tivessem vivenciado o circo, na condição de espectadores, a fim de que os alunos recuperassem não somente dados do objeto de pesquisa em si, mas também os efeitos dessa manifestação artística nos sujeitos e em sua cultura.

2) Palhaço. Protagonista maior do circo mas em situação de quase extinção, sua abordagem visou recolocá-lo no centro das atenções, propondo aos alunos a busca de um sujeito real, que tivesse atuado como palhaço. O propósito foi colher um testemunho concreto sobre a condição dessa figura que teve um importante papel para muitas crianças, numa época não tão distante, a fim de conhecer um pouco de sua trajetória, as alegrias e adversidades de uma vida nômade. Como atrações humanas, foram lembradas também outras figuras encontradiças no circo, como os anões, a mulher barbada e outros integrantes do que foi chamado no passado de "circo dos horrores".

3) Magia. Esse objeto de investigação, que atraiu bastante o interesse da turma, foi proposto como provocação a que o grupo se preparasse para trazer ao espaço da sala de aula alguns truques, típicos dos apresentados ao

"respeitável público" do circo. Os truques, certamente não os sofisticados, foram desvendados em vídeos da internet e treinados para o "espetáculo".

4) Animais no circo. Para este item da pesquisa, foi antecipado o mote "Alegria das crianças e tristeza dos animais", e a abordagem não poderia ser diferente, dado o alcance dos movimentos de defesa dos animais – e das decisões legais apesar da polêmica – contra seu uso em espetáculos circenses, considerando as más condições em que vivem e os maus-tratos no processo de adestramento.

5) Habilidade corporal. Para esse tipo de atração, que inclui a corda bamba e a pirotecnia presentes na trama do livro de Lygia Bojunga, o intuito foi a pesquisa elencar as várias modalidades, apontando as diferenças mas sobretudo evidenciando o esforço dos artistas e acrobatas para a auto superação no picadeiro. A proposta previu também a simulação de algum número de equilíbrio em sala de aula.

Após as apresentações do grupo, o que se percebeu nos alunos foi um alargamento da experiência com a narrativa lida e, sobretudo, uma evidente aproximação entre leitores e obra. Explorando o elenco das personagens de Corda bamba, em vez do palhaço, a figura que centraliza as atenções é a mulher barbada, Barbuda, como é chamada a personagem bojunguiana. Mas, diferentemente de ser configurada como uma aberração da natureza, comum no chamado "circo dos horrores" do passado, que explorava as anomalias humanas como espetáculo quando as diferenças não eram explicadas como mutações genéticas ou como doenças, tampouco havia a compreensão de direitos humanos, Barbuda é a personagem que recebe maior adesão dos leitores. Ela e seu marido, o aprendiz de engolidor de fogo, chamado Foguinho, são amigos dos pais de Maria e a acolhem, com afeição pura e desinteressada, após a tragédia no picadeiro. Sem filhos, eles destinam à órfã todo seu carinho, até a garota ser levada para a casa da avó, com quem não tem relações afetivas.

Segundo Jouve (2002), os sentidos construídos no ato da leitura se instalam de imediato no contexto cultural de cada leitor. E porque interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e uma época, a lei-

tura "afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite" (JOUVE, 2002, p. 22). Fixados no plano do imaginário de cada um, mas também influenciados pelo imaginário coletivo, os sentidos de um texto não são fixos, daí a leitura ter o poder de transformar mentalidades. O estranhamento inicial do leitor ante a personagem Barbuda evolui para a simpatia e completa adesão, especialmente após a leitura do capítulo intitulado "Conversa de orelhão".

Situado logo no início do livro, esse capítulo adiciona uma carga de humor à narrativa, o que acaba por distensionar a cena de despedida entre Barbuda e Maria, porque o circo viajará em turnê – razão pela qual a menina foi levada para morar com a avó materna. Como se trata de uma conversa de orelhão, ela é entrecortada por incompreensões e repetições, pela confusão da mulher ao inserir fichas no aparelho, além das digressões de Barbuda ao narrar alguns fatos à menina, por exemplo, a dificuldade de fazerem o elefante, que estava "trombudíssimo", entrar no caminhão – veja-se, aí uma crítica da autora ao uso de animais no circo –; e a chateação de Foguinho – que precisa aprender a fazer mágicas porque não suporta mais engolir fogo – diante da fuga do coelho usado no treino. Entre outros assuntos, Maria conta a Barbuda sobre as aulas particulares contratadas pela avó, e sua dificuldade em se concentrar porque há sempre um cachorro debaixo da mesa da professora. Tudo isso concorre para evidenciar a cumplicidade entre as duas personagens, mas sobretudo para dimensionar o carinho da mulher barbada pela menina. E o humor da cena é reforçado pela maneira como Barbuda reage às reclamações das pessoas atrás de si, já formando uma fila para usar o aparelho.

Cumpre referir aqui à enorme curiosidade dos alunos para ver como essa personagem seria caracterizada no filme, que seria visto depois da leitura do livro. Para surpresa de todos, o papel foi representado por um ator barbado, travestido de mulher, que no filme, tal como ocorrera no livro, rouba as cenas, tanto pela força de sua interpretação quanto pelo inusitado da situação. Percebe-se, no projeto do filme, o jogo intencional entre o real e o imaginário, desestabilizando valores e verdades cristalizadas.

Retomando o livro, a preferência dos alunos leitores pela personagem Barbuda, revelada por eles em questões sobre a leitura da narrativa, assim como a torcida para que Maria superasse o trauma e continuasse sua vida podem atestar a dimensão afetiva própria ao movimento da leitura, sem a qual, segundo Jouve (2002, p.20), a experiência estética ficaria fadada ao fracasso. A adesão à primeira (considere-se o inusitado da personagem: seu perfil irreverente e autêntico, além do afeto sincero e desinteressado por Maria, personagem por quem os leitores nutrem o sentimento de compaixão) e a identificação com a segunda (considerem-se a proximidade entre esse público leitor e a personagem no que se refere à idade, além da comiseração pela tragédia pessoal da protagonista)podem ser entendidos como dados da subjetividade nessa prática leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada sua natureza estética, a literatura mantém-se como janela para o mundo, na medida em que propaga a inconformidade, a insatisfação e, consequentemente, estimula a imaginação e aviva o desejo de questionar o estado das coisas. A atividade de leitura mobilizada pela obra *Corda bamba* e os desdobramentos dela decorrentes permitem afirmar que os alunos leitores vivenciaram uma experiência estética singular e individualizada, do que resultou a percepção do outro e de si na relação com o universo ao redor. Esse processo, possível por causa da *inclusão de si* no movimento subjetivo e imprevisível da leitura literária, é o que pode comprovar a função humanizadora da literatura (CANDIDO, 1995).

Apesar do silêncio e recolhimento que o ato da leitura exige, longe de nos aquietar, a literatura nos inquieta, nos instiga a perguntar, a olhar para outras subjetividades. Essa ação mental tem correspondência física no ato comum, observável nos leitores, de muitas vezes tirar os olhos na página para pousá-los em lugar nenhum, permitindo ao pensamento divagar. Esse movimento que afasta o leitor dos traços negros no papel indica também a singularidade da ação de ler. Singularidade do leitor movida pela do autor do texto (e ilustrador, no caso de livros ilustrados). Afinal, o que a arte nos

oferece é a exploração de uma verdade estética pessoal, "por isso a literatura não é o lugar das certezas, mas o território da dúvida e não há nada mais libertário e revolucionário que a possibilidade de duvidar, de nos enfrentar a nós mesmos para colocar nossas certezas em xeque" (ANDRUETTO, 2014).

O que nos resta como professores que acreditam na formação de leitores na escola é reafirmar a prática de leitura literária pela recuperação dos sonhos e pela educação dos afetos; é confiar no poder da leitura de transformar mentalidades. Afinal, uma sociedade sem arte, inclua-se evidentemente a literatura, e que pensa poder dispensá-la, é uma sociedade fadada a reverberar clichês, a propósito, hoje muito encontradiços nas redes sociais. O projeto de leitura com *Corda bamba* foi finalizado, mas os efeitos da leitura desse livro com certeza continuam fazendo eco na vida de meus alunos.

Referências

ANDRUETTO, M. T. Que todos signifique todos. Disponível em:<http://www.blogdogaleno.com.br/ 2014/10/29/que-todos-signifique-todos>. Acesso em: 31 out. 2014.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. **São Paulo: Duas Cidades, 1995.**

_____. A personagem do romance. In: _____. (Org.). *A personagem de ficção*. São Paulo:Perspectiva, 1985.

CORDA bamba: história de uma menina equilibrista. Direção: Eduardo Goldenstein. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2012. 1 DVD (80 min), Color.

CUNHA, M. A. A. A inovação linguística em Lygia Bojunga Nunes. In: KHÉDE, S. S. (Org.).

Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. _____. *Sobre a literatura*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

DERESIEWICZ, W. *Aprendi com Jane Austen*: como seis romances me ensinaram sobre amor, amizade e as coisas que realmente importam. Trad. André Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

DUVIVIER, G. Não estou aqui. *Folha de S. Paulo*. Ilustrada, p. E5. 12 maio, 2014.

HATOUM, M. A natureza do romance: Guimarães Rosa, William Faulkner e Juan Rulfo. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=496>. Acesso em: 3 ago. 2015.

JOUVE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013.

NAFISI, Azar. *Lendo Lolita em Teerã*: memórias de uma resistência literária. Tradução de Fernando Esteves. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

NUNES. L. B. *Corda bamba*. 10. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

_____. *Aula de inglês*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

_____. *Livro*: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>. Acesso em: 7 mar. 2015.

Letramento e inclusão digital: resultado de uma experiência criativa

Márcia Cristina Oliveira Santos
Deise Nanci Castro Mesquita

RESUMO

Será apresentada nessa comunicação uma atividade sobre o letramento digital como prática de inclusão educacional na Escola Especial Helena Antipoff da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Goiânia. A pergunta que norteou essa experiência criativa no Programa de Informática na Educação Especial (PROINESP) foi: "Como realizar procedimentos de leitura, compreensão e produção textual com sentidos e significados a partir de atividades no computador, de modo que possam contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com paralisia cerebral?". Sob o referencial teórico da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1995; 2005), esta comunicação apresenta e discute a trajetória de um de seus participantes, um aluno com distorções fonêmicas na linguagem oral e na escrita e uma alfabetização meramente funcional. Convidado a interagir com alguns recursos tecnológicos e a partir da leitura do livro *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz,* de *Otávio Roth,* o aluno realizou a produção textual de um livro digital narrando a própria história: *O Menino que Saiu do Ensino Especial e foi para a Escola Normal*. Seu trabalho mostra a sensibilidade e a clareza com que organiza suas ideias, reconhece sua história de vida, suas dificuldades e conquistas; e demonstra sua gratidão pela família, em especial por sua mãe e todas as outras que cuidam de filhos especiais. Esta proposta didática proporcionou recursos, conhecimentos e vivências para que o aluno construísse efetivamente seu processo de letramento, como uma forma de percepção e de ação em relação a si mesmo, à família, à escola e à sociedade.

Palavras-chave: Defectologia. Letramento. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este projeto foi pensado com o objetivo de aproximar os conhecimentos/teorias estudadas na academia com a prática pedagógica, no intuito de que se possa construir uma reflexão crítica numa perspectiva de inclusão.

Este trabalho foi desenvolvido na APAE de Goiânia, instituição fundada em 1969 que atende cerca de 500 usuários com deficiência intelectu-

al, associada ou não a outras deficiências, nas áreas de assistência social, prevenção, saúde, educação, emprego e renda (preparação, qualificação e encaminhamento para o mundo do trabalho).

Um dos projetos desenvolvidos é o de informática na educação, mantido por intermédio da Secretaria de Educação Especial – SEESP – do Ministério da Educação, que desenvolveu o Programa de Informática na Educação Especial – PROINESP – no ano de 2000. Este programa tem o propósito de oportunizar a inclusão digital e social de pessoas com necessidades educacionais especiais, apresentando os instrumentos tecnológicos como um dos recursos do processo de ensino-aprendizagem para aquisição, desenvolvimento e acesso ao conhecimento e ao letramento.

Nesse ambiente, de 2003 a 2008, foi atendido um grupo de crianças e jovens com deficiência composto por alunos da rede municipal de ensino que vinham no contraturno, uma vez por semana, para as aulas no PROINESP. Desse grupo, relata-se especificamente o trabalho realizado com o aluno A, em 2007. A, jovem de 19 anos, encontrava-se matriculado da Escola Municipal Coronel Getulino Artiga e tinha como diagnóstico médico paralisia cerebral.

A definição do tema desta proposta apoiou-se na hipótese de que a razão das dificuldades de leitura e de produção escrita estariam no pouco acesso do aluno à leitura e à produção textual. Além disso, seria pertinente, considerando o conhecimento de que o trabalho com a leitura e produção de diversos gêneros textuais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Sendo assim, apoiamo-nos nas concepções de que a leitura e a produção textual contribuem com o desenvolvimento da autonomia, da participação, da emoção e do pensamento crítico e criativo.

Para Soares (2002, p.151):

> Letramento digital, é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

E foi num contexto de letramento digital que desenvolvemos esse projeto, com o intuito de contribuir para a autonomia em ler, bem como para o escrever e pesquisar de forma reflexiva e crítica. Em relação ao desafio de alfabetizar em práticas de leitura e escrita em contexto de letramento digital, Xavier (2007, p.148) pontua que:

> Neste momento, os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar em uma perspectiva do letramento e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no Século do Conhecimento.

De acordo com Mantoan (2000, p.56),

> A inclusão não é simplesmente inserir uma pessoa na sua comunidade e nos ambientes destinados a sua educação, saúde, lazer, trabalho. Incluir implica em acolher a todos os membros de um dado grupo, independente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos diferentes uns dos outros, e, portanto, sem condições de serem categorizadas. Já é tempo de reconhecermos que todos estamos juntos e nascemos neste mundo, e que por isso não podemos excluir ninguém e nem mesmo convidar a que se aproximem os que estão à margem, pelos mais diferentes motivos entre os quais as incapacidades físicas, intelectuais sensoriais, sociais.

Nessa perspectiva, desejou-se proporcionar recursos, conhecimentos e vivências para que o aluno participasse efetivamente dessa geração de letramento digital, interagisse por meio de escrita digital, fosse, enfim, um cidadão digital. Para isso, a mediação precisaria ser exercida com o conhecimento da técnica, mas também, sobretudo, com significado e sentido.

Como aporte teórico para potencializar o desenvolvimento cognitivo do aluno com necessidades especiais, busca-se as formulações de Vygotsky (2011, p.869):

> Resta-nos apenas acrescentar que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alterna-

> tivos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.

Diante da compreensão teórica de que a proposta educacional inclusiva deve objetivar o desenvolvimento cognitivo do aluno, e não meramente sua socialização escolar; de que o letramento digital é outra forma de linguagem que medeia a integração do deficiente com o contexto sócio-histórico-cultural em que está imerso; de que cabe ao professor buscar formas didático-pedagógicas que potencializem as capacidades singulares de cada aprendiz; e de que é somente conhecendo os caminhos diretos e indiretos do desenvolvimento e ter como direção a formação cultural e as funções psíquicas superiores. Tem-se por objetivo proporcionar atividades significativas e contextualizadas de leitura, compreensão e produção textual a partir de diversos gêneros, de modo a desenvolver e ou ampliar o letramento e o letramento digital.

DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva teórico-metodológica, a pesquisa será pautada pela abordagem da pesquisa-ação em que o pesquisador intervém na realidade a qual está pesquisando (LÜDKE e CRUZ, 2005). Considera-se então o diálogo estreito entre a prática e a teoria, em que a teoria é repensada a partir da primeira. Segundo LÜDKE e CRUZ (2005, p. 101), "Não podemos perder de vista que pesquisa é construção de conhecimento e pesquisa-ação é construção de conhecimento mais ação."

Dessa forma, este tipo de pesquisa se configura como instrumento importante para transformação das práticas pedagógicas. Para alcançar os objetivos propusemos as seguintes ações, abaixo sequenciadas, que culminaram na produção de um livro pelo aluno:

- Realização de leituras de livros literários (diversos gêneros) escolhidos pelo aluno. Elas foram realizadas no ambiente do PROINESP e em casa.
- Diante das leituras, manteve-se um diálogo a respeito dos livros a partir de indagações como: qual a característica do texto, qual o assunto abordado, foi interessante, o que chamou a atenção. Foram sugeridos, então, outros comentários e a seleção de um livro que tenha despertado algum interesse.
- Releitura e conversa sobre o livro escolhido.
- Proposta de escrita de um livro.
- Escrita revisão do livro no computador.
- Avaliação do processo da atividade: sentimentos, compromisso e desafios.
- Apresentação do livro para a família e para a escola.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Quando chegou à instituição, aluno começou a interagir com o computador usando o mouse, o teclado e programas que poderia utilizar para aperfeiçoar seus conhecimentos. Sua alfabetização era restrita ao nível funcional, sendo que apresentava distorções fonêmicas tanto na linguagem oral quanto na escrita. No início foram propostas atividades de completar palavras (Software Coleção Educativa Expoente); depois, passou-se à construção de cartões personalizados para pessoas de seu convívio, ao incentivo de pesquisa na internet até chegar à produção do livro digital. Percebeu-se, com tudo isso, que ele ampliou o vocabulário, o letramento e letramento digital.

Esse projeto buscou apresentar ao aluno conteúdos pedagógico de maneira significativa e propiciar a conquista de novas etapas no letramento e alfabetização. Quando iniciou no PROINESP, o aluno usava teclado especial; hoje usa o teclado padrão sem ajuda. Sabe também se expressar tanto oralmente como na escrita com autonomia e clareza, e a produção do livro efetivou o processo, com a colaboração dos recursos tecnológicos, sempre mediados pela professora no processo ensino/aprendizagem.

Considero que "envolvi" o aluno neste projeto, mas também fui envolvida. A parte mais emocionante ocorreu a partir da escolha do livro: *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz - Otávio Roth,* O aluno foi lendo e se encantando e, após leitura, fiz o convite para que ele escrevesse o seu próprio livro, que se tornasse autor e ilustrador. Mal terminei de sugerir e ele falou com um pouco de dificuldade (devido à paralisia motora): "Quero sim e vai se chamar *O Menino que Saiu do Ensino Especial e foi para a Escola Normal*".

Em cada página do livro me maravilhava com a clareza, sequência de ideias e envolvimento do aluno; apenas mediei o uso do computador e o auxiliei na revisão ortográfica. Adilson tem claro a sua história de vida e as suas conquistas; demonstrou sua gratidão pela família, em especial à sua mãe e a todos as outras mães de filhos especiais.

A aprendizagem foi significativa, pois foi percebida a relação entre o que o aluno estava aprendendo e a sua vida, e transcorreu com sentido, haja vista que a produção literária expressou a sua ótica, percepção em relação a si mesmo, à família, à escola e à sociedade.

Ao analisar a referida prática pedagógica e tendo como eixo temático o meu projeto de pesquisa de mestrado: Formação de Professores do AEE na APAE – Contribuições do Saber Filosófico para a Formação Ética, percebo que a ética e a formação docente são temas atuais de discussões. A prática pedagógica dos professores postula atitudes, decisões e ações que estão fundamentadas em um compromisso ético. Por isso, a formação ética precisa nortear a formação docente.

A ética é um conteúdo da filosofia, é um saber voltado para o "dever-ser". Para Santos (2001, p. 152):

> [...] cabe-nos perguntar se os professores estariam habilitados à educação para a cidadania, para a formação do homem justo, belo e bom. Pensemos. Seria possível cobrar dos "profissionais da educação" que eles sejam, de fato, agentes da ética e da cidadania ao imaginarmos um professor que não compartilhe do ideal da tolerância, que não compreenda as especificidades étnicas de cada povo, que não respeite as necessidades especiais de alguns alunos, que ele próprio não respeite valores, esteja despreocupado

> com direitos e menos ainda com a cidadania e se encontre em sala de aula, "ensinando" o respeito mútuo, a tolerância, a ética e como ser cidadão? Esta situação tão bizarra quanto provável nos levaria a indagar como saber se os professores estariam preparados para uma função tão complexa.

A escola e o professor possuem o papel de formar cidadãos críticos, participativos e criativos. Como exercem ou deveriam exercer essa função, devem ter compromisso ético pelo que ensinam, como ensinam, por que ensinam, a quem ensinam e de suas ações e atitudes. Isso requer formação filosófica que nos remete a pensar na formação dos professores. Estes estão inseridos num processo de formação que garanta os estudos, reflexões, democracia e vivências sobre a ética? Não se espera que a escola e o professor sejam os salvadores da pátria dentro desse contexto de desigualdade, violência e falta da ética, mas que estejam conscientes de seu papel, da escola como um espaço democrático, de um fazer pedagógico pautado na ética, no respeito pelo conteúdo trabalhado, no planejamento das aulas, com a avaliação e na relação com os alunos e os demais da comunidade escolar.

Nesse projeto de intervenção busco uma prática pedagógica que considera o aluno, o processo de aprendizagem, seus anseios, necessidades e potencialidades; o que esse aluno já sabe e o que precisa aprender, quais os conteúdos, planejamentos, intervenções, metodologias, recursos e avaliação que irão permear seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Como transformar esse espaço escolar em espaço de cidadania e de ética? Esta é uma questão que não se esgota com este projeto. Temos muitos desafios, e outros projetos de intervenção pedagógica virão para constituir essa escola, esse professor e esse aluno que necessitamos e desejamos.

Referências

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>. Acesso em 07 abr. 2014.

MANTOAN, Maria . T. E.O verde não é o azul listrado de amarelo: considerações sobre o uso de tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. **Espaço: informativo técnico científico do Inês**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./jun. 2000.

SANTOS, Gislene Aparecida (Org.). Ética, Formação, Cidadania. **A Educação e as nossas Ilusões**. In Universidade Formação Cidadania. São Paulo: Cortez, 2001. p. 152.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade. Campinas**: CEDES, v. 23, n. 81, p.143-160, 2002.

VIGOTSKI. L.S. Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.37, n 4, pag. 861-870, dez/2011.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1.ed.. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.14

Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: contextualizando o ensino de língua inglesa no ensino fundamental de uma escola pública

Magali Saddi Duarte

RESUMO

Neste artigo, mostro parte do trabalho realizado nas aulas de inglês, nas séries da 2ª fase do ensino fundamental em uma escola pública federal de educação infantil e básica de Goiânia, no ano de 2014. O tema escolhido para as aulas foi "agradecimento/*thanks*" desenvolvido a partir da leitura do livro literário *Gracias*. O projeto, de autoria do professor Newton Freire Murce Filho, integrante do grupo de pesquisadores do departamento de língua inglesa,previa a produção de um livro literário trilíngue de agradecimento às coisas e às pessoas, numa proposta de trabalho coletivo entre os departamentos de línguas espanhola, inglesa e francesa. A metodologia do projeto variou entre fazer o inventário do léxico a ser utilizado, a tradução nas três línguas: inglesa, espanhola e francesa, a utilização de dicionários, tablets, celulares e computador, a escolha das ilustrações, o formato do livro, o material a ser utilizado na confecção do livro, a criação de uma editora e da cidade onde o livro estava sendo produzido, além da data de sua publicação. Concluímos que o trabalho, que se insere no projeto de pesquisa Adaptação e complementação de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica, desenvolvido coletivamente, contribuiu de maneira significativa para a aprendizagem das línguas: portuguesa, inglesa, espanhola e francesa. Considerou-se ainda, plenamente satisfatória a ação coletiva realizada por três professores do departamento de língua inglesa em que discussões, análises e reflexões sobre o processo em desenvolvimento sugeria sobre a formação continua de professores, além de reflexões sobre o processo de aquisição de segunda língua, produção de materiais, metodologia e didática.

Palavras-chave: Aquisição de língua inglesa. Livro literário. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se a uma experiência na segunda fase do ensino básico realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) no primeiro semestre do ano de 2014.

As reflexões sobre o ensino-aprendizado de línguas, as insatisfações com alguns resultados, as alegrias de outros são elementos que nos fazem pensar em alternativas para as nossas aulas de inglês. Trabalhando há 22 anos em uma escola pública federal de educação básica, vimos desde 1995 propondo a alternância entre o livro didático e a utilização de materiais autênticos. Assim, a partir destes estudos e de uma prática fundamentada na utilização de materiais autênticos, como música, poemas, contos de fada, fábulas, filmes, artes plásticas dentre outros, nós, professores de línguas estrangeiras do Cepae/UFG,desenvolvemos um projeto de pesquisa cujo problema se expressa na seguinte questão: quais são as implicações da utilização de outros recursos didáticos, que não o livro-texto, no ensino de língua estrangeira para alunos de uma escola pública federal de Goiânia-Go de educação básica emseu contato regular e sistematizado com a língua estrangeira-inglês?

Em se tratando de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é de longa data as discussões e pesquisas desenvolvidas sobre materiais didáticos, sobretudo se se considera que "todo material didático está alinhado a uma dada abordagem de ensinar e de aprender..." (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 27). Seguindo ainda com o pensamento de Almeida Filho (2013, p. 27), "livros ou materiais didáticos de ensino são (...) instâncias de aprovação de um modelo de instrução e suas formas previstas de aprender nutridas pela comunidade científica ou por subcomunidades em tensão, ameaçando dissidência."

Ao considerarmos as áreas da psicanálise e da educação que permeiam a formação dos professores de língua inglesa do Cepae, não perdemos de vista a reflexão sobre a complexidade de se aprender uma LE, tendo como perspectiva a subjetividade do aprendiz. Conforme observado por Murce Filho (2013, p. 97),

> a aprendizagem de uma língua estrangeira, não é, definitivamente, um processo sem complicações, uma vez que ela solicita, ao mesmo tempo, três dimensões conforme atesta Revuz (1998, p. 217): a do eu, em sua ilusão de autoconhecimento, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva – que diz respeito aqui à existência de um momento de memorização na aprendizagem de LE.

Assim, buscamos como objetivo geral, nesta pesquisa, a execução de atividades pedagógicas e de criação artística que possibilitem investigar a leitura, a escrita e a criação corporal e literária do estudante de língua estrangeira na educação básica. (DUARTE, 2014, p. 240). Queremos, portanto, uma investigação que possa contribuir para o avanço dos estudos em linguagem, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, focalizando-se especialmente os efeitos do trabalho com materiais extra didáticos em sala de aula. Mais especificamente, queremos experimentar o uso de materiais como literatura, música e artes plásticas dentre outros em sala de aula desde o início do primeiro contato regular do aluno com a língua-alvo. Nessa trajetória, acabamos por refletir sobre a formação contínua do professor, buscando superar os obstáculos interiores vividos pelos pesquisadores. Os obstáculos exteriores são relativos ao objeto da pesquisa, enquanto que os obstáculos interiores são inerentes ao pesquisador e são de três tipos: "lacunas no conhecimento, fragilidade ou insipiência das ferramentas intelectuais, ausência de determinadas virtudes" (LA TAILLE, 2009, p. 96).

DESENVOLVIMENTO

Este estudo teve início em 2012 com a participação de três professores do departamento de língua inglesa, e três turmas de alunos do 6º ano da segunda fase do ensino fundamental, que somam um total de 60 alunos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Além destes alunos, contamos com a participação de dez bolsistas de Iniciação Científica Júnior que receberam, no ano de 2014,apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no estado de Goiás (FAPEG[1]). Esta pesquisa se desenvolverá até o ano de 2016, data de encerramento da 2ª fase do ensino fundamental dos alunos participantes.

Para o desenvolvimento das aulas, os professores de inglês, entre uma unidade e outra do livro didático, preparam materiais autênticos. No ano de 2014, o prof. Newton Freire Murce Filho, participante da pesquisa, desen-

1 Nossos sinceros agradecimentos à FAPEG que tem desenvolvido papel importante na difusão de pesquisas e na participação de pesquisadores em congressos acadêmicos.

volveu um projeto em que os alunos deveriam produzir um livro trilíngue (espanhol, francês e inglês)[2], línguas estrangeiras adotadas no CEPAE. A partir de um livro literário bilíngue de título: *Gracias* de Pat Mora, ilustr. John Parra, tradução de Adriana Domínguez, New York: Lee &Low Books Inc. 2009, lido e discutido em sala, por meio de apresentação do livro escaneado via datashow, e um roteiro bastante amplo de atividades, os alunos foram levados a entender o livro, a traduzir excertos do livro e posteriormente a pensar em coisas e pessoas que lhes são importantes, e que nem sempre eles se lembram de agradecer. Os procedimentos didático-metodológicos variaram entre: fazer um inventário lexical[3] de pessoas e coisas que os alunos gostariam de agradecer; buscar o léxico e as estruturas nos sítios especializados, ou não de ensino de língua estrangeira; utilizar tablete ou celular para pesquisar o léxico, utilizar o laboratório de informática para produzir o livro, encontrar as ilustrações. Fazia parte deste projeto levar o aluno a refletir sobre a semelhanças e dessemelhanças entre as línguas. A mesma frase produzida em português deveria ser escrita em inglês, em sala, e posteriormente produzida em espanhol e francês, em casa. Produzidas as frases, os professores de inglês corrigiam-nas em inglês e entregavam as produções de espanhol e de francês para os respectivos professores destas línguas para que os mesmos as corrigissem. Tal proposta de trabalho foi desenvolvida em todos os anos da segunda fase do ensino fundamental. Ao final de um determinado tempo, o aluno deveria entregar o seu livro. Alguns alunos optaram por digitá-lo, outros preferiram escrever à caneta. As capas dos livros entregues apresentavam formas variadas. Algumas muito coloridas com a maioria dos títulos nas línguas solicitadas, tais como Àmaawesomelife, gracias, que se inicia na língua francesa, depois acrescenta a língua inglesa e por fim, na língua espanhola. Ou ainda **Gracias pour ma vie and my universe**, que se inicia na língua espanhola, acrescenta a língua francesa e finaliza com a língua inglesa. Embora os

2 Posteriormente, o professor Newton resolveu que pediria a seus alunos que a língua portuguesa fosse acrescentada.

3 Para MELO, L. C; ANDRADE, K. S.; SILVA, W. R. (2012, P. 53), "Léxico é o inventário das palavras que, num dado momento, estão à disposição do falante. (...) Vocabulário é o inventário das palavras efetivamente utilizadas pelo locutor num ato de fala preciso."

professores tivessem solicitado aos alunos que não usassem o termos Gracias ou thanks como título, várias produções utilizaram **Gracias! thanks! Merci!**, ou estes mesmos termos apenas invertendo as ordens da línguas. Embora tivesse havido títulos em apenas uma língua, estes foram em menor quantidade: **Thanks for life, Agradecendo a tudo, Meus agradecimentos**. Ao fim do trabalho, os livros foram expostos na II mostra do projeto de extensão denominado CIRCULA, realizado no CEPAE/UFG em dezembro de 2014.

Após a produção e entrega do livro produzido, os alunos precisavam apresentar sua produção para a turma. Constava da apresentação: o título do livro, as ilustrações utilizadas e as coisas e as pessoas a quem dirigiam o agradecimento.

Uma das possibilidades de aprendizagem e diferenciação observada pelos alunos no desenvolvimento deste projeto foi a utilização da preposição "à, *au, aux* em francês, *for* em inglês e *por* em espanhol", e dos pronomes relativos: *that*, *who* em inglês, *qui*, em francês e *que* em espanhol, para produzir um agradecimento. Além das preposições e pronomes relativos serem repetidos a cada vez que se fazia um agradecimento, provocando a aprendizagem incidental, elas não deixavam de ser produzidas como se fossem *drills* devido à circularidade com que eram repetidos, contudo, de maneira contextualizada.

Alguns exemplos de produção dos livros, (os nomes dos autores citados são fictícios e foram criados por mim):

> Para o sol que aquece meu dia, obrigada.
> For the sun that warms up my day, thanks.
> Por el sol que calienta mi dia, gacias.
> Au soleil qui réchauflemon jour, merci.
> (Lígia)
>
> For the food that feed me, thanks.
> À lanourreturequi me nourrit, merci.
> Por la comida que me alimenta, gracias.
> (Sophia)
>
> For my mom whocares me, thanks.

Àmamèrequi's ocupe de moi, merci.
Por mi mamáque se preocupa comigo, gracias.
Para minha mãe que cuida de mim, obrigada.
(Clara)

O professor Newton Freire Murce Filho produziu o seguinte questionário, para que os alunos o respondessem após a produção do livro:

1. O Projeto te ajudou a ganhar mais confiança ao escrever nas 3 línguas estrangeiras? ( )Sim ( ) Não. Por quê?

2. Um Projeto como este, que tem o objetivo de produzir e apresentar algo no final, é diferente de aulas que ficam mais concentradas em itens de vocabulário ou gramática? ( ) Sim ( ) Não. Por quê?

3. Você gostaria de ter mais aulas em que você criasse e apresentasse mais produtos, ao invés de aulas que se concentram mais em itens de vocabulário e gramática? ( ) Sim ( ) Não. Por quê?

4. Você se sentiu motivado durante a produção do seu livro e ao apresenta -lo aos colegas? ( ) Sim ( ) Não. Por quê?

5. Você gostou da ideia de acrescentar a língua portuguesa ao livro?

( )Sim ( ) Não. Por quê?

7. Você observou diferenças entre os meninos e as meninas da sua classe, em relação ao que eles e elas agradecem em seus livros? Tem exemplos?

8. Qual das etapas do Projeto você considerou mais difícil ou complicada? Por quê? Se houver mais de uma etapa, relate, por favor.

Os dados aqui trazidos são de uma turma de 8ª série que se encontra participantes da pesquisa no seu terceiro ano de desenvolvimento. De vinte alunos, obtivemos o preenchimento de dezoito questionários. Das dezoito respostas quinze responderam positivamente à primeira pergunta e três negativamente. Dentre os motivos apontados para ganhar mais confiança ao escrever nas três línguas, destacamos as seguintes[4]:

"Foi um modo de praticar as línguas e me desenvolver, além de acrescentar palavras ao vocabulário".

4 Os alunos não precisaram se identificar para responder ao questionário.

> "Porque eu pesquisei e aprendi frases e palavras novas."
> "Me provou que não sou leigo nas línguas."
> "Me ajudou a conhecer novas palavras."
> "Pois com o livro eu pude perceber o quanto eu sei e aprendi sobre as línguas."

Dos motivos apontados para não adquirir mais confiança, temos o seguinte:

> "Porque eu fui no Google Tradutor e pesquisei as 3 línguas."
> "Alguns dos professores não me entregou a folha."
> "Acho que não porque já escrevemos muito em aula e acho que não muda nada."

Dadas as respostas, é importante assinalar primeiramente, os comentários positivos acerca da proposta do trabalho, em que reconhecem que adquiriram conhecimento na busca de palavras e analisam que tinham um certo conhecimento da língua. A observação feita pelo aluno na segunda resposta: "me provou que não sou leigo nas línguas" contaria o que se coloca o tempo todo em nível nacional - que só se aprende inglês em escolas particulares para o ensino de línguas -, constatação realizada por parte de quem a aprende, em uma escola regular de ensino da educação básica. Em segundo lugar, no que concerne aos motivos apontados para não adquirir mais confiança, precisamos estar atentos às atitudes e comportamentos dos alunos, uma vez que, no planejamento os professores foram orientados a informar a seus alunos que não deveriam usar o Google Tradutor porque não se tratar de uma ferramenta confiável para traduções. Ainda que o aluno diga que realizou seu trabalho e não aprendeu porque o Google Tradutor fez a tarefa para ele, é preciso deixar claro para esse aluno que ele sofre o prejuízo da não aquisição de conhecimento quando desconsidera a orientação dada pelo professor e opta pelo caminho mais fácil. As duas outras respostas "alguns dos professores não me entregou a folha" e "acho que não porque já escrevemos muito em aula e acho que não muda nada", ambas as respostas sinalizam para o descompromisso com o conhecimento desses alunos. O que garantiria ao aluno adquirir mais con-

fiança não seria apenas a correção realizada pelos professores daquilo que ele produziu, mas todo o processo de produção, de investigação, na busca da produção mais adequada. A segunda afirmação que avalia o ato de escrever muito como irrelevante, contraria o que outros colegas disseram, "... eu pude perceber o quanto eu sei...". Ou seja, quando se trata de aquisição de línguas, trabalhamos com as quatro habilidades: compreender o idioma falado, ler, escrever e falar. No caso do projeto, todas estas habilidades estavam relacionadas, contudo, não se pode negar que a ênfase estava sendo na habilidade da escrita. Nesse sentido, o aluno pode não ter se expressado direito, ou ainda, pode não ter a compreensão de que saber uma língua não é apenas falá-la ou entendê-la, mas também produzir a escrita.

CONSIDERAÇÕES

A adaptação e complementação de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, na perspectiva que trabalhamos, materiais autênticos, foge aos costumes de aulas tradicionais que costumam permear o ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Tomlinson (2007), materiais podem ajudar os alunos sobretudo se os alunos forem envolvidos em miniprojetos em que possam buscar material suplementar para unidades particulares no livro e dar-lhes a responsabilidade para tomar decisões sobre que textos usar e como usá-los. Embora no caso apresentado não se tratar do uso de livro didático, mas sim de um livro literário, nossa intenção não era outra senão engajar os alunos na criação e produção textual de três ou quatro línguas ao mesmo tempo.

Há de se considerar que no desenvolvimento do projeto tensões foram inevitáveis. Uma delas foi o enfrentamento entre professores e alunos pela falta de compromisso de alguns alunos com as datas estipuladas, por nós professores, para prosseguirmos no tempo previsto a realização deste trabalho. Outra tensão a ser considerada foi o fato de alguns alunos não atenderem à solicitação de passar para o professor de língua francesa e espanhola o conteúdo produzido para a devida revisão. Além disso, alguns alunos, inicialmente, se mostraram desinteressados a produzir o

livro, pois afirmavam que não viam nenhum sentido à proposta deste trabalho. Mas ao final, todos produziram o livro.

Uma das considerações realizadas pelos professores foi o fato de ter sido possível substituir as avaliações tradicionais por uma avaliação que contemplava todo o processo da produção do livro, incluindo nela os aspectos da criatividade, do rigor da correção para uma possível publicação do livro, da apresentação oral feita para a turma. Além disso, mostrar aos alunos as várias possibilidades de se buscar o conhecimento de língua estrangeira seja por meio de livros, seja por meios eletrônicos de maneira que eles possam, de fato, compreender a língua em seu funcionamento.

Além da questão da avaliação, considerou-se plenamente satisfatória a ação coletiva realizada por três professores do departamento de língua inglesa em que discussões, análises e reflexões sobre o processo em desenvolvimento sugeria. Acreditamos que a efetivação desta pesquisa sobre materiais autênticos para o ensino de língua estrangeira vem contribuindo para a formação contínua dos professores do CEPAE à medida que essa produção de conhecimento tem uma relação mediada pela teoria num contexto de aplicação.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In.: PEREIRA, A. L.; GOTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira:* processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras. P. 13-28. 2013.

DUARTE, M. S. Adaptação e complementação de matérias didáticos para o ensino de língua inglesa na educação básica. In. SUANNO, M. V. R; SILVA. R. L. B. R. da; FARIA, V. F. de. (Orgs.). *Veredas Escolares:* partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG. Goiânia: Editora América Ltda, 2014. p. 238-242.

LA TAILLE, I. de. *Formação ética*: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MELO, L. C.; ANDRADE, K. S.; SILVA, W. R. Trabalho escolar com vocabulário em relatórios de estágios supervisionados em ensino de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.51.1, jan./jun.p. 51-75. 2012

MORA, P. Gracias. illust. John Parra. Tradução de Adriana Domínguez, New York: Lee &Low Books Inc. 2009.

MURCE FILHO, N. F. O "imperativo da aplicação" na formação de professores de línguas: uma discussão sobre psicanálise e universidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada.* n. 52.1, p. 93-105. jan./jun. 2013.

TOMLINSON, B.*Materials development in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Materiais extra-didáticos: trabalhando com fraseologismos em língua francesa

Sirlene Terezinha de Oliveira (CEPAE-UFG)

RESUMO

Uma das primeiras dificuldades de um aluno de língua estrangeira é conter seu impulso de traduzir literalmente cada palavra que encontra. É evidente que o problema não está nem na tradução e nem no desejo de compreensão de nossos alunos, mas, quando se trata de fraseologismos, uma tradução literal pode trazer muitos equívocos. Esta experiência de trabalhar com fraseologismos é fruto de um projeto de pesquisa, do qual sou participante, e que visa trabalhar materiais extra-didáticos juntamente com o livro didático escolhido pela instituição ou pelo grupo de professores. Acredito que materiais extra-didáticos conseguem trazer uma dinâmica nova para dentro da sala de aula e rompe com a rotina provocando e estimulando os alunos a estudarem e assim aprenderam mais a língua estrangeira que estão estudando que, nesse caso, é a língua francesa. Este relato de experiência tem como objetivo descrever duas das muitas atividades que foram desenvolvidas ao longo de quatro anos no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. A turma escolhida em 2012 foi o 6º ano e, conforme o projeto, esses alunos seriam acompanhados por quatro anos, ou seja, atualmente já estão no 9º ano do ensino fundamental. Neste sentido, minha proposta de trabalho permite que os alunos sejam expostos a diversos tipos de materiais que contenham fraseologismos, aproximando-os mais do quotidiano de um falante nativo de língua francesa. O suporte teórico desse trabalho vem de autores como Zuluaga (1980), Mounin (1963) e González Rey (2002).

Palavras-chave: Materiais Extra-didáticos. Fraseologismos. Ensino.

INTRODUÇÃO

Em 2012 fui convidada a participar de um projeto que visava trabalhar com materiais extra-didáticos, ou seja, com atividades e temas diferentes dos já então trabalhados pelos métodos de língua estrangeira. O objetivo desse projeto era levar os alunos a descobrirem os mecanismos de funcionamento da língua e também a sua própria maneira de aprender, tornando-o um participante ativo em seu processo de aprendizagem.

Os métodos de francês são, na maioria deles, feitos para francófonos, ou seja, alunos que já falam francês ou que têm, pelo menos, uma

noção da língua. Por isso, as situações abordadas e desenvolvidas são tão distantes da realidade de nossos alunos. Nesse sentido, a literatura, a música ou qualquer outro material extra-didático aproxima o aluno da língua alvo melhorando sua capacidade de compreensão e de expressão oral e escrita na língua francesa.

Trabalhar os fraseologismos,na sala de aula, não é tarefa fácil, pois, falta vocabulário aos alunos e vivência na língua alvo. Porém, é de suma importância que o professor permita esse contato e desenvolva atividades que contribuam para o aprendizado da língua francesa. Segundo Gonzalez Rey (2002) "compreender e empregar sem erros as expressões fixas de uma determinada língua, seja ela materna ou estrangeira, revela nossa habilidade linguística".

Os fraseologismos, também chamados de unidades fraseológicas, são combinações fixas que possuem significado único e que são usadas por todos nós independentemente de idade ou da classe social. As expressões idiomáticas, os ditos populares, as locuções, são exemplos de fraseologismos.

Todas essas estruturas possuem especificidades peculiares à sua formação e uma semântica que transcende a literalidade das palavras. Podemos até desconhecer sua origem, sua formação sintática/gramatical, mas sempre sabemos como e quando usá-las. Os fraseologismos não são criados por nós no ato da fala, nós apenas os reproduzimos. Segundo Zuluaga (1980: 37)

> As expressões fixas, ao contrário, são produzidas em bloco, são construções anteriores ao ato de fala que não as cria e sim as repete, em outras palavras: as expressões fixas são produto de processos de repetição na diacronia da língua.

E Saussure (apud Zuluaga 1980: 37) completa que

> um grande número de expressões que pertencem à língua são as frases feitas, as quais o uso proíbe de mudar qualquer coisa (...). Essas expressões não podem ser improvisadas, elas são fornecidas pela tradição.

A fixação fraseológica é um traço tão marcante que apenas a metade da frase já é suficiente para que o interlocutor a reconheça e a identifique em meio a seu 'acervo linguístico', por exemplo:

"para um bom entendedor..."

"para um bom entendedor meia palavra basta."

Cada povo/cultura tem sua própria maneira de ver o mundo e, mesmo um nativo, leva anos de sua vida apreendendo tais estruturas que, além de não serem poucas, ainda podem variar de uma região para outra. Mounin (1963: 59) afirma que "é nossa língua que organiza nossa visão de mundo". Sendo assim, não podemos deixar de trabalhar tais estruturas pois, estaremos ampliando o universo discursivo e de conhecimento do aluno que, em contato com diferentes culturas e visões de mundo também amplia seu próprio entendimento e sua própria cultura.

DESENVOLVIMENTO

Com apenas duas aulas semanais e uma carga horária de uma hora e meia, é difícil desenvolver qualquer atividade extra se ficarmos totalmente presos ao programa do livro. Mas, pensando nos alunos e na real importância desse tema, elaborei atividades curtas, rápidas e quinzenais para iniciar o projeto e aos poucos ir sentindo a recepção dos alunos.

A princípio, o primeiro passo dessa pesquisa era o da percepção. Ao ler os textos e ao desenvolver as atividades propostas, eu esperava que os alunos ficassem inquietos quanto ao sentido e à forma das expressões, pois, só assim, eles perceberiam a presença de fraseologismos nas atividades. O segundo passo seria o da associação entre o sentido e a composição dos fraseologismos, e o terceiro seria conseguir que os alunos usassem os fraseologismos em situações quotidianas.

Nos dois primeiros anos,nenhum dos meus objetivos foram alcançados. Não houve muita contribuição quanto à reflexão sobre o que é um provérbio, um dito ou uma expressão idiomática. Ao que tudo indica, meus alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental não ouviam e nem usavam expressões idiomáticas e nem provérbios. Alguns se lembraram de ditos pronunciados, geralmente, por seus pais e professores quando eram repreendidos ou aconselhados.

A falta de vocabulário também não permitia grandes avanços. As atividades eram minuciosamente explicadas o que deixava a aula cansativa e, mesmo assim, os alunos não conseguiam fazê-las sem a minha ajuda.

Os melhores resultados vieram nas turmas de 8º e 9º anos, pois os alunos destas duas séries se envolveram e se divertiram com as atividades. A primeira atividade descrita atingiu totalmente meu objetivo e a segunda apenas parcialmente.

ATIVIDADE 1

A primeira atividade foi realizada na sala do 8º ano. Comecei a aula explorando duas imagens, uma seguida da outra. As imagens se comunicam e se complementam.

Destacamos os países que foram citados nos mapas, descobrimos suas capitais e seus idiomas, falamos sobre os monumentos e meios de transporte que apareceram na primeira imagem. Uma contribuição sempre aparece de algum aluno que já viajou para fora ou que conhece alguém que mora no exterior. A segunda imagem caracteriza com roupas e assessórios os habitantes de vários países, o que provocou risos e um ambiente descontraído. Os estereótipos apresentados permitiram uma boa discussão sobre os aspectos culturais de cada país. É preciso dizer que ficamos quase uma aula inteira apenas com essas duas imagens.

Depois de trabalhar as imagens, eu trouxe um texto cujo nome é *Les pays où on parle le français,* **traduzindo: os países onde se fala francês. O texto** fala sobre uma escola onde estudam alunos de vários países e após a leitura do texto fizemos alguns exercícios de compreensão que privilegiavam as características de cada país.

O último exercício da folha era um exercício de fraseologismos. A primeira coluna traz expressões idiomáticas relacionadas com as nacionalidades suíça, inglesa, espanhola, turca, indiana, escocesa e árabe. A segunda coluna traz o significado da expressão.

Porém, em um primeiro momento, os alunos receberam apenas as sete expressões da primeira coluna. A expressão: *en file indienne* logo foi

identificada como "fila indiana" e sua compreensão foi unânime. Todos já haviam ouvido esta expressão e sabiam bem como, onde e quando usá-la.

Depois de esclarecer as dúvidas sobre o vocabulário, pedi para que os alunos, em duplas, escolhessem um fraseologismo e desenhassem o que, para eles, seria o significado daquela expressão. É importante dizer que eles desconheciam o real sentido das expressões e,mesmo assim, o resultado foi ótimo. Os desenhos foram importantíssimos para a fixação do vocabulário. Podem-se ver algumas das produções dos alunos nos anexos.

Em seguida, passei o exercício completo e deixei que eles tentassem associar as duas colunas e só depois passei as respostas. Esta foi uma aula divertida e com a participação de todos os alunos presentes.

Meu objetivo não era apenas que eles conseguissem fazer um exercício sobre fraseologismos dentro da sala de aula, mas sim, que eles se lembrassem de usá-los se fosse necessário. Então, três meses depois, estávamos estudando o imperativo e outros tempos verbais que utilizamos para dar conselhos e então propus o seguinte exercício. Descrevi situações em que caberiam o uso das expressões idiomáticas que já havíamos trabalhado, como por exemplo: "Pierre estava na festa de aniversário de um amigo. Na hora de cantar os parabéns, Pierre recebeu uma mensagem no celular dizendo que ele teria que ir embora imediatamente. Então, Pierre interrompeu o momento para justificar sua ausência, o que não agradou os outros convidados. Que conselho você daria a Pierre?" Toda a situação descrita acima estava em francês.

Dentre as muitas respostas criadas pelos alunos, uma aluna se lembrou perfeitamente da expressão *filer à l'anglaise* que seria "sair bem discretamente". Assim, ela aconselhou Pierre a não interromper este momento de comemoração e sair discretamente: *Pierre, soisdiscret. Tu connais l'expression filer à l'anglaise? Donc, nedérangepaslesautresinvités.*

Três alunas se lembraram da expressão, mas fizeram uma mistura entre a expressão francesa *filer à l'anglaise* e a expressão que usamos no Brasil, dizendo *filer à française*, que seria a tradução literal de "sair à francesa". As respostas delas foram semelhantes a da aluna do primeiro exemplo

porém, elas não usaram corretamente o fraseologismo francês e sim traduziram um fraseologismo da língua portuguesa para a francesa.

Outros se lembraram de que já haviam visto uma expressão para essa situação, mas, só conseguiram se lembrar depois de consultar o material e, claro, também tiveram aqueles que nem se lembraram de tê-las estudado.

Para mim, não poderia ter tido um resultado melhor. Os alunos conseguirem fazer uso de uma expressão estudada há pelo menos três meses e que, com certeza, não tiveram ocasião para reproduzi-la, conseguem, quando solicitados, se lembrar do uso e em alguns casos até da forma, é uma grata surpresa.

ATIVIDADE 2

A segunda atividade foi desenvolvida com a turma do 9º ano do ensino fundamental e, desta vez, tentei trabalhar com provérbios. A aula demorou bastante para fluir, pois os alunos não demonstravam ter muitos conhecimentos sobre eles.

Comecei a aula colocando um provérbio no quadro: *une hirondelle ne fait pasleprintemps*. Imaginei que os alunos se lembrariam do provérbio em português: "uma andorinha só não faz verão". Mas os alunos não sabiam o que era *hirondelle* (andorinha) e também não conheciam o provérbio em português e consequentemente, desconheciam seu significado.

Então, imaginei que meu exemplo não tivesse sido bom e logo escrevi um outro confiante de que eles o conheceriam: *quand le chat ne pas là, lessourisdansent*. Em português temos um provérbio idêntico: "quando os gatos saem os ratos fazem a festa." Mais uma vez os alunos me disseram que não conheciam e mesmo quando coloquei o provérbio em português, eles me disseram não haver compreendido o que ele significava. Nesta altura, alguns alunos já haviam perdido o clima da aula, achando que aquilo não os levaria a nada.

Então achei melhor entregar logo a atividade e fazer com eles. Levei uma aula inteira, de uma hora e meia, para desenvolver apenas uma atividade.

Entreguei apenas os provérbios, ou seja, as 10 primeiras frases. Depois fomos lendo uma por uma até a compreensão literal dos provérbios.

Finalmente um provérbio conhecido: *une main lave l'autre,* em português: "uma mão lava a outra". Mesmo já tendo ouvido esse provérbio e conhecendo seu significado, os 20 alunos que tenho na turma do 9º ano me disseram nunca terem usado esse provérbio.

Outro provérbio que todos identificaram rapidamente foi: *la nuit tous les chats sont gris*, em português: "a noite todos os gatos são pardos". Provérbio conhecido mas também não usado.

Em seguida, entreguei o significado dos provérbios para que eles os identificassem, mas tive que ajudá-los, pois do contrário eles não conseguiriam. Meus alunos tiveram dificuldades para entender os provérbios, acredito que primeiro pelo vocabulário que não era realmente fácil, mas também por uma grande dificuldade em entender o seu significado, mesmo quando eu traduzia ou explicava. A relação dos alunos com os provérbios me provocou muitas inquietações, por isso, decidi intensificar e diversificar as atividades.

Não pedi que os alunos desenhassem nessa atividade de provérbios, porém, um aluno ao final da aula, me entregou dois desenhos ilustrando os provérbios que ele mais gostou. Os desenhos estão em anexo e por ser uma produção espontânea, a meu ver, tem um grande valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar atividades extra-didáticas têm um aspecto muito positivo que é a motivação dos alunos. Apresentar algo diferente daquilo que fazemos sempre, rompe com a rotina e provoca os alunos, tornando-os mais interessados e receptivos. É claro que nem todos se envolvem da mesma forma, mas o envolvimento de alguns já torna nosso trabalho de educador mais gratificante.

Acredito que ensinar uma língua estrangeira seja mais que apresentar apenas novas estruturas gramaticais. Aproximar nossos alunos da cultura alvo possibilita enriquecer seus conhecimentos e trabalhar os fraseologismos deixa as aulas de francês mais interessantes e significativas para os alunos.

Referências

GONZÁLEZ REY, Isabel. **La phraseologie du français**. Presses Universitaires du Mirail. Toulouse, 2002.

MOUNIN, Georges. **Les Problèmes Théoriques de la Traduction**. Éditions Gallimard. 1963.

ZULUAGA, Alberto**. Introducción al estudio de las expresiones fijas.** Frankfurt. 1980.

ANEXOS

Atividade 1

Imagem 1

Imagem 2

www.bonjourdefrance.com

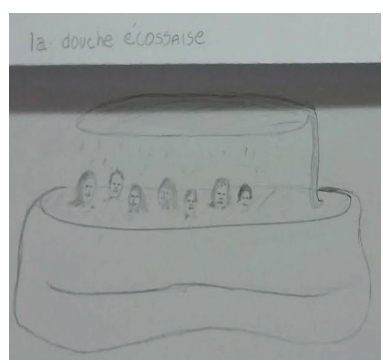
Exercício de fraseologismo

4) En file... indienne ! Voyons ce que ces expressions signifient! Associez l'expression avec le sens correct:	
Propositions	**Réponses**
1) boire en Suisse	( ) parler très mal le français.
2) filer à l'anglaise	( ) partir discrètement, sans. prendre congé.
3) le téléphone árabe	( ) un martyr.
4) une tête de Turc	( ) boire en secret.
5) en file indienne	( ) les uns derrière les autres.
6) la douche écossaise	( ) alterner des jets d'eau chaude et d'eau froide.
7) parler le français comme une vache espagnole	( )transmission très rapide d'une information, de bouche à l'oreille.

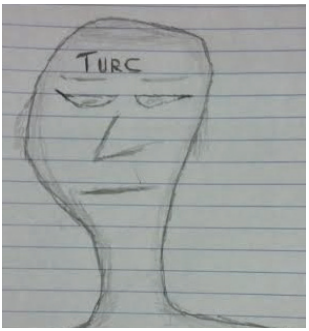
www.bonjourdefrance.com

Aqui, os alunos desenharam o que, para eles, seria o significado da expressão idiomática.

En file indienne

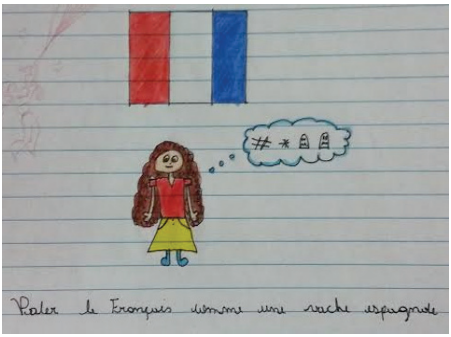


La douche écossaise



Filer à l'anglaise

Une tête de Turc



Parler le français comme une vache espagnole

Parler le français comme une vache espagnole

Atividade 2

Exercício de provérbios

Lisez les proverbes suivants et puis essayez de trouver la bonne signification.
1. Mieux vaut tard que jamais.
2. Une main lave l'autre.
3. Tout vient à point à qui sait attendre.

→

4. Plus le cœur grandit, moins les paroles sont utiles.
5. Jamais à bon chien il ne vient bon os.
6. La nuit tous les chats sont gris.
7. A cœur vaillant, rien d'impossible.
8.On crie toujours le loup plus grand qu'il n'est.
9. Froides mains, chaudes amours.
10.Bons nageurs sont à la fin noyés.

Desenhos que ilustram dos provérbios:

A cœur vaillant, rien d'impossible.

La nuit tous les chats sont gris.

Mediação docente: como as práticas criativas podem atuar na formação do jovem leitor literário

Franceneuza Santos de Lima Faria
Vivianne Fleury de Faria - CEPAE/UFG

RESUMO

A questão da formação do leitor tem ocupado espaço considerável na educação e na mídia brasileira. Em 2012, no PISA - Programa Internacional para Avaliação de Estudantes, o país ocupou o 55º lugar em letramento de leitura e, se fizermos uma análise sobre a leitura literária, a situação tende a piorar. Diante desse cenário, a pesquisa de Mestrado descrita neste artigo propõe-se a investigar e analisar como as práticas criativas de mediação de professores podem incentivar a leitura literária, mais precisamente a leitura literária no Ensino Médio, com alunos matriculados na 2ªsérie do Ensino Médio do Colégio Estadual Pré-Universitário, em Goiânia. Os objetivos do projeto consistem em verificar e examinar como essas práticas criativas de mediação podem atuar na formação do jovem tornando-o leitor efetivo de textos literários; discutir o papel da escola na formação do leitor de textos literários; ressaltar o papel estético da literatura e sua relação com a produção de identidades; elaborar e desenvolver uma proposta pedagógica na qual o professor se porte como mediador na formação do jovem leitor; salientar a eficácia do ensino de Literatura a partir de projetos criativos de leitura; romper a forma artificial instituída em sala de aula quanto ao estudo da Literatura. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo participante, envolvendo a observação e o desenvolvimento de projetos de leitura literária com adolescentes. Para a coleta de dados, será usado um questionário contendo perguntas objetivas e subjetivas que, juntamente às observações feitas, irá constatar a importância da mediação do professor na formação de leitores de obras literárias na faixa etária da adolescência. O produto final será um manual com sequências didáticas das atividades observadas e realizadas durante a pesquisa e um minicurso para a divulgação do manual e dos resultados do estudo.

Palavras-chave: Mediação docente. Formação do leitor literário. Práticas pedagógicas criativas.

INTRODUÇÃO

A leitura literária é uma ferramenta importante no desenvolvimento do imaginário da criança. Ler informa, leva a refletir, pensar, capacita o

leitor para comentar, trocar opiniões, enfim, exercer a cidadania. A leitura literária atua na constituição do indivíduo, uma vez que ele encontra na literatura o próprio mundo representado, com toda sua variedade de situações. Portanto, a literatura tem um importante papel na formação da pessoa e a escola não pode furtar-se a encarar o desafio de tornar o aluno um leitor literário. Contudo, segundo a 3ª edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", a maioria dos jovens brasileiros não valoriza a leitura literária. Para buscar alternativas para este impasse, desenvolveu-se este projeto que visa investigar a mediação dos professores de Língua Portuguesa em atividades de incentivo à leitura, em turmas do Ensino Médio em Goiânia.

Como se observa que o jovem é especialmente inclinado para as novas mídias e tecnologias, um dos aspectos que a escola deve enfrentar é o de incorporação dessas novas tecnologias da informação como instrumentos facilitadores para a leitura. A chamada "geração Z", formada pelas pessoas que nasceram da década 90 até os anos 2000, são ou serão futuras crianças, jovens e adultos internautas pelo fato do cotidiano desse público estar mais dependente e inserido na internet e nos mecanismos que esta oferece. A Dra. Mariana Assed, neuropsicóloga do Centro *Neurability*, de São Paulo, afirma que o fato de a geração Z estar tão integrada ao mundo virtual leva a pessoa a desenvolver maior rapidez no raciocínio lógico, assim como nos reflexos. É preciso aproveitar-se das novas tecnologias levando em consideração que o grande propósito da educação escolar deve ser o desenvolvimento integral do aluno através da criatividade, respeitando suas inclinações singulares.

Para Saturnino de La Torre (2013), apesar das grandes mudanças provocadas pelas tecnologias digitais e pela sociedade da informação, os educadores seguem utilizando modelos educativos do século XVIII. Para o autor, "a escola que queremos está baseada no desenvolvimento humano e na criatividade. O programa, os conteúdos, as aprendizagens são as ferramentas para um objetivo maior: ajudar a construir a personalidade." (p. 13). Logo, não podemos seguir educando com modelos baseados em currículos instrutivos do século passado, precisamos de "uma escola que prepare a partir da vida e para a vida, que parta de problemáticas reais mais que

de temas justapostos, que priorize o desenvolvimento de uma consciência de harmonização pessoal, social e planetária."Esse objetivo maior ao qual de La Torre se refere foi um dos incentivadores da criação desse projeto, já que se crê que a leitura literária promove a construção de personalidades e promove a cidadania.

De fato, de acordo com Candido (1995), "a literatura é o sonho acordado das civilizações" (p.175). Segundo o autor, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não seja possível estabilização social sem a literatura, uma vez que o texto literário atua no inconsciente e no subconsciente, o que comprova a importância da literatura no equilíbrio humano, como uma necessidade universal. E, como tal, a leitura literária tem papel fundamental na formação da pessoa e da sociedade. Sobre o papel humanizador da literatura, afirma Candido:

> o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (1995, p.180)

Segundo o autor, o direito à Literatura é um dos Direitos Humanos, uma sociedade justa seria aquela em que todos tivessem direito à literatura, pois ela humaniza e dá forma aos sentimentos e à visão do mundo. Para Candido, podermos relacionar ainda a Literatura com os direitos humanos sob dois aspectos diferentes: o primeiro verifica que a literatura corresponde a um direito universal que deve ser garantido para não se prejudicar a personalidade e o desenvolvimento das pessoas. O segundo dá à literatura um poder consciente de desmascaramento, pois revela as situações de restrição ou de negação dos direitos, mostrando em suas situações "fictícias" experiências pelas quais as pessoas ainda não passaram e, com isso, faz com que elas possam (mesmo inconscientemente) se preparar para essas situações da vida.

Esse valor humanizador da leitura literária sempre foi percebido pela escola, e ratificado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, uma vez que no contato do leitor com o texto literário há uma troca, pois

o texto interfere na pessoa com a possibilidade de experiências novas e o leitor interfere no texto com sua visão de mundo:

> Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p.55)

O incentivo à literatura entre os jovens também foi destacado por Ítalo Calvino (1997) ao dizer que o ato de ler deve ocorrer principalmente na juventude e, inicialmente, os livros devem ser indicados pela escola, só depois escolhidos, daí a importância do papel de mediador realizado pelo professor de Língua Portuguesa. O autor segue afirmando tanto a importância da leitura quanto o papel fundamental da escola em seu incentivo, pois, devido à imaturidade dos jovens, as leituras na juventude podem ser pouco proveitosas. E, mesmo sendo "pouco profícua", a leitura literária feita na adolescência deve ser incentivada na escola, porque "relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido" (1997, p.08).

Articulando esses significados, podemos dizer que a prática de leitura de textos literários corresponde a uma necessidade vital e sugere-se que seja realizada com o uso de práticas didáticas criativas, que levem em consideração, por um lado, as aptidões singulares dos alunos e, por outro, a contextualização da escola no século XXI. E o professor é tido como fator fundamental na orientação da leitura literária para que esta atinja o fim desejado, que é, acima de tudo, tornar o aluno um leitor literário, um leitor que não abandonará a literatura quando deixar a escola. Com esse intuito, propõe-se que os métodos de incentivo à leitura literária sejam revistos e modificados para que a escola e o professor passem a ser os grandes incentivadores do hábito de ler textos literários.

Para Regina Ziberman (1993), "também a aprendizagem da leitura repercute enquanto uma possibilidade de emancipação. Pois os bens cultu-

rais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela (a criança) e, por conseguinte, manipuláveis" (p. 16).E essa emancipação pode ser aprimorada com a leitura literária, como bem disse Ítalo Calvino, confirmado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio que afirmam que "preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente" (2006, p.06). Tal desafio é sempre colocado como responsabilidade da escola e, por conseguinte, do professor, o que confirma a importância de se estudar o processo de mediação exercido pelo docente nas atividades de incentivo à leitura literária.

Portanto, o grande papel da escola, e do professor de Língua Portuguesa, com relação à Literatura, é o de promover, como mediador, a leitura literária, não apenas fazendo uso de atividades de leitura prontas de interpretação textual, mas também de atividades que "devem responder aos objetivos previstos no trabalho escolar – 'para quê?' – é a pergunta a ser sempre feita. Em geral, os professores pensam com ela *motivar* o aluno à leitura. Mas serão de fato adequadas para alcançar tal objetivo?"(BRASIL, 2002, p.70)

Questionamentos desse tipo devem permear toda e qualquer atividade didática, não apenas as de incentivo à leitura literária, mas o que comumente ocorre é o oposto, pois a maioria dos professores, por razões várias, acaba usando apenas atividade prontas, principalmente as fornecidas pelos livros didáticos. Ou seja, eles preocupam-se muito mais com os conteúdos do que com metodologias criativas ou com a incorporação de métodos inovadores que realmente sensibilizem o aluno para a leitura. Crê-se que trabalho do professor de Língua Portuguesa deve ser baseado na criatividade e busque como um dos resultados promover a humanização das pessoas através principalmente da leitura e, sobretudo, da leitura literária.

Com efeito, a literatura ajuda a entender o mundo e a realidade que nos cerca, já que uma das suas atribuições é a representação da realidade, o que aproxima as pessoas daquilo que as torna humanas: seus problemas, seus relacionamentos e suas aspirações. Daí a importância da mediação do

professor que, com atividades criativas de incentivo á leitura, seleciona as melhores obras literárias para os jovens, proporcionando contato com livros os quais talvez eles nunca elegessem para leitura e com os quais passem a ter simpatia e se habituem a ter como leitura frequente.

DESENVOLVIMENTO

Neste artigo descreve-se uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo participante envolvendo a observação e o desenvolvimento de projetos de leitura literária com adolescentes da 2ª série do Ensino Médio e conta com o questionário como um instrumento de fácil aplicação e que possibilita tanto uma análise quantitativa, como qualitativa. Para a coleta de dados será usado um questionário contendo perguntas objetivas e subjetivas.

O estudo em pauta situa-se na área de linguagens/língua portuguesa, com enfoque no estudo de literatura e, para a escolha do corpus do projeto, serão pesquisadas e analisadas obras de autores que tematizem a problemática da leitura literária. É pensando na importância da mediação do professor no incentivo à leitura literária que a presente pesquisa propõe analisar o trabalho de professores que, ao utilizarem práticas criativas, conseguem não só fazer com que os jovens leiam os textos indicados, mas que se tornem leitores frequentes e cada vez mais ávidos pelo contato como o texto literário.

Os resultados da pesquisa serão expostos em um texto de apresentação no início do manual que será produzido como produto da pesquisa e no minicurso de orientação para a utilização de práticas de incentivo à leitura mediadas por professores de Língua Portuguesa. Esses resultados aparecerão independentes de serem positivos ou negativos para que se possa realmente avaliar se o docente de fato interfere na formação de leitores de textos literários.

A pesquisa seguirá os seguintes passos:

- Revisão bibliográfica sobre a importância da leitura literária na formação do ser humano; o papel do professor como mediador no incentivo à leitura literária;

- Realização de um questionário com os professores para perceber como eles veem a leitura literária;
- Acompanhamento de aulas em turmas de 2ª série nas quais será observada a mediação do professor como incentivador da leitura literária. Esse acompanhamento ocorrerá de outubro a dezembro de 2015 abrangendo o 4º bimestre;
- Realização de aulas, por parte da pesquisadora, com a execução das práticas consideradas criativas para o incentivo à leitura literária, observadas durante o início da pesquisa. Essas aulas ocorrerão no 1º bimestre de 2016, durante os meses de janeiro, fevereiro e março;
- Realização de um questionário com os alunos, ao final das observações, para perceber como eles veem a leitura literária e se o trabalho realizado por seus professores influenciou em seu contado com a obra literária;
- Análise e dissertação das observações levantadas na pesquisa;
- Composição final da dissertação;
- Construção do produto final.

Prevê-se também a observação de alguns documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, o Planejamento anual de Língua Portuguesa das turmas em estudo e o Plano de ação da escola onde ocorrerá o estudo, além de pesquisa de algumas obras de leitura literária do acervo da biblioteca da instituição onde ocorrerá a pesquisa.

A estratégia envolverá o acompanhamento das aulas de literatura de uma (01) professora do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de Goiânia, CEPI Colégio Estadual Pré-Universitário, no setor Universitário. Ela está no magistério da disciplina há mais de quinze anos e sua escolha se deve ao fato de ser uma docente que sempre traz atividades criativas em suas aulas e busca o incentivo à leitura literária como base de seu trabalho.

Participarão também dessa pesquisa aproximadamente 50 alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado de Goiás, mais especificamente, os alunos devidamente matriculados na 2ª sériedo Ensino

Médio do Centro de Ensino em Período Integral Colégio Estadual Pré-Universitário. Compreendendo assim, jovens entre 14 e 16 anos de idade, filhos de pais de classes variadas, e residentes em Goiânia e cidades vizinhas. Tal escolha se deve ao fato de nesse período de transição escolar o aluno estar mais disposto à execução de trabalhos escolares e culturais diferentes e deles gostarem e tirarem o máximo de proveito. Estarão excluídos das atividades os alunos de intercâmbio matriculados nessa série devido à dificuldade de se conseguir a autorização de seus responsáveis para participar da pesquisa e, também, devido à dificuldade que eles possam apresentar em realizar as leituras por causa dos diferentes idiomas.

Para o desenvolvimento do projeto, serão observadas aulas de literatura nas salas de aula em que as turmas em análise estarão ou em outros espaços para onde se dirigirem. A pesquisa será desenvolvida com as segundas séries do Ensino Médio da CEPI Colégio Estadual Pré-Universitário, um colégio estadual de tempo integral que pertence à região leste do município de Goiânia. Ela está localizada no Setor Universitário e atende adolescentes filhos de pais de classes variadas, residentes em Goiânia e em cidades vizinhas.

A escola participa do programa Novo Futuro, que coordena as escolas de Ensino Médio em tempo integral do estado de Goiás, e tem quatro turmas de primeira série, três de segunda série e três de terceira série. As turmas ficam na escola nos períodos matutino e vespertino nos quais têm aulas dos chamados núcleo comum e diversificado intercalados. Nos últimos anos a escola tem recebido alunos que migraram da região Norte e Nordeste, principalmente das cidades do interior do estado do Maranhão.

A pesquisa prevê encontros entre os dias 02 de outubro e 10 de dezembro de 2015 e de 20 de janeiro a 30 de junho. Esses encontros consistirão da observação de aulas nas turmas de 2ª série do Ensino Médio e realização de atividades de leitura literária em turma cedida pela escola. A pesquisa será realizada na escola, em período normal de aulas, em dias, horários e espaços pré-agendados com a coordenação, os alunos da turma e a professora das turmas envolvidas. Durante a pesquisa, a pesquisadora tratará a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo, atendendo

a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Ética), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Paralelo aos dias em que serão desenvolvidas as práticas de leitura literária será agendado com gestor, coordenador e professores, o dia para fazer o levantamento de alguns dados da escola a partir das seguintes ações: aplicação de questionário para o professor das turmas envolvidas na pesquisa, levantamento de obras da literatura na biblioteca da instituição e levantamento de projetos e ações que incentivem a leitura literária na escola.

A análise dos dados da pesquisa se baseará nos pontos mostrados nas respostas dadas ao questionário tanto pela professora quanto pelos alunos. Serão consideradas também as anotações feitas pela pesquisadora em um diário de acompanhamento das atividades assistidas e realizadas sobre a participação dos alunos nas atividades de leitura propostas pelos professores e pesquisadora.

Nesta pesquisa pretende-se verificar e atestara importância da mediação docente na formação de leitores de obras literárias na faixa etária da adolescência. Por isso, as reflexões realizadas a partir dessa prática literária irão compor o produto educacional dessa pesquisa, visando à divulgação de possibilidades de incentivo à leitura mediadas por professores.

Tal produto consiste em um manual contendo sequências didáticas das atividades de incentivo à leitura literária observadas durante a coleta de dados e um minicurso para a orientação de aplicação desse manual e compartilhamento das conclusões e/ou dúvidas levantadas durante a pesquisa,destinado aos professores da instituição e da rede de ensino pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busca-se, ao findar deste trabalho, fornecer subsídios que contribuam para a qualificação da prática docente, através da avaliação de estratégias de ensino vigentes e da proposição de alternativas. Pois a vontade de melhorar o ensino de língua materna, e, principalmente, a vontade de incentivar a “leitura efetiva” de bons textos literários foi a motriz de se levantar a hipótese de um projeto que possa orientar o trabalho de mui-

tos professores que já buscam um diferencial para suas aulas "criando" práticas pedagógicas que façam com que os adolescentes se aproximem cada vez mais do livro literário e se sintam desafiados e apaixonados por ele. Espera-se que os resultados encontrados motivem, não só outros estudos, mas, principalmente, a criação de práticas pedagógicas que consigam mostrar, a nossos professores, quão desafiador é o ensino que leva ao mágico contato com uma obra literária.

Outro objetivo pretendido é que, com o manual de sequências didáticas e com o minicurso, os professores percebam que observar seus alunos, suas preferências e ambiente social pode levá-los a criar suas próprias atividades didáticas criativas, pois a adequação do ensino a seu público alvo é a melhor forma de expansão da educação como um todo, outra necessidade humana facilitada pela leitura literária.

Referências

ASSED, Mariana.*Cérebros-digitais.* Disponível em:<http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/comportamento/cerebros-digitais> Acessoem: 03, maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. *PCN+ Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos. In:*_____ *Por que ler os clássicos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre o azul, 2004.

LA TORRE, Saturnino de et al. *Inovando na sala de aula – Instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra, 2013.

OECD, **Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. Disponível em:**<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf> Acesso em: 10, ago. 2015.

TODOROV, T. *Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Metodologias diversificadas sobre higiene e uso adequado da água nos anos iniciais.

Daiany Folador Sotero, UFG
Dayane Francisca de Sousa, UFG
Ludimila da Silva Pereira, UFG
Marco Aurelio Mendes Elias, UFG
Vanessa Leonel Falchi, UFG
Larissa de Mello Evangelista, CEPAE, UFG
Flávia Pereira Lima, CEPAE, UFG
Andréa Inês Goldschmidt, ICB, UFG

RESUMO

O artigo se refere a um Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido durante o estágio em Biologia no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), na UFG. Pensando em atividade motivadora e no nosso papel de professores, optamos em realizar um circuito pedagógico lúdico, de duração de quarenta minutos, contendo quatro estações relacionadas à temática água: (1) importância da água no organismo vivo; (2) preservação da água e consumo consciente; (3) doenças e (4) sala das curiosidades. Foram atendidas seis turmas do ensino fundamental, fase 1. O circuito compreendeu atividades expositivas, audiovisuais, demonstrativas e práticas. Um mês após a aplicação das atividades pedagógicas, realizamos a investigação sobre a proposta desenvolvida, por meio da aplicação de um questionário estruturado, fechado e algumas questões abertas, sobre a temática desenvolvida nas quatro estações trabalhadas com os alunos. A amostra foi composta por 175 alunos. Os resultados dos questionários foram tabulados quantitativamente e as questões abertas foram analisadas com base no uso de categorias. Constatamos que apesar da participação significativa e do euforismo em relação às atividades desenvolvidas, três dias de atividades não foram suficientes para conscientização dos alunos a respeito da temática. É preciso continuidade para trabalhar com o assunto, sendo de fundamental contribuição que os professores da instituição trabalhem constantemente esses assuntos em sala de aula, para de fato, termos mudanças de atitude e não apenas a compreensão sobre a temática.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica; Anos Iniciais; Ensino.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado I (ECS I) no curso de Biologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) é a disciplina em que temos a oportunidade de vivenciar os acontecimentos da escola e refletir sobre eles através de discussões de textos voltados para a educação por meio de outros olhos - os de estagiários -e que nos permitem, de acordo com Borssoi (2008), a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in) formações e trocas de experiências.

Bernardy e Paz (2012) discutem que o estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas, na realidade a atividade faz parte de uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Assim, as experiências vivenciadas na escola permitem uma ampliação de muitos fatores, principalmente do que realmente é educação, ensino e docência na prática profissional.

Para além das experiências do estágio, discutir o ensino-aprendizagem, o papel do professor e o uso de distintas estratégias, contribuirá para o nosso fazer docente.

Almeida e Costa (1998) afirmam que o professor tem o papel ativo dentro da educação e não de apenas transmitir a parte teórica conteudista, destinada a execução de normas estabelecidas pelas instituições. Segundo os autores, o bom professor é aquele que acredita em uma educação onde o trabalho principal é a construção do saber de seus alunos.

É preciso que enquanto professores, pensemos em propostas que proporcionem atitudes e diretrizes que estimulam o"gostar de aprender". É necessário motivar o desejo de conhecer, pois esse atua diretamente em aprender o que quer aprender.

Nesse período de estágio, tivemos a oportunidade de vivenciar e interpretar os acontecimentos reais escolares que se deram na escola parceira o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), uma escola de educação básica da Universidade Federal de Goiás. Realizamos as observações, registros e coleta de informações na escola, que nos per-

mitiram conhecer o funcionamento da escola como um todo com seus problemas e necessidades, o que nos ajudou a diagnosticar os acontecimentos de forma crítica para então escolhermos o tema de nosso Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e propormos alternativas de soluções para o evento que nos chamou a atenção.

Notamos situações problemáticas como o uso inadequado dos bebedouros que continham alguns copos de uso compartilhado entre a comunidade escolar. A partir dessa realidade vimos a necessidade de intervir nesse aspecto do cotidiano escolar, dado que tal hábito pode trazer riscos à saúde.

A escola tem um papel formador, assim segundo Alarcão (2001) é importante a escola organizar contextos de aprendizagem que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela convier e intervir em interação com outros cidadãos.

Diante disto, o presente artigo buscou apresentar as reflexões acerca das nossas vivências na elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas, aplicadas aos alunos de ensino fundamental, fase 1, visando motivar os alunos à curiosidade e participação sobre a temática "água e higiene".

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Pensando em atividade motivadora e no nosso papel de professores, optamos em realizar um circuito pedagógico lúdico, no qual foi construído um túnel com tecido contendo quatro estações. O circuito teve duração de40 minutos, sendo atendidas seis turmas do ensino fundamental, fase 1, no CEPAE.

- Primeira estação: os alunos foram convidados a participar do circuito, introduzidos sobre a importância da água desde o momento da fecundação, formação do feto, nascimento até a pessoa idosa; por último eles foram questionados sobre a importância da água para os seres vivos e a preservação da água, próximos assuntos a serem desenvolvidos, servindo de motivação para que encontrem

as respostas. Também foi apresentado a problemática encontrado por nós na escola.

- Segunda estação: tratou da importância em se preservar água e seu consumo consciente através de modelos didáticos sobre distribuição de água no planeta, que envolveram a visualização de distintas quantidades de água em pet, ilustrando a disponibilidade de água potável no planeta e a preservação. Foi apresentada a importância da água para os seres vivos.
- Terceira estação: apresentou algumas doenças que podem ser transmitidas pelo compartilhamento de objetos. Também foi tratado as doenças ocasionadas pelo não consumo de água. Utilizamos a ajuda de um torço anatômico para melhor exemplificar a necessidade da água e seu caminho para o corpo e ainda um copo modelo com microrganismos de papel feito pelos próprios estagiários.
- Quarta e última estação: comtemplou uma sala de aula que foi denominada por nós estagiários, de sala das curiosidades. Dentro da sala possuíam práticas sobre o assunto abordado: culturas de bactérias, microscópios caseiro e ótico, vídeos e um aplicativo para celular.

Um mês após a aplicação das atividades pedagógicas, realizamos a investigação sobre a proposta desenvolvida por meio da aplicação de um questionário estruturado, com perguntas fechadas e algumas questões abertas, sobre a temática desenvolvida nas quatro estações trabalhadas com os alunos.

A amostra foi composta por 175 alunos, distribuídos em seis turmas investigadas. Totalizaram na amostra 55 alunos do terceiro ano, 59 alunos do quarto ano e 61 alunos do quinto ano. Os resultados dos questionários foram tabulados quantitativamente e as questões abertas foram analisadas com base no uso de categorias (BARDIN, 2009), sendo apresentados os resultados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oportunidade de desenvolvermos as atividades com os anos iniciais (terceiro ao quinto ano) nos possibilitou compreender melhor as ideias de Erikson *apud* Veríssimo (2002), que discute que nesta faixa etária as crianças estão totalmente propícias para o aprendizado pleno, em que a curiosidade e esforço são formados e cabe ao professor e a escola, reconhecerem as habilidades dela, desenvolvendo sua autoestima e aprendizagem.

Estimular a curiosidade das crianças e valorizar o seu conhecimento são fundamentais para tornarem a disciplina de Ciências agradável e estimulante. Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental devem estar compromissados em ensinar, sem se preocupar apenas com os conteúdos, mas sim com todos os processos de construção do conhecimento.

As estratégias utilizadas para as atividades nos mostraram que não devemos nos prender a um método único, devemos criar outras formas de construção do conhecimento. Assim devemos experimentar outros métodos de ensino, ter criatividade para criar e chamar a atenção dos alunos para uma forma diferente de aprendizado.

Os resultados dos questionários demonstram o sucesso do projeto de intervenção realizado no CEPAE. De uma forma geral, percebemos através das respostas, que os resultados condisseram com o que foi desenvolvido pelos estagiários, como apresentado nas Tabelas 1, 2, 3 e 4.

Em relação à maneira correta de beber água, os alunos, independente do ano em que estudam, reconhecem o modo correto pelo uso da garrafinha, mostrando-se conscientes em relação ao seu uso. Igualmente reconhecem a importância da ingestão de uma quantidade significativa de água, sendo de pelo menos oito copos de água por dia.

Ainda que os alunos reconheçam que quando crianças são formadas com maior quantidade de água, percebemos que ainda há dúvidas a respeito. Os resultados, embora não significativos, são divergentes, mostrando que este conceito não é bem claro aos alunos.

O mesmo não se aplica ao reconhecimento de quantidade de água no planeta. Os alunos do terceiro ano demonstraram não ter discernimen-

to sobre a pouca quantidade de água doce potável disponível no planeta, diferentemente dos alunos de quarto e quinto ano. Tal discussão se torna relevante, porque demonstrando de forma didática, com proporções menores de água, se torna mais fácil a compreensão do aluno, das quantidades de água no mundo. É de grande importância saber que a água potável é um recurso escasso e essencial para a vida de todos os seres vivos.

A falta de água pode ocasionar diversas patologias, entre elas doenças renais. Apesar do maior número de alunos reconheceremos rins como órgão que é acometido pela doença,percebemos que a representatividade se torna maior, à medida que avançamos nos anos de ensino. Os alunos de quinto ano têm maior discernimento sobre esse assunto em relação aos menores.

Os alunos dos anos iniciais demonstraram compreender a importância do uso da garrafinha individual. Porém, ainda há um número significativo de alunos que não a trazem, mesmo sabendo dos riscos de doenças no uso de copo compartilhado ou no empréstimo de garrafinhas. Percebemos que isso de fato acontece no colégio e deve ser enfatizado diariamente com as crianças. Por mais que se tenha desenvolvido atividades com os alunos a respeito, esses resultados são momentâneos. Há necessidade de um trabalho contínuo sobre hábitos de higiene.

Sobre o uso das mãos para tomar água, além de ser constatado na escola que as crianças possuem tal prática, os alunos responderam que de fato fazem isso sempre ou às vezes. Esse resultado mostra-se preocupante, porque as mãos, se não bem higienizadas, são um veículo transmissor de doenças, devendo ser trabalhado com os alunos essa questão, para estarem conscientes sobre as implicações dessa prática e porque não deve ser realizada. Santos (2002) discute que a utilização simples de água e sabão pode reduzir a população microbiana presente nas mãos e, na maioria das vezes, interromper a cadeia de transmissão de doenças.

Considerando os resultados, cerca da metade dos alunos apresentam esse hábito, o que é alarmante, principalmente ao consideramos que quando questionados sobre os problemas em tomar água usando a mão, mais de 80% reconhece os riscos.

A Tabela 3 elucida as respostas dadas pelos alunos, em relação às implicações desta prática. Essas respostas foram dadas livremente pelos alunos, pois se tratava de uma questão aberta.

Os alunos apontaram doenças como o principal risco, demonstrando terem conhecimento sobre as possibilidades de contaminação e até os agentes de risco, pois foram citados vermes, bactérias, germes e microrganismos presentes na boca.

Esses resultados demonstram o conhecimento dos alunos a respeito dos assuntos, porém na prática, sem uma conscientização diária, esse conhecimento não tem se consolidado em suas ações. Dessa forma, é papel da escola promover sempre a conscientização e a importância da saúde para o ser humano, sempre em busca de um bem-estar individual e social, despertando no aluno o interesse por assuntos que envolvem a higiene e, consequentemente, contribuir para consolidação de indivíduos capazes de intervir na sociedade e criar condições próprias à saúde.

Sobre as atividades realizadas, constatamos que durante o circuito realizado os alunos ficaram eufóricos com as situações que envolveram o uso do microscópio, em especial o caseiro. Tal prática é importante, para que o aluno possa compreender que a ciência não se dá apenas em um laboratório e para que os cientistas chegassem ao advento do microscópio, muitos artefatos devem ter sido propostos se criados para visualização. Segundo Freire (1997) para compreender a teoria é preciso experienciá -la. A realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática.

Os resultados demonstram que o que observamos na prática das atividades, se concretizou também nas respostas. O maior destaque foi dado ao uso do microscópio e a visualização dos microrganismos. Os primeiros contatos com a Ciência, através de atividades práticas complementando as aulas teóricas, provoca nos alunos o encantamento e o despertar para o novo, fazendo com que a atenção dos alunos seja maior e os motivem a querem aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio nos oportunizou fazer quatro coisas que em outras disciplinas que prezam apenas o conteúdo da universidade não temos acesso. A primeira delas foi o de pensar sobre a educação criticando e concordando com pensamentos de diversos autores da área por meio de leituras em grupo e individuais; a segunda foi ter contato com o ambiente escolar no período de vivência com o CEPAE, a fim de conhecê-lo com um olhar de estagiário relembrando sobre nós no lugar daqueles alunos; a terceira foi de sentir na prática a sensação de ensinar e os desafios ali eminentes e velados; e a quarta foi o paradigma entre a dificuldade que se há em escrever um artigo e a importância que isso têm para nossa formação intelectual por nos tirar do senso comum.

A escrita fez parte desse aprendizado como um ponto imprescindível, pois, apesar de ser algo complicado de se construir é bastante importante, é nessa expressão escrita que colocamos características subjetivas ou singulares, aspectos pessoais e íntimos (FIAD e SILVA, 2009) para podermos refletir e nos questionarmos constantemente, de forma que nossas "experiências produzam no outro a compreensão daquilo que pensamos sobre o que fazemos" (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 54).

Após a realização dos questionários compreendemos quão importante é receber uma resposta do que se foi ensinado. As respostas dos questionários, de certa forma, foram bastante satisfatórias, porque conseguimos desenvolver os conteúdos de uma forma distinta aos alunos, tornando-se atrativa e envolvendo-os em questionamentos e participação.

Com a construção de um túnel buscamos chamar a atenção dos alunos para o tema água, uso compartilhado de objetos, higiene e a importância da água para os seres vivos. Observamos a atenção dos alunos ao explicarmos o conteúdo. Para eles era legal aprender tocando, vendo, andando, comentando, discutindo. São importantes esses caminhos diferenciados, esses fazem com que o aluno se motive a aprender cada vez mais.

A partir dos questionários aplicados conseguimos obter um feedback positivo em relação ao nosso projeto. Entretanto, entendemos que três

dias de conscientização não foram suficientes e para resultados serem mais positivos, modificando posturas, seria preciso mais tempo para se trabalhar com assunto. Assim, percebemos que é fundamental a contribuição dos professores da instituição, que continuem trabalhando constantemente esses assuntos em sala de aula, sendo um processo repetitivo.

Higiene e água são temas centrais de convívio social e individual de bem estar e saúde. Por esses motivos e outros as crianças devem ter contato com esses assuntos desde cedo, de forma lúdica, com atividades diferenciadas que estimulem a aprendizagem significativa e a mudança de posturas.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, A. M. e COSTA, W. A. (1998). A construção social do bom professor. In D. C. OLIVEIRA & A. P. MOREIRA (Orgs). **Estudos Interdisciplinares de representações sociais.** (pp. 251-269). Goiânia: A.B.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERNARDY, K. e PAZ, D. M. T. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores.** UNICRUZ, 2012.

BORSSOI, B. L.O Estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **1º Simpósio de Educação** XX Semana da Pedagogia, Paraná, 2008.

FIAD, R. S. e SILVA, L. L. M. **Escrita na formação docente: relatos de estágio.** Maringá, v. 31, n. 2, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R.. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações.** Campinas: Alínea, 2007.

SANTOS, A. A. M. **Higienização das mãos no controle das infecções em serviços de saúde.** ANVISA 2002.

VERÍSSIMO, R. **Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)**. 1. ed.; Porto: Faculdade de Medicina do Porto; Portugal, 2002.

ANEXOS

Tabela 1. Resultados do questionário respondido pelos alunos de anos iniciais em relação às questões relacionadas à importância da água no planeta e para o corpo.

Questões	**Alternativas**	**Anos**		
		3º(%)	**4º(%)**	**5º(%)**
Maneira correta de beber água	Com a mão	0	3,4	3,3
	Beber na garrafinha	100,0	94,9	96,7
	Copo compartilhado	0,0	1,7	0,0
Quantidade de água no corpo de acordo com a idade	Criança	79,6	98,3	87,5
	Adulto	11,1	1,1	7,1
	Idoso	9,3	0,0	5,4
	Não respondeu	1,7	0,0	0,6
Tipo de água que tem mais no planeta	Salgada	69,1	94,9	98,5
	Doce	5,5	0,0	0,0
	Doce potável	25,5	5,1	1,5
Quantos copos por dia são necessários	Seis copos	12,3	10,3	15,6
	Dois copos	5,3	3,4	3,1
	Oito copos	82,5	84,7	80,6

Fonte: elaboração dos autores

Tabela 2. Resultados do questionário respondido pelos alunos de anos iniciais em relação às questões relacionadas aos riscos do consumo inadequado da água ao organismo.

Questões	**Alternativas**	**Anos**		
		3º(%)	**4º (%)**	**5º (%)**
A falta de água afeta	Coração	25,0	9,7	5,1
	Rins	60,7	82,3	94,9
	Cérebro	14,3	8,1	0,0
	Não respondeu	0,6	0,0	0,0

O que acontece quando se bebe em um copo compartilhado	Ter vontade de estudar	3,5	0,0	0,0
	Sentir diversão e alegria	5,3	1,7	3,0
	Adquirir doenças	91,3	98,3	97,0
				→
Você bebe água na mão	Coloca água na mão para beber	9,1	5,3	17,9
	Nunca toma água na mão	54,5	59,6	39,3
	Ás vezes toma água na mão	36,4	40,4	42,9
Já viu copos nos bebedouros da escola	Sim	80,0	94,7	85,5
	Não	20,0	5,3	14,5
	Às vezes	0,0	0,0	0,6
	Não respondeu	0,6	0,0	0,0
Toma água no copo compartilhado dos bebedouros	Sim	7,1	1,7	3,4
	Não	85,7	92,7	77,6
	Só às vezes	5,4	10,0	17,2
	Não respondeu	1,8	1,7	1,7
Traz garrafinha	Sim	61,0	82,1	60,7
	Não	39,0	10,7	39,3
	Talvez	0,0	7,1	0,0
Empresta garrafinha	Não trago garrafinha	25,4	23,1	36,8
	Empresto	19,1	0,0	7,0
	Não, pois causa doença	55,6	76,9	56,1
	Não respondeu	0,0	0,0	0,7
	Pegam sem eu perceber	0,0	0,0	1,1
Acredita ter problemas em tomar água usando a mão	Sim	82,1	92,9	83,6
	Não	17,9	7,1	16,4

Fonte: elaboração dos autores

Tabela 3. Resultados do questionário respondido pelos alunos de anos iniciais em relação às questões relacionadas aos riscos oferecidos pelo consumo de água diretamente nas mãos.

Quais os riscos do consumo da água diretamente nas mãos?	**Anos**		
	3º (%)	**4º (%)**	**5º (%)**
Doenças	50,0	47,7	46,2
Contaminação	28,2	12,5	14,0
			→
Mal-estar	6,4	1,1	5,4
Morrer	1,3	0,0	1,1
Problema com urina	0,0	0,0	0,8
Vermes	1,9	2,3	2,2
Bactérias	6,4	17,0	7,5
Microrganismos na boca	2,6	21,9	53,3
Germes	0,0	3,4	2,2
Não há problema de beber água na mão, se essa estiver higienizada	1,3	1,2	10,7
Herpes	0,0	12,3	0,4
Nenhum	0,0	0,0	1,1
Não sei	2,6	0,0	0,0
Não responderam	1,3	1,5	2,2

Fonte: elaboração dos autores

Tabela 4. Resultados do questionário respondido pelos alunos de anos iniciais em relação às atividades mais significativas para eles, durante a realização do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Atividade mais significativas	**Anos**		
	3%	**4%**	**5%**
Microscópio caseiro	52,7	39,7	31,5
Microscópio óptico	28,6	25,6	25,2
Microrganismos	2,2	1,9	3,1
Vídeos	3,3	9,0	2,5

Animais	2,2	7,7	3,1
Torso	4,4	1,3	2,5
Demonstração das doenças	2,2	0,0	0,0
Experiência	1,1	1,3	0,0
Uso de remédio	1,1	0,0	0,0
Quantidade de água no mundo	0,0	2,6	2,5
Quantidade de água no corpo	1,1	1,3	1,3
Quantidade de água na gravidez	0,0	1,3	0,0
Whatsagua	0,0	1,3	0,0
Conhecimento desenvolvido	0,0	0,0	1,3
Todas as atividades	0,0	1,3	2,5
Não lembro	1,1	0,0	1,3
Não respondeu	0,0	2,6	1,3

Fonte: elaborado pelos autores

Painel

Metodologias para aprendizagem e os sentidos da escola inovadora

Painel: Educação Superior

Coordenador: Carlos Augusto de Medeiros
Autores 1: Carlos Augusto Medeiros
Juliana Alves de Araújo Bottechia
Mourad Ibrahim Belaciano
Autora 2: Andreia Lelis Pena
Autora 3: Maria Isabel Nascimento Ledes

RESUMO

O Painel "Metodologias Ativas de Aprendizagem e os Sentidos da Escola Inovadora" integra-se à temática de Educação Superior por pretender promover um debate inicial acerca da utilização deste tipo de metodologias uma vez que; atualmente; encontramos discussões sobre a qualidade da formação inicial docente e sua capacidade em formar o cidadão crítico e participativo e que faça a diferença para uma sociedade sustentável. Assim, o Painel iniciar-se-á com "*A Aprendizagem Baseada em Problemas: A Experiência do Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem na Formação Inicial*" em que os autores Medeiros, Bottechia e Belaciano, apresentam a experiência do uso da ABP articulada às diversas formações iniciais em cursos universitários no âmbito das discussões de uma futura Universidade pública distrital que contribua com o desenvolvimento da região. Na sequência, Pena tratará da proposta de introduzir as "*Narrativas autobiográficas na formação inicial e continuada de docentes para o trabalho em sexualidade humana*" enquanto uma metodologia de investigação-formação docente, com objetivo de discutir o papel da escuta no trabalho docente e ponderar o potencial inovador na formação continuada verificando implicações positivas desta metodologia ativa e; para finalizar; apresentar-se-á a proposição de Ledes acerca da "*Inovação pedagógica sob as perspectivas: formação, metodologias e aprendizagens*" e seus significados na formação inicial docente. As relações entre os três textos estão nitidamente perceptíveis ao abordarem uma necessária formação inicial inovadora para atender aos sentidos da Escola de hoje; afinal; atualmente, docentes são profissionais racionais que elaboram juízos e tomam decisões em um contexto complexo e incerto, mas como sujeitos sociais, podem construir sua prática interagindo com a coletividade em situações de constante interação com grupos diversos.

Importa então contextualizar os saberes necessários à docência articulados com a prática pedagógica e, portanto, este Painel se torna um convite a todos que queiram conhecer metodologias na contribuição da construção de novos saberes, na perspectiva de princípios como democracia, equidade e justiça social.

Texto 1

A aprendizagem baseada em problemas: a experiência do uso de metodologias ativas de aprendizagem na formação inicial

Carlos Augusto Medeiros[1]
Juliana Alves de Araújo Bottechia[2]
Mourad Ibrahim Belaciano[3]

RESUMO

A atualidade permanente do papel da Educação frente aos distintos modelos de desenvolvimento econômico-sociais que qualquer nação adote remete o debate para se o tipo de educação preconizada se propõe a fomentar um crescimento equânime, investindo em educação, saúde e infraestrutura. No entanto, a associação aos modelos de acumulação de riqueza remonta há tempos imemoriáveis, contudo, a alternativa a esse modelo se posiciona na preocupação com a formação plena de toda a nação, atingindo setores do bem-estar físico, psíquico, intra e interpessoais e tantos outros que superam a mera resposta pragmática aos conteúdos gestados em tempos e espaços outros que não os da Educação. Apresenta-se aqui a visão de educação superior e a proposta filosófica, política e teórico-metodológica da Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (FUNAB), embasada na articulação de metodologias ativas de aprendizagem, em especial, a aprendizagem baseada em problemas (ABP), do inglês *problem basic learning* (PBL). Expressa-se também a visão sobre o papel da formação de profissionais em face da conjuntura atual e sua contribuição social nos âmbitos local, regional e nacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitárias como componentes essenciais à formação do futuro profissional, na busca pela formação profissional articulada ao mundo do trabalho. Trata-se de uma projeção que vê na ação do futuro profissional da saúde ou da educação os seus pacientes ou estudantes como centro da ação e, de onde se derivam, competências outras, requeridas aos profissionais e que dão uma identidade à futura universidade distrital, a ser materializada por seus fazeres profissionais, a fim de interferir na lógica do futuro da formação superior: ao invés de serem as pesquisas

1 Prof. Dr. Carlos Augusto Medeiros, Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB, camedeiros.bsb@gmail.com

2 Profª. Drª. Juliana Alves de Araújo Bottechia, Universidade Estadual de Goiás – UEG Campi Formosa e Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB, juliana.bottechia@yahoo.com.br

3 Prof. Msc. Mourad Ibrahim Belaciano, Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB, mouradbelaciano@gmail.com

para desenvolver patentes que interessam às indústrias, empresas privadas e/ou teóricos; são, efetivamente, as contribuições com o desenvolvimento da população de toda a região que pautam esta futura Universidade.

Palavras-Chave: Formação Inicial. ABP-Aprendizagem Baseada em Problemas. FUNAB-Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal.

INTRODUÇÃO

A qualidade da formação é debate antigo no campo da educação internacional, remonta a pelo menos quatro décadas, teve como impulso o movimento de profissionalização do ensino e de suas consequências para a questão do conhecimento dos professores, visando garantir a legitimidade da profissão (NUNES, 2001, p. 28). Por isso, a requerida qualificação passa necessariamente pela formação docente. Sabe-se que a profissão e a formação docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor. Os estudos sobre a formação docente têm antagonizado, de um lado, as tradicionais abordagens do processo de ensino e, de outro, a prática pedagógica como indutora do processo de ensino e de aprendizagem. As primeiras separam formação e prática cotidiana o que tem sido combatido pelo protagonismo dos professores em estudos mais recentes. Na segunda linha, desde a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação deixou de ser monopólio das famílias também é uma função de Estado, e passou a ser um assunto de política social. Nessa linha, lembra que a preparação formativa dos docentes se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostos. Assim

> não resta dúvida, hoje, que a legislação implica os Estados no seu dever de propiciar uma formação inicial e continuada aos docentes e que este direito se articula a uma educação cuja qualidade social não pode ficar confinada aos limites de poucas escolas. Além das diferentes concepções acerca da formação, outro aspecto a ser problematizado consiste no desencanto pelo ofício do magistério. A preocupação com o fracasso escolar, em seu tempo, conduziu as pesquisas para o estudo da formação docente em seus múl-

> tiplos aspectos, mas recentemente, estudos focados na vida e no trabalho dos professores e na vida e nos estudos dos estudantes ganharam importância. Pesquisas têm revelado que não se trata de uma simples renúncia, mas O abandono [...] não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor (LAPO; BUENO, 2003, p. 75).

A narrativa atestou ainda, que a ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente é muito difícil de ser realizada. Frustração e sensação de fracasso de ter sido malsucedido e, as perdas que o abandono provocam – o cargo, o trabalho, as pessoas – são dois importantes fatores da dor. Por fim, mas não esgotando o assunto, as dificuldades reais de enfrentamento dos desafios postos em sala de aula compõem esse cenário.

Primeiro, a sobrecarga de trabalho que leva os professores a terem dois ou mais empregos para garantia das condições mínimas de subsistência, aliada à falta de apoio dos pais, acabam por gerar um "sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam" (LAPO; BUENO, 2003, p. 77). Nessa linha, a competição com outros meios de transmissão de informação e cultura e os baixos salários são implacáveis para deteriorar o quadro.

Outro fator apontado foi relacionado ao sistema educacional: alguns referem-se à impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, ao excesso de burocracia e à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, como fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho. Nos depoimentos evidenciam-se, ainda, vários aspectos provocadores de insatisfação no trabalho, que podem ser identificados como decorrentes da atual organização do sistema de ensino. São eles: "a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de re-

cursos materiais, a falta de apoio técnico pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional". (LAPO; BUENO, 2003, p. 77).

O abandono real da profissão acompanha desapontamentos de ordem pessoal e institucional, conforme se evidencia acima. O absenteísmo estrutural encontra abrigo nas palavras de Esteve, segundo o qual os abandonos têm como última opção "um gesto de sinceridade" (ESTEVE, 1992 *apud* LAPO; BUENO, 2003, p. 87). Os desafios impostos ao professor não esgotam a problematização do sucesso escolar. O foco das políticas públicas para o setor deve alcançar os estudantes. Nesse sentido, eles são os principais considerados no processo de formação para o exercício do magistério; assim, o preparo para lidar diuturnamente com elementos como sensibilidade, motivação, projeção de finalidade, leitura de realidade, orientação para a ação e avaliação.

Então, com a finalidade de apresentar a metodologia pedagógica para a formação docente em cursos na Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (FUNAB), cuja origem reside no modelo pedagógico comprovadamente exitoso, da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), em funcionamento no Distrito Federal, há 15 anos, período em que formou nove turmas no curso de medicina (720 médicos) e três turmas no curso de enfermagem (240 enfermeiros).

As ideias aqui expostas se destinam a consolidar uma proposta de formação docente, em atendimento específico ao caso, do Distrito Federal, contudo essa ideia pode e dever ser replicada, caso se julgue conveniente. O Distrito Federal, bem como os municípios componentes da região metropolitana requerem mais do que a oferta de um curso de graduação presencial diferenciado, de forma a potencializar a contratação de seu egresso pelo governo – em função da especificidade de sua formação.

Diante desse cenário, convém reforçar que a apresentação que se segue diz respeito a ideias globais para cursos de graduação, cujas orientações se aplicam com mais facilidade à modalidade presencial. Isso posto, é preciso atender ao desafio explicitado. Para tanto, requer-se disponibilização de utilização de tecnologias da informação e comunicação para oferta de graduação nessa última modalidade. Por último, embora a graduação seja o alvo das

atenções desse documento, ela não nasce sozinha. Nessa linha, considerando sua reconhecida necessidade, a formação continuada especificamente para gestores públicos não tardará a acontecer, bem como demais profissionais.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia pedagógica a ser preconizada pela FUNAB, seguirá o tripé já consagrada pela prática, a saber: (1) integração ensino-serviços; (2) uso de metodologias ativas e (3) gestão do processo educacional como expressão de uma intencionalidade política por mudanças efetivas. A integração ensino-serviços consiste em um programa de interação como componente curricular obrigatório que tem como diretriz o desenvolvimento de atividades de aprendizagem vinculada à realidade do ensino na rede pública do Distrito Federal, participando de seu funcionamento complexo, distintas localidades de funcionamento, variação de recursos etc. Desse modo, é capaz de fazer com que o educando adquira as habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de sua função, com foco no aluno, e como tal visa:

- Reconhecer a escola como uma organização social composta de "pessoas", em toda sua extensão e complexidade;
- Formar pessoas, cidadão e profissionais;
- Desenvolver o espírito inventivo e não-repetitivo;
- Promover a cultura da avaliação, como mecanismo de qualificação das ações no campo da educação;
- Criar tecnologias sociais, decorrente do comprometimento e engajamento sociais;
- Produzir contra estratégias para o melhor funcionamento do sistema educacional;
- Realizar o trabalho em equipe multiprofissional e interdisciplinar;
- Promover a iniciação à investigação científica;
- Realizar a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa é a percepção do contexto no qual os estudantes serão inseridos em grupos nas atividades próprias dos estabelecimentos de ensino da rede pública. Para tanto, contarão com professores preparados para recepcioná

-los e orientá-los nas atividades educacionais práticas. Os campos de atuação são variados englobando atividades de docência, de apoio-pedagógico, atividades de gestão no âmbito das escolas e de sistemas de ensino, atividades com as comunidades de aprendizagem, dentre outros.

O uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, na trilha do grande educador Paulo Freire (1996), considera que não há ensino sem aprendizagem. Durante bastante tempo, no Brasil, assistiu-se a uma avalanche de propostas de metodologias de ensino. Hoje, as pesquisas em educação têm apontado para outra direção. Mudar o foco do ensino para a aprendizagem significa reconhecer na função docente sua natureza condicionada ao tempo e ao lugar, mas não determinada. Vale dizer, "a História é tempo de possibilidade" e o futuro não é implacável. Como seres históricos e inacabados, socialmente condicionados, o homem e a mulher aprenderam que "aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender" (FREIRE, 1996, p. 21; 26). Ensinar, ainda com Paulo Freire, não é transferir conhecimento. Conhecimento não se transmite, mas se constrói. Essa construção é tanto coletiva quanto individual, por isso, "ensinar exige respeito à autonomia do educando". No limite, o professor consciente de seu papel social e profissional transmite informações, mas é o estudante (e não o aluno) quem irá transformá-las em conhecimento. Por isso, o docente é o mediador/facilitador do processo que é prioritariamente do estudante. Aqui reside o ofício do docente: reconhecer a natureza política de sua atividade. Política no sentido aristotélico, de ação voluntária humana (ARISTÓTELES, 2007). Nesse sentido, o ato de ensinar não se desvincula da capacidade de atingir o estudante que, como "gente" e como agente, forma, muda, cresce, reorienta-se, melhora. Afetividade e seriedade não se separam: "ensinar exige disponibilidade para o diálogo". É diante do "magma das significações" (CASTORIADIS, 1982) que se posta o professor e o imaginário escolar. O discurso pedagógico se impõe como balizador da construção projetada, mas com atenção no percurso. Desse percurso, com sua história singular, emerge o estudante que em busca de crescimento chega até nós. Pertence

à ética do professor acolhê-lo em suas possibilidades, mas também com suas limitações, ambas construídas em seu percurso único. Ensinar é uma atividade humana voltada para a contribuição na construção de sujeitos autônomos e, portanto, assume como ponto de partida o lugar de onde nunca deveria ter se afastado: o estudante com sua história.

A Metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) origina-se do inglês *Problem Based Learning* (PBL); é uma metodologia de ensino que centraliza os estudos no aluno e não no professor. E ainda, "utiliza um contexto [real] para o aprendizado, treina a habilidade do aluno de trabalhar em grupo e estimula o estudo individual" (TOLEDO JÚNIOR *et al*., 2012). Toledo Júnior e outros reconhecem o protagonismo da ESCS, vinculada à Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal e – nossa conterrânea e orientadora – na história da construção bem sucedida dessa metodologia: Essa metodologia surgiu no final da década de 60 nas faculdades de Medicina da Universidade de Macmaster, Canadá e Maastricht na Holanda. No Brasil, algumas faculdades que adotam o PBL são: Universidade Estadual de Londrina - UEL (Londrina/PR); Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA (Marília/SP); Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (São Carlos/SP); Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES (Montes Claros/MG); Escola de Ciências da Saúde – FEPECS (Brasília/DF); Universidade Federal de Roraima – UFRR (Boa Vista/RR); Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Macéio/AL); Universidade Federal do Ceará - UFC (Sobral/CE).

A metodologia da aprendizagem baseada em problemas (APB), como o próprio nome indica, trabalha com o objetivo de resolver um problema e, nesse sentido, é um processo análogo ao utilizado na metodologia de pesquisa científica. A lógica é a mesma: a partir de um problema, procura-se sua compreensão, fundamentação e busca de dados que são analisados e discutidos. Por último, elaboram-se hipóteses para sua solução, que devem ser postas em prática para que sejam comprovadas e validadas.

O problema é exposto a um grupo de alunos, os quais pesquisam, discutem com o professor-tutor e outros profissionais e formulam

suas hipóteses de diagnóstico e soluções. Sua explicação detalhada, bem como a solução são dadas pelos estudantes.

Com isso, estimula-se o raciocínio, as habilidades intelectuais e a aquisição de conhecimentos.

Há nítida diferença entre a aprendizagem de uma transmissão passiva – professor-aluno –, e aquela onde é apresentada uma situação e o aluno é responsável pela busca de informações técnicas e científicas para sua solução, analisadas pelo grupo com tutoria. Tal abordagem faz com que o aluno seja sempre levado a superar suas falhas/deficiências, desenvolver um método próprio de estudo, utilizar adequadamente uma diversidade de recursos educativos e avaliar criticamente os progressos alcançados. Características principais da aprendizagem baseada em problemas:

- O aluno é responsável por seu aprendizado, o que inclui a organização de seu tempo e a busca de oportunidades para aprender;
- O currículo é integrado e integrador, com uma linha condutora geral, no intuito de facilitar e estimular o aprendizado. Esta linha se traduz nos módulos temáticos do currículo e nos problemas, que deverão ser discutidos e resolvidos nos grupos tutoriais; • A escola oferece grande variedade de oportunidades de aprendizado através de laboratórios, ambulatórios, experiências e estágios hospitalares e comunitários, bibliotecas tradicionais e acesso a meios eletrônicos (Internet);
- O aluno é precocemente inserido em atividades reais do mundo do trabalho, fato fundamental para sua vida profissional;
- O conteúdo curricular contempla os problemas mais frequentes e relevantes a serem enfrentados na vida profissional de um médico com formação geral; Já existe farto material na literatura sobre o assunto.
- O aluno é constantemente avaliado em relação ao seu conhecimento cognitivo e ao desenvolvimento de habilidades e atividades necessárias à profissão;
- O currículo é flexível e pode ser modificado;

- O trabalho em grupo e a cooperação interdisciplinar e multiprofissional são estimulados;
- A assistência ao aluno é individualizada, de modo a possibilitar que ele discuta suas dificuldades com profissionais envolvidos com o gerenciamento do currículo e outros, quando necessário.

O currículo centrado no paciente ou no estudante pressupõe seu desenvolvimento por meio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, pautadas pela colocação do sujeito no centro do processo. Seu método de ensino-aprendizagem está baseado em:

- Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP);
- Aprendizagem Baseada em Pequenos Grupos;
- Aprendizagem Autodirigida;
- Aprendizagem Orientada à Comunidade;
- Capacitação em Habilidades e Atitudes;
- Iniciação Científica.

O fato dos conteúdos estruturantes do processo pedagógico serão trabalhados com metodologias ativas de ensino e de aprendizagem não dispensa a apropriação dos saberes historicamente reconhecidos para a formação. Aqui, o que muda é a forma como esses saberes são trabalhados. As bases cognitivas serão oferecidas aos estudantes por meio de problemas reais agrupados em módulos temáticos ordenando conteúdos apropriados, isto é, saberes necessários.

Os estudantes, por princípio metodológico, são inseridos desde o início do curso em atividades práticas, tanto em ambientes vivenciais, como em serviços da saúde ou de educação e na comunidade, estabelecendo contato com pacientes ou alunos e participantes de uma comunidade de aprendizagem.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação se orientará pelas modalidades formativa e somativa. O sistema é considerado formativo quando permite a correção, a reformulação e a melhoria constantes dos processos ensino-aprendizagem e dos desempenhos. A avaliação formativa é realizada durante o desenvolvimento de cada unidade didática, acompanhando os progressos, dificuldades

do educando em relação aos conhecimentos, competências e habilidades – direciona o acompanhamento, a orientação e reorientação do processo, propiciando o planejamento e a execução da recuperação paralela do estudante, quando necessária.

Nessa modalidade de avaliação, utiliza-se também a autoavaliação, além daquela realizada pelos demais membros do grupo ou equipes de trabalho sobre o desempenho de cada um. Esse sistema de avaliação acadêmica é vista como uma forma de auxiliar o educando no seu processo de aprendizagem e de crescimento pessoal. Já a avaliação somativa é realizada mediante um Exame de Avaliação Cognitiva (EAC) que consiste em averiguar o desenvolvimento do raciocínio, interpretação, capacidade de análise e síntese etc. e Avaliação de Desempenho Prático das habilidades e atitudes adquiridas.

A gestão do processo educacional como expressão de uma intencionalidade política por mudanças efetivas, na falta de um melhor termo, entende-se por gestão do processo educacional como expressão de uma intencionalidade política por mudanças efetivas a dupla vinculação do servidor que é ao mesmo tempo profissional na rede pública do governo do Distrito Federal, e, docente nas Escolas mantidas pela FUNAB.

Isso se deve à necessária imbricação entre a prática e a teoria; entre o (dis)curso da docência e a docência real. Essa garantia se dá com a dupla vinculação administrativa: de um lado, à Secretaria de Estado correspondente (de Saúde ou de Educação) e, de outro, à FUNAB. Como docente dos cursos mantidos pela FUNAB, o professor conhece a realidade para a qual está se formando profissionalmente seus estudantes, futuros médicos ou professores da rede pública.

Essa realidade não é um discurso sobre a prática, ao contrário, é a prática refletida. Não há outra maneira: a docência no ensino superior não se desvincula do exercício hospitalar, ou da docência na educação básica. Para efetivação desse princípio constitutivo, o servidor deverá "repartir" sua carga de trabalho entre os dois órgãos. Na prática, a situação variará conforme o caso específico de vinculação à Secretaria de origem, mas em geral, trata-se de garantir, sobretudo a docência articulada ao mundo do trabalho.

A vinculação à Fundação se dará por meio de processo seletivo que busca no órgão parceiro (no caso, as Secretarias de Estado) interessados em compor o quadro de pessoal das Escolas Superiores. Esse processo possui a finalidade de selecionar, segundo critérios para atender as necessidades do curso e, avaliar os candidatos em um Curso Básico de Capacitação Docente, considerando a metodologia específica em tela. O Curso Básico de Formação Continuada de Docentes é ao mesmo tempo a última etapa do processo seletivo e o processo inicial de profissionalização do docente, possibilitando um primeiro contato com as bases filosóficas, científicas, pedagógicas e operacionais dos Cursos de Graduação em questão.

Durante todo o curso são realizadas reflexões críticas sobre as práticas desenvolvidas nos cursos e sua articulação com os serviços de Saúde e Educação da rede pública distrital. Esses cursos básicos, assim como as Escolas Superiores, adotam um modelo pedagógico inovador, caracterizado por três princípios: aprendizagem centrada no paciente ou no estudante, baseada em problemas e orientada à comunidade. Pretende-se assim, inserir o candidato a docente em um processo de aprendizagem centrada na resolução de problemas, na integração da teoria e prática, no trabalho em pequenos grupos e nos métodos ativos de ensino aprendizagem.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <www.cfe.gov.br>.Acesso em janeiro de 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 34.591/ 2013**. Institui a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (FUNAB).

_____. SESDF. FEPECS/ESCS. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Medicina da ESCS.** Disponível em: <http://www.escs.edu.br/arquivos/projetopedagogico.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no. 74, abril/2001, p. 27-42.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas: PBL - uma experiência no ensino superior.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

TOLEDO JÚNIOR, Antonio Carlos de Castro; IBIAPINA, Cássio da Cunha; LOPES, Simone Cláudia Facuri; RODRIGUES, Ana Cristina Persichini; SOARES, Sílvia Mamede Studart. **O método PBL**. Disponível em: <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-129402/o-metodo-pbl> . Acesso em: 31 out. 2012

Texto 2

Narrativas autobiográficas na formação inicial e continuada de docentes para o trabalho em sexualidade humana

Andreia Lelis Pena[4]

RESUMO

O artigo procura comunicar uma análise do uso das narrativas autobiográficas como uma metodologia de investigação-formação docente em sexualidade humana, discute o papel da escuta no trabalho docente e pondera sobre o potencial inovador, enquanto metodologia de investigação-formação, das narrativas autobiográficas. Revisita Pena (2015) em que as utilizou na formação continuada em Sexualidade Humana verificando implicações positivas dessa metodologia, porque trabalhar com narrativas autobiográficas possibilita a experiência com uma metodologia que permite a investigação e a formação dos sujeitos envolvidos no processo. Formar-se, pressupõe reconhecer seus próprios valores, conceitos e envolver-se em um processo de mudança de si, por meio da reflexão em torno de sua história de vida, embasada por referenciais teóricos que apoiem esse processo e que provoquem a análise e a transformação (LARROSA, 2002; JOSSO, 2008). Josso (2010) defende a existência de momentos que promovem mudanças muito significativas, são os "momentos charneira" que direcionam o sujeito a uma reflexão a respeito do vivido e que resultam em uma transformação formadora e perceptível pelo sujeito, revelando que para a investigação-formação o narrar e o ouvir desempenham importante papel no conhecimento de si. Uma vez que a ação reflexiva é ampliada por meio da escuta do que foi escolhido pelo outro para narrar é desejável que o pesquisador tenha percepção dos sentidos e significados emprestados pelo outro à sua fala (JOSSO, 2010). A prática da escuta, na profissão docente, permite que também o estudante disponha de espaços de diálogo nos quais tenham condições de expor seus pontos de vista, problematizando-o, tendo liberdade de ensinar e aprender com a reflexão; portanto; a proposta metodológica dos cursos de formação de professores pode ser repensada, na perspectiva que é por meio das experiências que se formam um repertório de ações e que se pode distanciar do modelo de transmissão de informações definitivas.

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas. Metodologia de Investigação-Formação Docente. Escuta Sensível.

---

4 Profª. Msª. Andreia Lelis Pena, Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, andreiaeape@gmail.com

INTRODUÇÃO

Analisando o desenvolvimento da espécie humana, tendo como referência pressupostos evolucionistas é possível dizer que a mesma não nasceu civilizada. Nesse contexto civilização é entendida a partir do ponto de vista de Engels (1984) que destaca três períodos principais de desenvolvimento de nossa espécie nesse caminho, classificando-os em estado selvagem, barbárie e civilização. Esse autor relata que uma das mudanças ocorridas na transição da barbárie para a condição de civilizado foi o estabelecimento de regras associadas às questões da sexualidade humana.

Foucault (2012) faz um relato destacando o papel da burguesia vitoriana em normatizar e estabelecer proibições relativas à sexualidade, uma vez que o grau de liberdade das questões sexuais poderia comprometer os meios de produção capitalista, sem contar que com proibições seria possível o estabelecimento de relações de poder sobre o homem associadas à sexualidade.

Nossa sociedade atual esta impregnada desse cenário de regras e proibições em torno da sexualidade. Foucault (2012) descreve séculos de repressão e fala das dificuldades em promover esse rompimento e desvelar as questões que foram reprimidas, proibidas e regulamentadas desde o século XVII.

Nesse contexto Nunes (2004) discute o papel da educação formal mediante a sexualidade humana. A sociedade educa o indivíduo desde seu nascimento, sendo dever da escola oferecer uma educação formal que atenda aos princípios, valores e necessidades da sociedade na qual ela está inserida.

A Educação Sexual realizada no ambiente formal de aprendizagem, no Brasil, desenhou um percurso assinalado por uma série de avanços e retrocessos, provocados por acontecimentos políticos e históricos. Os pressupostos que deveriam nortear a educação sexual, bem como sua caracterização foram sendo construídos ao longo desse percurso, demandando assim, a formação inicial e continuada de professores.

As narrativas autobiográficas representam uma possibilidade de metodologia com vistas à investigação-formação de professores, inclusive para o trabalho com a educação sexual.

DESENVOLVIMENTO

Engels (1984) escreve que a mudança no comportamento sexual representa uma das etapas seguidas pela humanidade para tornar-se civilizada. Em sua obra ele aponta que em uma época primitiva homens e mulheres pertenciam-se mutuamente e a proibição de relações sexuais entre pai e filha, mãe e filho e em seguida entre irmãos, representou um importante progresso para a constituição da família e a condição de civilizado do homem. Este provavelmente representa o primeiro tabu associado à sexualidade. Atualmente sabe-se que casamentos consanguíneos diminuem a variabilidade e comprometem a propagação da espécie. Em função desse conhecimento Engels (1984) diz que provavelmente, no período descrito por ele, essa proibição representou vantagens em termos de desenvolvimento para as tribos que assim se comportavam; justificando a manutenção da proibição. Pensando nesse cenário de desenvolvimento da humanidade, as questões sexuais eram vividas de forma instintiva, sem proibições, o sexo era livre.

À medida que a humanidade percorre os caminhos da civilização, como o próprio Engels (1984) descreve, esse agir instintivo vai sendo contido por meio de regras e valores morais os quais vão sendo estabelecidos pelas diferentes culturas.

Foucault (2012) escreve que até o início do Século XVII o sexo ainda era livre e sem vergonha. O autor propõe que a burguesia vitoriana teria prendido a sexualidade dentro de casa, atribuindo-lhe a função de reprodução, estabelecendo o silêncio em torno da mesma, obrigando os corpos a ficarem escondidos, determinando o desaparecimento inclusive de atos ou palavra para os quais não exista regulamentação e, ainda afirmando que as crianças são assexuadas, então não se conversa sobre questões sexuais com elas.

O cenário descrito no parágrafo acima nos permite entender a dificuldade em romper com séculos de medidas repressivas e proibições associadas à sexualidade. É para essa sociedade, construída sobre esses alicerces que se faz necessário para a escola planejar a formação continuada de seus professores em educação sexual.

Se entendermos a educação como Nunes (2006, p.7) escreve:

> A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz educação à escolarização ou instrução. Educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes (NUNES, 2006, p.7).

É possível estabelecer que em todos os ambientes e momentos o indivíduo está sendo educado, quando essa pessoa chega à escola ela carrega consigo a visão de mundo construída nessas condições. Com as questões da educação sexual acontece o mesmo. Esse indivíduo encontra-se em um ambiente social com regras pré-estabelecidas para as questões da sexualidade, nasce sendo educado sexualmente de acordo com os princípios e valores dessa sociedade. Nunes (2006, p.7) diz que a "a educação sexual é um fenômeno da sociedade" e o papel da escola seria de institucionalizar as questões evidenciadas por essa sociedade.

Figueiró (2006) discute os princípios que devem nortear o ensino formal da sexualidade humana destacando que:

- Educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade;
- Educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos;
- Para educar sexualmente é preciso saber ouvir;
- O aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino -aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas;
- O professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos. (2006, p. 7)

Entretanto, Figueiró (2009b) discute que temos uma Educação Sexual marginalizada, que geralmente não acontece nas escolas e quando se faz presente deve-se a projetos pontuais propostos por apenas um, ou um grupo pequeno de professores. Aparece impregnada de valores negativos e discur-

sos moralistas por meio dos quais os estudantes são levados a desvalorizar as relações que envolvem o corpo físico e a sexualidade como um todo.

Os professores reconhecem a importância de discutir temas ligados à sexualidade na escola, mas demonstram inquietação e insegurança ao tratar do tema no ambiente formal de aprendizagem. A autora atribui tais vulnerabilidades a uma formação geralmente inexistente ou deficitária nos cursos de licenciatura, que não preparam o futuro professor para trabalhar a Educação Sexual em sala de aula (FIGUEIRÓ, 2009b).

Criar um espaço de formação no qual o professor tenha condições de identificar mitos, tabus, preconceitos e conceitos que permeiam sua própria sexualidade, identificando no tempo e no espaço os atores e fatores bio-psico-socio-culturais que contribuíram para tais elaborações é necessário no sentido de contribuir para a preparação de um educador sexual capaz de coordenar positivamente um ambiente formal de aprendizagem. Entretanto não basta apenas a identificação de tais questões, espera-se que aconteça a análise e a reflexão a respeito de determinados conceitos (FIGUEIRÓ, 2009b).

As narrativas autobiográficas dialogam com a proposta de formação tanto inicial quanto continuada de professores por considerarem que a formação do sujeito é um processo, não um ponto de partida e um ponto de chegada preestabelecidos.

Josso (2008) enfatiza a necessidade de repensar a forma e a proposta metodológica dos cursos de formação. A autora argumenta que "a forma parece carregar consigo o conteúdo" (JOSSO, 2008, p.7) e, ao descrever sua proposta de trabalho com narrativas autobiográficas destaca que a

> colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade. (JOSSO, 2007, p.415)

Segundo Josso (2010), a proposta de trabalhar com narrativas autobiográficas - em uma perspectiva de utilizá-las como metodologia de investigação e formação - representa a possibilidade de identificação de conceitos elaborados e internalizados à medida que vamos nos formando, enquanto sujeitos. Ao identificar o que pensamos e, porque pensamos nos é apresentada a possibilidade de rever e reformular concepções. De acordo com Maistro (2009) nossos pontos de vista, conscientemente ou não, são influenciados por alguma ideologia.

Nesse sentido Josso (2008, p.1) diz que

> é nas diferentes experiências formais e informais que nos formamos professores, pessoas singulares que buscam no encontro com a cultura e com a ciência a definição de papeis sociais pré-determinados que, no entanto, serão exercidos com os matizes de cada um. O que busquei (...) foi justificar que o trabalho sobre as individualidades podia trazer uma formação bastante significativa, capaz de atuar como elemento formativo e transformador de práticas pedagógicas que vem se apoiando na inevitabilidade de um fazer que acaba por se esvaziar de sujeito, de desejo e de emoção.

A mesma autora lembra ainda que não basta ter vivido para que se tenha uma experiência, faz-se necessário uma reflexão a respeito dessa vivência. Larrosa (2002, p.21), quanto a experiência, escreveu:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.(...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Larrosa (2002) prossegue sua reflexão nos apresentando as dificuldades em ter experiência nos dias de hoje. Ele ressalta que a quantidade de informações, a necessidade de estar informado, a velocidade com que a informação é produzida, fez com que nos tornássemos sujeitos sem tempo. Se não temos tempo, não somos capazes de ter experiência.

No mesmo sentido proposto por Josso (2007), os estudos de Gastal*et al.* (2010, p. 1253) sobre as análises de narrativas autobiográficas revelaram que:

- A produção da narrativa permite emergir aspectos da subjetividade que, à medida que dão sentido à experiência vivida, contribuem para a formação do professor.
- O ato de contar para outro proporciona a reconstrução da experiência formativa do autor e contribui para sua autocompreensão.
- Narrar em primeira pessoa dá abertura para emergência de aspectos criativos e reflexivos; com isso, o ato de narrar tem repercussões sobre a qualidade da reflexão desenvolvida.

Ao contar sua história de vida, em um momento em grupo, a pessoa tem a possibilidade de construir significados, no momento presente, a respeito do vivido e refletir sobre essa construção. Nesse processo é possível a identificação de "momentos charneira", definidos por Josso (2010) como sendo os momentos de lembrança de uma situação vivida que deixou um registro formador e que articula fases da vida desse sujeito.

Parece evidente que a história narrada pertence a quem narrou, no entanto Josso (2008) diz que durante a escuta os ouvintes buscam em si situações semelhantes com o mesmo desenrolar ou com um resultado diverso daquele ouvido. Enquanto escuta o sujeito não julga ou analisa o comportamento do narrador, mas procura sua própria experiência. Nesse sentido Josso (2008, p. 8) comenta que da narrativa

> depreende-se que (...) a escuta possa ser tão formativa quanto a própria narrativa, já que exerce também um papel de estímulo a reflexão, acrescida ainda do fato de que pode nos despertar para aspectos que não salientaríamos espontaneamente sobre nossa vida.

Esta percepção revela que para a investigação-formação o narrar e o ouvir desempenham importante papel no conhecimento de si, uma vez que a ação reflexiva é ampliada por meio da escuta do que foi escolhido pelo outro para narrar (JOSSO, 2008).

É por meio daquilo que vivemos e transformamos em experiência que construímos nosso acervo de possibilidades de atuação, então considerei apropriado pensar a formação de professores por meio de uma metodologia

que se distanciasse do modelo de transmissão de informações, o trabalho com as narrativas autobiográficas foi escolhido nessa perspectiva (PENA, 2015).

As narrativas autobiográficas possibilitam a aprendizagem por meio da reflexão não apenas para aquele que conta, mas também para aqueles que ouvem a história narrada.

Retomando Josso (2008) quando discute a importância da escuta, a autora esclarece que o exercício da escuta na profissão docente tem importância fundamental. A prática da escuta, por parte do professor, permite que o estudante disponha de espaços de diálogo nos quais ele tenha condições de expor seus pontos de vista, problematizando-os, tendo liberdade para errar e aprender com a reflexão.

Quando o tema da aula perpassa a sexualidade humana, a escuta permite ao professor entender o contexto que o estudante construiu os seus conceitos sobre o assunto e que tipo de informação ele espera receber. No entanto, para ser capaz de escutar, o professor precisa experimentar um espaço formativo que valorize essa prática. Ouvir, refletir, analisar para que o momento vivido tenha característica formadora e resulte em experiência.

CONCLUSÃO

As diferentes percepções construídas em torno da sexualidade humana são produto do vivido pelo sujeito nos diferentes ambientes frequentados por ele. Quando entramos em sala de aula somos acompanhados por nossos valores, crenças e concepções, que podem ser produzidos, identificados e ressignificados ao longo da vida. No momento no qual reconhecemos em nós determinada ideia a respeito de sexualidade humana e refletimos sobre dela, podemos dar espaço a uma nova concepção. Diante desta análise a formação continuada norteada por princípios que garantam um espaço formativo que priorize a escuta e a reflexão, ganha papel central. Espaços de reflexão em grupo podem possibilitar ao professor a oportunidade de dar sentidos e significados a sua história de vida.

A Sexualidade Humana é permeada por mitos, tabus, conceitos e preconceitos o trabalho com narrativas autobiográficas oferece condição

para o reconhecimento e a ressignificação de algumas dessas questões. Possibilita ainda o entendimento que essas questões são produto da sociedade, da cultura e dos diferentes ambientes que frequentamos.

Referências

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**: 1884. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1984.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. **Linhas**, v.7, n.1. Florianópolis, SC, 2006.

_____. **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009a.

_____. **Educação Sexual: múltiplos temas**. Londrina: UEL, 2009b.

FOUCAULT, MICHEL. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. São Paulo: Graal, 2012.

GASTAL, Maria Luiza; AVANZI, Maria Rita; ZANCUL, Mariana de Senzi; GUIMARÃES, Zara Faria Sobrinha. Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de ciências e biologia. **Revista da SBEnBIO**, São Paulo, v. 3, p. 1252-1260, 2010.

JOSSO, Marie-Chistine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. Investigação-Formação: a reflexão sobre a vida como construção de aprendizado na formação profissional. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí: ANPEDSUL, 2008.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19, p.20-28. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade. Desafios para a elaboração de projetos de Educação Sexual na escola. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças.** Londrina: UEL, 2009.

NUNES, César Aparecido. Dialética da Sexualidade e Educação Sexual no Brasil. **Linhas**, v. 7, n. 1, p. 1-16.2006.

PENA, A. L. Narrativas Autobiográficas e a Formação de Educadores Sexuais. **Dissertação**, UnB. 2015.

Texto 3

Inovação pedagógica sob as perspectivas: formação, metodologias e aprendizagens.

Maria Isabel Nascimento Ledes[5]

RESUMO

O presente artigo apresenta uma das facetas que emergiu na pesquisa de doutorado da autora no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB. Apresenta a formação do pedagogo como uma exigência social de um (novo) profissional de educação. Nessa perspectiva, não basta mais apenas saber. A escola não é mais uma máquina de fabricar informações desconexas. É preciso mais do que nunca saber o que fazer com o saber. O conhecimento por si mesmo não representa mais um domínio suficiente do saber. Os saberes ultrapassam os limites das memorizações e dos raciocínios lineares, alcançando níveis mais elevados e subjetivos. Sua mobilidade nos diferentes setores da vida real obriga o indivíduo a estar sempre conectado às exigências profissionais e sociais, em um mundo onde o trabalho e o estudo não estão mais limitados a espaços físicos. Por conseguinte, discute-se inovação pedagógica sob a perspectiva da educação enquanto ruptura paradigmática ontológica no processo de ensinar e aprender. Enquanto exigência social premente que envolve uma expansão dos aspectos culturais de determinados grupos e necessitam de uma educação que tenha traços semelhantes em diferentes regiões mundiais. Assim como as descontinuidades no sistema político e social do país, que corroboraram por um atraso na democratização do acesso à educação. Atraso esse ligado também a múltiplos obstáculos para a implementação de inovação pedagógica como mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem que ainda nos dias atuais perpetua como educação tradicional. É possível, então, afirmar que no Brasil, nessa perspectiva "inovação pedagógica" enquanto "mudanças", podem ser compreendidas na educação como "ajustes" ocorridos no contexto de diferentes momentos históricos.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica. Profissional de Educação. Ruptura Paradigmática.

5 Profª. Drª. Maria Isabel Nascimento Ledes, Universidade Estadual de Goiás – UEG *Camp*i Formosa e Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF/ CAPES-UnB, profaisabeledes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX e nos primeiros anos do século XXI contempla-se uma sociedade mundial em que muitas convicções foram mudadas e paradigmas tradicionais rompidos. Mudanças essas que aconteceram no âmbito social, político, econômico, educacional e tecnológico reordenando e impondo um capitalismo globalizado em que a informação passou a ser compartilhada em tempo real e simultaneamente por inúmeras pessoas em vários países do mundo.

Nesse cenário, o mundo vem sendo agitado por diferentes acontecimentos e tendências, hoje, mais que em outras épocas, o que é visível em vários setores da sociedade moderna. É inegável que as estruturas de poder da sociedade e as relações entre as variáveis de como "*estamos vivendo na sociedade do conhecimento*" ou na "*sociedade da informação*", "*sociedade de risco*", "*era pós-moderna*" exigem mudanças constantes em todos os setores da sociedade. Nessa perspectiva, a constante ebulição do mercado de trabalho e os desafios que envolvem os aspectos sociais e toda a formação do ser humano enquanto transformador e ator da História sobrecarregam a escola com preocupações excessivamente variadas.

A despeito do inegável fato das mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas estarem ocorrendo em todo o mundo, existem movimentos locais que insistem na afirmação e reafirmação das características de uma educação que não mais atende as essas exigências. Em outras palavras, através de mudanças em vários setores da sociedade, o mundo gira em uma velocidade "*anos luz*" em relação às mudanças ocorridas no setor educacional.

DESENVOLVIMENTO

Enquanto a sociedade encontra-se em um oscilar de ideias, valores, sentimentos e crenças, recebendo diariamente as mais diferentes informações e experiências, por meio das tecnologias de informação e comunicação, a escola sente os efeitos de todo esse processo contraditório. "*O*

Ocidente é confrontado por questões que desafiam as premissas fundamentais de seu próprio sistema social e político" (BECK 1995, p.10).

As novas tendências sociais exigem mais do que a simples detenção de informação: é preciso saber ser criativo, solidário, ser um analista do conhecimento, reconhecer-se como indivíduo sem, contudo, desligar-se do espírito de cooperação e de socialização. Nessa perspectiva, é patente que os currículos escolares não têm conseguido atender a difícil tarefa de adequar-se aos desafios que o mundo atual tem proposto.

Para Plantamura (2003), é necessário buscar alternativas educacionais que atendam às exigências dos "novos tempos" não na perspectiva de futuro, mas como uma realidade mundial presente há mais de quatro décadas.

> (...) Existe uma relação profunda entre utopia e prática educativa. A morte do sonho e da utopia, prolongamento da morte da história, que ameaça a vida da esperança, despolitiza a prática educativa e fere a natureza humana, imobilizando a história e reduzindo o futuro à permanência do presente (PLANTAMURA, 2003, p.13).

A este propósito, no setor educacional, em especial no Brasil, a prática educativa é gestada de acordo à inserção de inúmeras tentativas de mudanças ao longo dos anos. Mudanças metodológicas, teóricas, técnicas, curriculares e tecnológicas que por vezes, reproduzem com alguma "novidade" momentos históricos tradicionais de ensino de outras épocas sem contudo, gerar uma mudança real. Em outras palavras, as mudanças giram em torno de "novidades" que não alteram a natureza da educação, pois ainda é centrada na visão tradicionalista que retrata "*o ensino para a vida*" ou a "*preparação para o mercado de trabalho*" herdadas da Revolução Industrial.

Em face das constantes mudanças, construções e reconstruções presentes na educação e em diversos setores da sociedade contemporânea tornam-se necessário à adaptação à nova ordem tecnológica e a escola não pode furtar-se a essa realidade.

Paradoxalmente, na sociedade do conhecimento, a escola, que deveria construir a base para a formação de indivíduo proativo, parece ainda não ter notado que o mundo está evoluindo de forma incrivelmente rápida. É

possível contemplar a educação sob a ótica de moldes definidos há mais dois séculos, ou seja, a escola já não responde mais às necessidades prementes de qualificação profissional para o momento atual e para os desafios do futuro.

Em especial, a realidade escolar brasileira, na última década do século XX e nessa primeira década do século XXI, ainda é a de não valorização dos profissionais de educação, ausência de investimentos e a própria fragilidade da democratização do ensino. Nesse contexto, é notória e unânime a consciência sobre a necessidade premente de inovar como uma exigência prioritária na educação, contudo as ações ainda são superficiais e não atendem às exigências sociais atuais. "*[...] a falta de imaginação, [...] pode também ser um obstáculo à nossa percepção da totalidade dos fenômenos*" (FINO, 2003, p. 692).

Segundo Werebe (1995) a expressão "inovar", por vezes, possuí caráter valorativo, na medida em que significa "mudar para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições "algo" que está superado, que é inadequado, obsoleto etc." Para a autora, inovação é um processo que "pressupõe o conhecimento da situação que se pretende mudar, bem como os recursos disponíveis, das dificuldades e limitações da operação" (WEREBE, 1995, p.266).

Concordamos parcialmente com Werebe (1995), pois não consideramos possível que uma "maquiagem" em currículos, técnicas, métodos seja suficiente para que haja inovação, por outro lado é necessário que todo processo de mudança pressuponha "conhecer" a realidade a ser mudada. Assim, ao se falar em "inovar na educação" há de se considerar preliminarmente o significado da ação de inovar. Na educação brasileira, ao longo dos anos "inovação" foi inserida sob perspectivas de mudanças que abarcaram novos métodos, currículos, teorias, técnicas, instrumentos tecnológicos.

Na perspectiva de "*ruptura de práticas tradicionais*", ao nos lançarmos nessa investigação à pesquisa sobre inovação pedagógica na visão de alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília foi possível contemplar discussões sobre questões inerentes à Educação, bem como constatar que a inovação pedagógica para os participantes da pesquisa está intimamente relacionada a uma mudança ontológica da educação e

da ação docente como "*tecnologia cultural*". A este propósito, os papéis dos profissionais de educação se tornaram muito mais abrangentes, surgiram mais possibilidades para o intercâmbio de ideias e mais interações do campo educacional com a realidade contemporânea.

Devido às constantes transformações e ao surgimento de novas tendências e exigências contemporâneas, a educação requer inovação pedagógica enquanto uma ruptura com a prática arraigada em modelos tradicionalistas. As 'novas' perspectivas da educação estão relacionadas com 'novas' relações de formação e 'novas' formas de manusear competências e habilidades no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que a educação é um processo dialógico, formativo e transformativo ela supõe não apenas um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também desenvolvimento de competências, habilidades, hábitos, valores. A inovação pedagógica enquanto ruptura paradigmática nas práticas pedagógicas pode promover novos saberes, e não somente reproduzir o saber e as culturas na perspectiva de rompimento com um sistema falido da educação tradicional.

A partir de algumas leituras, classificamos por considerarmos relevante para ilustrar o estudo, inovação como mudança, inserção de algo novo e de criatividade relacionada à inovação educacional, sob a perspectiva pedagógica.

Inovação na perspectiva de inserção de algo novo, Ferretti (1995), faz uma análise referencial do termo inovar:

> **Inovar** significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada, visando a produzir melhoria no mesmo;
>
> **Mudança** deve-se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento (MILLES, 1964). O primeiro momento constitui o referencial para aquilatar da existência de mudanças(FERRETTI, 1995, p.62 grifo nosso).

Vasconcellos (2009) define, de forma simples, inovação como a,

> ... capacidade de mudar um cenário, de revolucionar, por mais simples que seja a ideia inovadora, se ela for capaz de revolucionar trará um ganho

> imenso para aquele que executou a inovação e permitirá a este ter uma melhor posição no espaço em que ele convive (VASCONCELLOS, 2009).

Se para Ferretti (1995) inovar requer planejamento para a inserção de algo novo que traga algum tipo de melhoria, para Vasconcellos (2009) inovação não significa necessariamente "algo novo", mas algo que pode ser adaptado a diversos contextos em diferentes momentos com características inovadoras. A inovação pode revolucionar um cenário, se quem a propõe tem profundo conhecimento desse cenário, contudo vale esclarecer que "*inovação é diferente de uma novidade, ela tem um grande valor por trás dela, novidades são coisas únicas e são difíceis de serem compreendidas* (...)" (VASCONCELLOS, 2009, s/p).

Para Hernandez a inovação engloba vários fatores:

> [...] Nas escolas, sob a denominação de inovação, se incluem não só mudanças curriculares, mas também a introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, de produtos, materiais, idéias e inclusive, pessoas (HERNANDEZ et al., 2000, p.2).

Se para Ferretti, Vasconcellos e Hernandez inovação está intrinsecamente ligada a inserção de algo novo, significativo que gera uma mudança real. Alves (2008) corrobora quando afirma que a inovação é perpetrada por pessoas, portanto, a consciência de inovar deve partir dos indivíduos. A criatividade é definida pelo autor como "*combustível necessário para inovar*" (ALVES, 2008), sendo fundamental para o desenvolvimento da criatividade "*o abandono da zona de conforto, de maneira a propiciar a libertação dos bloqueios que impedem o pleno uso da capacidade mental*" (LAND & JARMAN, 1992).

Para Alencar (2002) inovação enquanto criatividade é o ato de criar ou transformar o já existente, apontar avanços, melhorias, desafios e oportunidades de sair e sobressair com uma gama de informações e conhecimentos promotores para a inovação. Para a autora a partir da criatividade, é possível alcançar novos valores, novos costumes, novas exigências de qualificação profissional, novas formas de lazer, novas formas de produção

e comercialização, novos procedimentos nos negócios, novos métodos de ensino e assim por diante (ALENCAR, 2002, p. 5).

Entretanto, ainda segundo Alencar (2002), o que leva a pessoa a trabalhar e modelar o *insight*, ou seja, a ideia do novo, "*é o produto final que surge do desconhecido, do anonimato e chega envolvente e receptivo aos profissionais educadores*" (ALENCAR, 2002, p. 5). A criatividade, entre outras exigências, nunca foi tão exaltada em todos os setores. Atuar de maneira consciente e autônoma, saber pesquisar e ter um olhar crítico sobre o arsenal de informações, além de saber cooperar, respeitando opiniões diversas, são qualidades que precisam estar presentes nos indivíduos.

No que diz respeito à criatividade, particularmente na educação brasileira, uma das metas educacionais é o desenvolvimento do potencial criativo no ambiente escolar. Entretanto Alencar (1995) critica que a criatividade no ambiente escolar ainda é vetor de conflito, sendo necessário o rompimento de barreiras que inibem a expressão da criatividade em sala de aula. A autora cita algumas dessas barreiras que podem inibir o potencial criativo em sala de aula:

- atitudes autoritárias por parte do professor;
- hostilidade com relação ao aluno que questiona, que critica, que discorda;
- pressão ao conformismo, que se manifesta através de um currículo inflexível e de uma rotina em sala de aula que não se altera;
- ênfase exagerada na reprodução do conhecimento em detrimento da produção do conhecimento;
- ausência de uma preocupação em favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo e sentimentos de competência escolar;
- baixas expectativas tanto com relação ao potencial criador do aluno quanto com respeito às habilidades do aluno de análise, síntese e avaliação (ALENCAR, 1995, p. 97-98).

Para Alencar (1995), a ação inibidora do potencial criativo do aluno pode ser vislumbrada a partir de barreiras relacionadas à postura do

professor e também a atitudes desfavoráveis encontradas no ambiente escolar, tais como:

- Conteúdo e extensão do programa curricular;
- Visão tradicional do ensino – o ensino é visto tradicionalmente como a transmissão de informações, cabendo ao professor, com o auxílio do livro-texto transmitir os conhecimentos que, por sua vez, constituem a matéria-prima a ser assimilada e aprendida pelo aluno. Este modelo de ensino reduz a um mínimo a apresentação de problemas que tenham mais de uma única solução correta, inibe a curiosidade e não incentiva o aluno a levantar questões, a elaborar hipóteses, a refletir e a pensar criticamente;
- Ênfase exagerada na disciplina e no bom comportamento do aluno;
- Baixas expectativas do professor com relação ao aluno (ALENCAR, 1995, p. 110-111).

A autora faz uma análise dessas barreiras e defende que, à medida que elas forem eliminadas e simultaneamente implementadas técnicas de ensino criativas, haverá a promoção do comportamento criativo do aluno e, por conseguinte, inovação.

Nessa perspectiva de inovação enquanto implementação ou ressignificação de uma ideia existente, na área educacional, com o intuito de encontrar soluções rápidas que atendam mudanças globais, é visível que atropelos e equívocos aconteçam com maior frequência no que se refere aos conceitos de – inovação - educação. É simplista e evasivo afirmar que o termo se funde apenas em "*efeito de introduzir coisas novas*" (SIQUEIRA, 2007, s/p).

Assim, inovação pedagógica requer mudança estrutural e cognitiva com uma postura profissional capaz de manusear novas competências e habilidades, por outro, há de se considerar as interfaces correlacionadas a essa nova postura. Como pode ser traçado o perfil da educação que atenda às exigências de um educador criativo? Inovar ou renovar velhas práticas? Criatividade ou inovação das práticas pedagógicas? Muitas são as incógnitas em torno de inovação na educação.

Fato é que ruptura nos métodos tradicionais de ensino e na formação dos profissionais de educação envolve todos os setores e pessoas: *"alunos, educadores, instituições e sociedade*".

CONCLUSÃO

Na faceta, da pesquisa desenvolvida no Curso de Pedagogia da UnB apresentada vimos que existem várias definições para o conceito de inovação. A literatura indica que estas ideias influenciaram sobremaneira o campo educacional, no qual inovação pode ser definida em termos metodológicos, estruturais e até mesmo psicológicos e sociais. Cabe aqui acrescentar, entretanto, que a polissemia de sentidos não pode justificar usos da noção de inovação que corroborem políticas que perpetuem a exclusão educacional dos alunos das classes populares. Tampouco esta polissemia deve justificar a inércia ou ação pedagógica que sirva aos interesses de grupos minoritários.

Gostaríamos de acrescentar que o conceito de "inovação pedagógica" deva ser compreendido como ação necessária à superação das desigualdades, fomentando educação para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática. O que a nosso ver só será possível com um rompimento de práticas tradicionais e excludentes.

A despeito de a educação brasileira ser regida por leis que buscaram, a nosso ver, em vão, ao longo de décadas caracterizar a educação nacional sendo debate constante em foros de discussão. A ausência de um consenso, a descontinuidade de políticas públicas e "mudanças" superficiais não conseguiram imprimir em solo brasileiro uma educação própria, buscando-se implementar modelos educacionais europeus e americanos, por vezes ultrapassados naqueles Continentes. Assim, como o presente estudo foi feito no ensino superior, escolhemos o Curso de Pedagogia para exemplificar o ensino superior que tem sido um território marcado por práticas e políticas tradicionalistas, em especial o curso de formação de professores. E que paradoxalmente, após 2005, pode ser exemplo de inovação como ruptura de concepções tradicionais na formação de professores. Com a promulgação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia que propiciou autono-

mia para as universidades e institutos superiores elaborarem e gerirem os seus próprios cursos de formação de professores, atendendo às especificidades e demandas culturais regionais, estaduais e municipais.

A este propósito, no Brasil há uma crescente preocupação com a formação de professores para atender as novas demandas de uma sociedade globalizada, o que se torna evidente nas novas legislações como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, já mencionada, e também nas novas políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse contexto de mudança, no qual o sentido polissêmico da inovação é usado para justificar diversas iniciativas e políticas públicas, parece-nos essencial ouvir os responsáveis pela educação como processo cotidiano, ou seja, professores e alunos tanto do ensino superior quanto do ensino básico.

Em suma, faz-se necessário ouvir alunos (professores) em formação, especialmente aqueles que já participam de iniciativas autodenominadas inovadoras com a perspectiva de (novo) profissional de educação com habilidades e competências para romper com o paradigma farisaico do "mando obediência" ainda presente nas escolas brasileiras.

Referências

ALENCAR, E. M. L. **O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15 (1), 63-70. 2000.

_____. &FLEITH, D. de S. **Criatividade – múltiplas perspectivas**. Editora Universidade de Brasília. 1995

ALVES, L. **Inovação e Criatividade. HSM Inspiring ideas - Update or Die.** O maior coletivo não jornalístico do Brasil. 22 de setembro de 2008. Disponível em: **<http://hsm.updateordie.com/inovacao/2008/09/inovacao-e-criatividade/>**Acesso em 13 de agosto de 2009.

ALVES, W. B. **A reflexividade na pesquisa etnográfica.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação,. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

BECK, U. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1995.

BRASIL. Parecer CFE 251\62. Disponível em <www.cfe.gov.br>.Acesso em janeiro de 2009.

_____. Parecer CFE 292\62. Disponível em <www.cfe.gov.br>.Acesso em janeiro de 2009.

_____. Parecer CFE 252\69.Disponível em <www.cfe.gov.br>.Acesso em janeiro de 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394\96. Disponível em <www.cfe.gov.br>.Acesso em janeiro de 2009.

_____. Parecer CEB\CNE nº 04\98. Disponível em <www.cfe.gov.br>. Acesso em janeiro de 2009.

_____. Parecer CEB\CNE nº 15\98 Competências e Habilidades. Brasília, (Tema 17 – Breve Histórico da Educação Brasileira e as Bases Legais do Novo Ensino Médio). 1999. 37p.Disponível em <www.cfe.gov.br>. Acesso em janeiro de 2009.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm> .Acesso em janeiro de 2009.

_____.Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm .Acesso em janeiro de 2009.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>. Acesso em janeiro de 2009.

FERRETTI, C.J. A inovação na perspectiva pedagógica. In **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas**. Garcia, Walter E. (coord). 3ª Edição. Editora autores Associados. Campinas, São Paulo. 1995.

HERNÁNDEZ, F..; SANCHO, J.M, CARBONELL, J.; TORT, A, SIMÓ, N e SANCHES-CORTÉS, E. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre, ARTMED. 2000.

FINO, C.N. "**Walls to be demolished: Moving from a closed teaching factory towards an open learning place**". proceedings of the 28th ATEE Annual Conference (publicação em CD-Rom). Malta: Malta University. 2003.

_____. **A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Universidade da Madeira. Portugal. 2003.

_____. FAQs, etnografia e observação participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. 3. 2003. pp. 107 – 117.

LAND, G & JARMAN, B. **Ponto de Ruptura e Transformação**. São Paulo: CultrixLtda, 1992.

LEDES, Maria Isabel Nascimento. Inovação Pedagógica no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB): um estudo de abordagem etnográfica. **Tese de Doutorado.** Funchal. Universidade da Madeira – PT. Defendida em 07 de janeiro de 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.13/175>.

MILLES, M. B. **Innovation in Education**. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1964.

PLANTAMURA, V. **Presença Histórica Competências e Inovação em Educação**. Petrópolis. Vozes. 2003.

SIQUEIRA, J. **Criatividade e Inovação**. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em <http://criatividadeaplicada.com/2007/01/24/criatividade-e-inovao/> Acesso em 18 de agosto de 2009.

VASCONCELLOS, E. **O que realmente significa a palavra "inovação"?** 10 de maio de 2009. Disponível em <http://eduardovasconcelos.wordpress.com/> Acesso em 16 de agosto de 2009.

WEREBE, M.J.G. Alcance e limitações da inovação educacional. In. Garcia, Walter E. (coord). **Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas**. 3ª Edição. Autores Associados. Campinas, São Paulo. 1995.

“Mexe daqui, mexe acolá, venha brincar, aprender e se movimentar”! As experiências das crianças de 2 a 3 anos do DEI/CEPAE/UFG

Maria José Pereira de Oliveira Dias[1]
Larysse Soares de Jesus Batista[1]
Marcia Santana Santos[1]

RESUMO

O respectivo texto apresenta relatos das experiências vivenciadas (no primeiro semestre de 2015) em um grupo de crianças com idades entre 2 a 3 anos, no Departamento de Educação Infantil, do Centro de Ensino e Pesquisa em Educação, da Universidade Federal de Goiás. Ressalta que a abordagem histórico cultural - defendida por Vigotski, Wallon, Leontiev e demais autores - foi fundamento desta Proposta Pedagógica, onde a infância é respeitada e o educador é importante mediador em todas as propostas planejadas, portanto, contribui para que as crianças possam experienciar diferentes possibilidades de aprendizagens. Aponta que o referido trabalho contribuiu para que as crianças se identificassem como seres individuais/únicos, reconhecendo as partes do corpo, os hábitos necessários à sobrevivência humana e as suas preferências particulares. E, que, o caminho privilegiado para conseguir esse desenvolvimento se dá nas diferentes e instigantes atividades de interações e linguagens, possibilitando a criação de vínculos afetivos e aprendizados necessários para a vida em sociedade. Relata que as atividades planejadas no cotidiano institucional foram elencadas e apresentadas conforme a execução do Plano de Ação “Mexe daqui, mexe acolá, venha brincar, aprender e se movimentar!”, integradas ao Projeto Semestral. Ressalta que o processo de avaliação foi realizado mediante os registros das crianças, considerando as atividades propostas nos planejamentos semanais e por meio das observações feitas pelas educadoras, contemplados nos relatos e nas ações desenvolvidos. Por fim, destaca que a proposta pedagógica do Departamento de Educação Infantil da UFG, baseada na perspectiva histórico cultural, respeita a criança como um sujeito ativo, participativo, capaz de atuar de modo dinâmico e permanente na realidade em que vive.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiências. Brincar. Cuidar. Aprendizagem e Desenvolvimento.

1 DEI/CEPAE/UFG

INTRODUÇÃO

O respectivo texto apresenta relatos das experiências vivenciadas (no primeiro semestre de 2015) em um grupo de crianças com idades entre 2 a 3 anos, no Departamento de Educação Infantil, do Centro de Ensino e Pesquisa em Educação, da Universidade Federal de Goiás.

O Departamento de Educação Infantil, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado a Educação, da Universidade Federal de Goiás, começou a funcionar no ano de 1991, inicialmente como "Creche/UFG. A ideia de criação do órgão foi para atender um programa de assistência ao trabalhador, no entanto, com o passar dos anos e para atender as reinvindicações dos estudantes passou receber as crianças de 0 a 3 anos 11 meses e 29 dias, hoje, o atendimento abrange as crianças de 0-4 anos e 11 meses.

A Proposta Pedagógica do Departamento de Educação Infantil está em conformidade com a abordagem Histórico Cultural, defendida por Vigotski, Wallon, Leontiev e demais autores, onde todas as ações, reflexões e propostas da instituição "concebem o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais". Nesta proposta, consideramos que o desenvolvimento infantil e a aprendizagem devem estar conectados ao contexto objetivo da forma em que a sociedade se compõe e constitui-se em sua organização, "sendo importante considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas vividas por ela no interior da sociedade".

A partir dessa concepção, entendemos que todo espaço da instituição, do Departamento de Educação Infantil, é importante e proporcionam diferentes possibilidades de aprendizado as crianças. As vivências que acontecem no cotidiano e nas rotinas partem das relações entre as crianças, valorizando o que elas trazem, e delas com os adultos, assim como nas organizações planejadas e oferecidas para o desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse processo pedagógico o educador é visto como importante na mediação em todas as propostas planejadas e contribui para que as crianças possam experienciar diferentes possibilidades de aprendizagens. O planejamento das atividades propostas é realizado pelo coletivo de professores

em conjunto com a coordenação pedagógica da instituição, lançando olhar sobre essa criança sociocultural constituída e constituinte de direitos necessários ao seu total desenvolvimento ligados ao cuidar e educar.

Atualmente, o Departamento de Educação Infantil é composto por cinco agrupamentos sendo eles: berçário, grupo I, grupo II, grupo III e grupo IV. O grupo II (denominado como Lôbo-Guará), do Departamento de Educação Infantil da UFG é constituído por crianças de 2 a 3 anos. Esse grupo abrange o período matutino e vespertino, sendo que em cada período são três professores responsáveis pelo planejamento, relatos e demais atividades pertinentes o processo pedagógico com a infância.

No primeiro semestre deste ano, um dos principais objetivos propostos foi de conhecer as crianças do Grupo Lôbo-Guará. A partir das vivências de algumas atividades realizadas durante o primeiro mês, os educadores foram convidados a aguçarem o olhar para os interesses e as necessidades em que a autonomia, o gesto, a fala, o movimento e a participação ou resistência das crianças eram apresentadas nos diferentes momentos das propostas livres ou direcionadas.

Com base nisso, a partir desse olhar, foi proposto um plano de ação no turno matutino e outro no turno vespertino, cuja temática alcançasse o interesse do grupo e contribuísse para ampliar o conhecimento e o universo sociocultural das crianças. O trabalho foi definido e construído a partir de uma observação dos professores, conforme os interesses e os movimentos das crianças no cotidiano da instituição.

Amparados nos princípios norteadores da Proposta Pedagógica e do Projeto de Trabalho do Departamento de Educação Infantil, desenvolvemos no primeiro semestre de 2015 o Plano de Ação voltado para o Grupo II (Lôbo-Guará), do turno matutino. O respectivo Plano foi pensado a partir da necessidade das crianças de compreenderem o corpo e os movimentos que contribuem no desenvolvimento corporal e cognitivo, portanto, intitulamos o Plano de Ação como: **Mexe daqui, mexe acolá, venha brincar, aprender e se movimentar!** No plano foi proposto desenvolver com as crianças o reconhecimento do seu próprio corpo, a importância do cuidar

e higienizar através de imagens e interações sociais, espaços e objetos, com o intuito de proporcionar a construção de sua identidade e autonomia.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição, o trabalho pedagógico deve "atender a valorização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando os tempos de aprender de cada uma", assim como "suas potencialidades e necessidades; valorização das experiências culturais, brincadeiras de roda e costumes ligados aos cuidados com o corpo; valorização da conquista da autonomia e da liberdade de expressão". (CRECHE/UFG, p.44, 2011).

CARACTERÍSTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao desenvolver o trabalho referente à temática "corpo e movimento", além de Wallon (1981), nos aportamos em Lea Tiriba (2010, p. 5) quando ressalta que "[...] as crianças só se constituirão como sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, se forem sujeitos dos espaços naturais e sociais onde vivem e convivem [...]".

Nesse sentido, no agrupamento do Lôbo-Guará (faixa etária de 2-3 anos) exigiu-se explorar o eixo identidade e autonomia, envolvendo o ajudar o outro e a si mesma, assim como desenvolver o reconhecimento da própria imagem, do corpo e seus diferentes movimentos.

Objetivamos com o referido trabalho que as crianças pudessem identificar como seres individuais/únicos, reconhecendo as partes do corpo, os hábitos necessários à sobrevivência humana e as suas preferências particulares. Por isso, o caminho privilegiado para conseguir esse desenvolvimento foram as diferentes e instigantes atividades de interação e linguagens que possibilitaram a criação de vínculos afetivos e diferentes aprendizagens para a vida em sociedade.

O respectivo trabalho proporcionou autonomia no ato de cuidar do corpo promovendo nas crianças a compreensão de que higienização é importante e contribui para o bem-estar humano. Com isso, o aprendizado cotidiano para a vida social, por meio das atividades que aqui desenvolvemos, buscou esse comprometimento com a construção da autonomia dos peque-

nos. Contudo, as brincadeiras foram essenciais na aquisição do conhecimento e elemento fundamental na constituição e construção do espaço.

Para isso, a mediação e o planejamento do Professor na organização dos espaços e ambientes são fundamentais na promoção das interações e aprendizagens significativas. Agostinho (2003) ressalta que a instituição de educação infantil é um lugar de brincadeira, de liberdade, um lugar para se movimentar, para se encontrar, para viver coletivamente, um lugar para ficar só no seu canto, um lugar para imaginar! Nesse sentido a forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Assim, reafirmamos que a Educação Infantil necessita de um ambiente de aprendizagem planejado, estimulante e com enriquecidas mediações.

Com base nisso, o autor Horn (2007) ressalta que os espaços educativos devem ser desafiadores e "promover atividades conjuntas entre parceiros". Para ele, "quanto mais permitir que as crianças descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens" (p.103). O planejamento foi realizado a partir dos interesses ou situações apresentadas/evidenciadas pelo próprio agrupamento composto pelas crianças.

Assim, observamos que o agrupamento do Lôbo-Guará estava vivendo um momento de autonomia e a partir dessas vivências com as crianças elencamos o objetivo principal desta experiência de trabalhar "Corpo e Movimento na Educação Infantil" mostrando a importância do aprender a identificar e cuidar do corpo, brincando de forma significativa e coletiva.

O respectivo trabalho pretendeu explorar os diferentes movimentos do corpo, possibilitando a criança apreender e conhecer o mundo estabelecendo relações com os outros e com o meio, de forma a se descobrir e redescobrir. Por isso, acreditamos que as práticas pedagógicas na educação infantil são necessárias e beneficiam o espaço de expressão através das experiências e dos movimentos na infância.

Em alguns momentos do cotidiano na instituição, percebemos o interesse da maioria das crianças do agrupamento em realizar atividades sozinhas como calçar o sapato, vestir e despir-se, atravessar e até mesmo criar

uma trilha, tentar dar cambalhota e na roda expressarem-se por meio da fala, gestos, desejos, escolhas, curiosidades, alegrias e insatisfações. Momentos que significam a constituição processual de identidade e autonomia infantil.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS CRIANÇAS DO GRUPO LÔBO-GUARÁ E O PLANO DE AÇÃO

As atividades planejadas e propostas ao grupo foram elencadas e apresentadas conforme a execução do Plano de Ação **"Mexe daqui, mexe acolá, venha brincar, aprender e se movimentar!"**, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

As principais atividades construídas, neste contexto, contemplaram os seguintes trabalhos: desenvolvimento de ações ligadas ao projeto promovendo a coletividade e o lúdico entre as crianças; trabalho com atividades que possibilitasse conhecer e explorar as diversas partes do corpo seja elas realizadas por meio de passeios e trilhas; trabalho com roda de música, instrumentos e gestos corporais; brincadeiras que possibilitasse o faz de conta e o desenvolvimento do corpo aprimorando seus possíveis movimentos corporais; histórias que contribuísse com os diversos aspectos corporais, dos movimentos, das expressões e da imaginação; diferentes momentos de pinturas corporais e de manuseio dos instrumentos de artes para que possam sentir a textura das tintas, ressaltando elementos de cor, cheiro, movimento, consistência, parte do corpo humano, o lúdico; participação na criação e cultivo da horta, contemplando diversos componentes como terra, água e demais suplementos para o desenvolvimento das hortaliças plantadas.

Sendo assim, seguem algumas atividades realizadas no contexto do Plano de Ação "Mexe daqui, mexe acolá, venha brincar, aprender e se movimentar", que contemplaram o Projeto Semestral "Sustentabilidade, Tecnologia e Educação Infantil". Essas atividades proposta não estão organizadas a partir de uma ordem cronológica, por parecer não justificável neste contexto epistemológico.

Uma das principais atividades que demonstrou significância na ação com as crianças, *conforme anexo* 1, foi o "esquibunda". O objetivo

da atividade era de contemplar atitudes sustentáveis, um momento de interação e socialização entre as crianças e educadores, atribuindo principalmente aos movimentos corporais.

A atividade se consistiu da seguinte forma: os educadores escolheram um terreno íngreme em uma área externa da instituição próxima ao departamento infantil, onde as crianças pudessem descer sentadas escorregando em um pedaço de papelão. Contribui no movimento do corpo, além de proporcionar a alegria das crianças por ser uma oportunidade de brincadeira, diversão e aprendizado.

Antes de sair do espaço da instituição vários combinados foram feitos com as crianças, como: segurar na mão do amigo; não ficar muito longe dos educadores e as demais crianças; não bater no amigo; dividir o papelão, dentre outros.

Vale ressaltar, que algumas crianças chegaram ao inicio do semestre com alguns movimentos de empurrar o colega. No entanto, nesta atividade a integração, a atenção e a participação contribuíram para que todos aprendessem a esperar a vez do outro, a usar o pedaço de papelão no tempo certo e a ajudar o colega que apresentara alguma dificuldade na ação. Na hora da atividade, realizamos uma concentração no quiosque dentro da instituição, onde todos sentados no chão ressaltaram novamente sobre a atividade e os combinados iniciados na roda de conversa.

Nesse momento, apresentamos um pedaço de papelão perguntando as crianças se conheciam aquele objeto. Algumas hipóteses foram levantadas e em seguida o educador apresentou o objeto como uma caixa de papelão que podemos aproveitar para fazer a atividade proposta. As crianças que já conheciam a brincadeira faziam os gestos e os movimentos do "esquibunda". No momento da referida atividade observamos a inteira participação de todos, onde alguns puderam explorar mais a brincadeira e outros solicitaram a presença do educador na garantia de poder ser empurrado ou até mesmo empurrá-lo ladeira abaixo.

Outra atividade que nos proporcionou momentos significativos foi a de "pintura corporal", *conforme anexo 2.* A respectiva atividade ini-

ciou-se a partiu da apresentação em *power point* sobre o livro: "Arthur faz arte", cujo objetivo era de associar os movimentos feitos com a tinta e o pincel pelo corpo, por meio da expressão corporal com as crianças. Em seguida conversamos sobre a apresentação da história "Arthur faz arte" e após a apresentação do livro propomos que fizessem os movimentos que Arthur fez com o pincel e a tinta, onde posteriormente faríamos com o corpo. Após esse processo, partimos para o pátio principal local onde aconteceria a pintura corporal com as crianças.

A referida atividade tinha como objetivo: proporcionar um momento de contato direto da tinta com o corpo, explorando diferentes sensações. Além disso, promover a percepção das cores, da textura, do cheiro, do movimento das mãos ao passar a tinta no próprio corpo e no do colega etc.

Nesse momento as crianças puderam lambuzar-se de tintas por todo o corpo e conseguimos observar as diferentes escolhas das cores para se pintarem. Quando dispomos de várias cores, cada uma em um potinho para que eles pudessem manusear com autonomia, vimos às preferências diferenciadas pelas cores claras de alguns e outras por cores escuras.

Diferentes atividades foram propostas neste grupo ao longo dos meses, sempre integradas ao Projeto Semestral e interligado ao Plano de Ação. Algumas realizadas no sentido da conscientização ambiental e da preservação da natureza, inclusive da fauna e flora do cerrado. Observamos que os animais do bioma cerrado tornaram-se bem reconhecidos por quase todo grupo. Outras eram realizadas a partir de histórias, passeios pelo bosque dentro do espaço instigando a imaginação a partir de brincadeiras de pegas como se fossem os bichos do cerrado. Esses momentos acabavam proporcionando as crianças, posteriormente, registros importantes e os bichos eram representados nos desenhos, nas pinturas, nas brincadeiras e até mesmo nas constantes falas.

O processo de avaliação foi realizado mediante os registros das crianças, considerando as atividades propostas nos planejamentos semanais e por meio das observações documentadas pelas educadoras, contemplados nos relatos e ações desenvolvidos, sempre levando em consideração

a participação das crianças nas atividades e a pertinência do plano de ação em relação à temática do projeto institucional.

Essa avaliação aconteceu de modo permanente, cotidiano e com base nos registros dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo, destacando o envolvimento das crianças, as dificuldades e os avanços alcançados na realização das atividades propostas.

Como ressalta os estudos de Micarello (2014), a avaliação na educação infantil é defendida como o exercício sensível de observação cuidadosa para com o outro. Nesse sentido, a avaliação tem a importante função de proporcionar elementos pra que os educadores compreendam com maior riqueza de detalhes as crianças, ou seja, suas características individuais e no grupo.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Departamento de Educação Infantil (2011), a avaliação "está presente nos diferentes momentos vivenciados no espaço de educação infantil e atua como dinâmica que acompanha e influência qualitativamente a construção do conhecimento pela criança" (CRECHE/UFG, p. 44). Portanto, na instituição valoriza-se o processo experienciado e não somente o produto individualizado, pois a avaliação é um instrumento relevante na organização da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que a proposta pedagógica do Departamento de Educação Infantil da UFG, baseada na perspectiva histórico cultural, respeita a criança como um sujeito ativo, participativo, histórico e sociocultural, sobretudo com direitos sócio-políticos, capazes de atuarem do modo dinâmico e permanente na realidade em que vive;

Vimos que a brincadeira livre, sem estar condicionados aos equipamentos, onde proporciona o sujar e se jogar nas imaginações é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Compreendemos que precisamos dar liberdade para a criança de brincar em espaços sem limites, pois o direito de brincar é constituído e deve ser respeitado.

O respectivo trabalho, na perspectiva do movimento em seus diferentes modos, proporcionou autonomia nas brincadeiras e no ato de cuidar do corpo, promovendo nas crianças a compreensão de colaboração, parcerias, cuidado com o outro e consigo, e a higienização como ato social importante para o bem-estar humano.

Assim, o aprendizado cotidiano para a vida social, por meio das atividades que desenvolvemos na instituição de educação infantil, buscou esse comprometimento com a construção da autonomia dos pequenos. Para isso as brincadeiras foram essenciais na aquisição do conhecimento, sendo, portanto, elemento fundamental na constituição e construção do contexto de educação e cuidado.

Desse modo, entendemos que nesse processo pedagógico os educadores foram importantes na mediação em todas as propostas planejadas, contribuindo para que as crianças pudessem experienciar diferentes possibilidades de aprendizagens. Sendo assim, essa dialética estabelecida entre os pares e a relação desses com os materiais oferecidos deram sentidos e significações nas relações sociais, nas experiências e no conhecimento desenvolvido e construído por meio das brincadeiras e movimentos.

E, então...“venha brincar, aprender e se movimentar”!

Referências

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “Lugar” de criança? In: FILHO, A. J. M. (org.) **Criança pede respeito:** temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vols. 1, 2 e 3. Brasília: MDE/SEF, 1998.

CRECHE/UFG. **Projeto Político Pedagógico.** Goiânia, 2010.

CRECHE/UFG. **Projeto Político Pedagógico da Creche/UFG.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

FRIDEMANN, Adriana. **O papel do brincar**. Pátio Educação Infantil. Ano I, nº3, dez/mar.2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas.** A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Editora Artmed. Porto Alegre, 2007.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e Transições na Educação Infantil.** In: *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO* – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. Editora Cortez. São Paulo, 2007.

VIGOSTKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.** Junho, 2008, p. 23-36.

WALLON, Henri**. Psicologia e Educação da Infância.** Editorial Estampa, 1981.

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 2

Multiletramento com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I

Kennea Carvalho Queiroz de Oliveira[1]
Simone de Paula Rodrigues Moura[2]

RESUMO

Este relato está estruturado no trabalho desenvolvido pelas alunas do curso de Pedagogia e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Cientifica (Pibid). Desenvolvido na Escola Municipal Elzira Balduíno durante o mês de setembro de 2014. Com a turma do quarto ano do Ensino Fundamental I. O projeto trabalhado contempla a exposição dos conteúdos baseados ao tema do mês civismo abordado pela Secretaria Municipal de Educação na elaboração e aplicação de trabalhos de forma prática, se apoiando no Multiletramento, bem como na importância deste trabalho na vida dos alunos permitindo uma educação cultural por meio da História Brasileira.

Palavras-chave: Pibid; Multiletramento; Tendências tecnológicas.

INTRODUÇÃO

Parece essencial refletir sobre o contexto a respeito da aprendizagem e das diversas formas de ensino, buscando de maneira particular conhecer as diversidades tecnológicas para o ensino. Borba e Aragão (2009) afirmam que:

> Multiletramento focaliza duas mudanças importantes. Uma é o crescimento da relevância atribuída à diversidade linguística e cultural, isto é, num mundo globalizado faz-se necessário negociar diferenças todos os dias. A outra é a influência das novas tecnologias, o que provem de modos variados ou multimodais (escrita, imagens, áudio), requerendo, assim, um novo conceito de letramento, multimodal (BORBA, ARAGÃO, 2009, p.2)

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA, bolsistas do PIBID. kenneacdd@hotmail.com

2 Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (UniEvangélica), professora do Ensino Fundamental na rede Municipal de Anápolis. Formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (SEMED) Professora do curso de Pedagogia (ISE) UniEvangélica. Coordenadora do Pibid. simonepaularodrigues@gmail.com

Isso significa que as escolas precisam ensinar aos alunos as habilidades de expressar diferentemente, formas de competências que dialogam uma inevitável diversidade tecnológica.

A proposta didática relaciona-se às possibilidades práticas desenvolvidas pelos alunos que objetiva transformá-los em pensadores críticos, com a capacidade de modificar a sua realidade, utilizando recursos que anteriormente eram proibidos em sala de aula, mas que atualmente pode ser um recurso atrativo para uma aula criativa. Segundo Libâneo (1996) o professor ativo proporciona ao aluno um ensino criativo, que causa mudanças em sua vida. Este professor não deve se ater apenas em conteúdo de livros didáticos, mas buscar recursos para tornar a aula dinâmica e interessante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Borba e Aragão (2009) Multiletramento explora conceitos associados a letramento digital, letramento crítico, multimodalidade, hipertexto, inclusão/exclusão, cidadania, gêneros digitais. Ou seja, ser letrado na escrita e na oralidade no contexto atual já não é suficiente, pois as mudanças ocorridas no mercado tecnológico, fazem com que o indivíduo se atualize e para tanto é fundamental que a escola acompanhe essas inovações para que assim possa proporcionar uma educação mediadora para a formação crítica do aluno tendo em vista que o mesmo se faz presente no seu cotidiano.

Falar de Multiletramento implica refletir a respeito da aprendizagem e das diversas formas de ensino, que busca considerar as condições pelas quais serão desenvolvidas, principalmente quando se vive em uma era digital. "Entende-se que são práticas que envolvem semioses e mídias na criação de significados para os textos multimodais contemporâneos" (ROJO, 2013. p.14).

Essa perspectiva de manuseio tecnológico proporciona uma relação afetiva entre o aluno e a escola de forma ativa com a realidade sociocultural do aluno, tal parceria torna-se desafiadora aos docentes, pois os mesmos precisarão buscar ferramentas que possa acompanhar essa nova forma de aprendizagem.

Para Rojo (2013), a proposta é trazer para o âmbito escolar um projeto que considere dimensões relativas à diversidade produtiva, ao pluralismo cívico e às identidades multifacetadas.

Sendo assim a escola busca desenvolver formas que permitem ao aluno expressar de forma a contextualizar o desenvolvimento sociocultural. Rojo (2013) explica que é necessário um trabalho capaz de aumentar a capacidade práticas, de compreensão e de produção de cada indivíduo.

DESENVOLVIMENTO DIDÁTICO

O desenvolvimento didático, aconteceu de forma conjunta com as orientações dos professores, em reuniões realizadas inicialmente na instituição UniEvangélica e em seguida, encaminhava-se à escola selecionada.

Os procedimentos didáticos ocorreram com alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I da Escola Campo do PIBID no município de Anápolis-GO, tendo início no dia quinze de abril de 2014, com a observação da instituição e das turmas nas quais aconteceria o desenvolvimento das atividades. Buscando observar a rotina da sala, e as características sócio-política e econômica da escola.

Após essa observação, os alunos do curso de Pedagogia participantes do PIBID, contemplaram a elaboração e aplicação de atividades que proporcionam o aprimoramento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico matemático.

Considerando os conteúdos desenvolvidos no quarto ano, durante o mês de setembro, com o tema "civismo", que segundo Bueno (1994) é a devoção ao interesse público. Essa etapa envolveu a elaboração de uma sequência didática contendo objetivos, estratégias de ensino, material pedagógico a ser utilizado, tempo para o desenvolvimento das atividades e avaliação. Os momentos em sala de aula se deram em uma hora, sendo realizado uma vez por semana, durante todo o mês de setembro.

No primeiro encontro sobre o tema civismo, as bolsistas tiveram a preocupação em descobrir o que os alunos conheciam sobre os símbolos nacionais. Trabalharam com o Hino Nacional Brasileiro ouvindo e cantando o mesmo. Depois partiram para soletrando das palavras do Hino.

Em seguida, assistiram a história da Bandeira Nacional. https://www.youtube.com/watch?v=eZIjJoJBsK4. Destacando todas as mudanças ocorridas até a nossa atual bandeira. No último momento dessa aula, foi realizado, por meio da extração do vídeo: http://www.youtube.com/watch?v=X5_yrJ9lc40 o jogo da Pátria. Onde os alunos puderam testar os conhecimentos adquiridos neste encontro de forma lúdica.

No segundo encontro as bolsistas se deteve ao conhecimento prévio dos alunos sobre o significado da palavra civismo e sobre a importância do valor a pátria explorando o vídeo: Mostra tua força Brasil. https://www.youtube.com/watch?v=eiE6ChB1Zug. Ainda no segundo momento, exploramos a comunicação oral por meio de alguns questionamentos. Em outro momento deste encontro, os alunos foram convidados a confeccionarem um cata-vento destacando toda a linguagem matemática utilizada na elaboração do cata-vento. http://www.youtube.com/watch?v=MAunddUMJ3s.

Dia 17 de setembro de 2014 foi realizado o terceiro encontro com o quarto ano. Neste dia o foco da aula foi referente a educação eleitoral. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a história das eleições, produzir propagadas eleitorais e compreender a importância das eleições a todos os cidadãos.

Após esse trabalho realizado foi o momento de colocar em prática o valor do voto por meio de uma pequena eleição. Para isto, foi escolhido quatro candidatos, que através de cartazes defenderam suas ideias e propostas, que foram desenvolvidas anteriormente em grupo. Em seguida, os alunos receberam um cédula e votaram no candidato que mais gostaram. Durante a contagem dos votos, os mesmos foram sendo registrados no quadro.

No quarto encontro deste mês, ocorrido no dia 24 de setembro de 2014, foi realizado a atividade em grupo de produção da Bandeira do Brasil. Para esta aula, foi entregue a cada grupo um “Kit” contendo papéis laminados picados, nas cores da Bandeira, forminhas de docinhos e uma folha de papel A4. Ao elaborarem a oficina acima, os alunos do quarto ano apresentaram dedicação e entusiasmo. Foi proposto uma premiação para a

bandeira que ficasse mais bonita e ainda a exposição de todas as bandeiras na parede externa da sala de aula.

Desta forma as atividades foram voltadas à valorização da pátria e aos seus símbolos. Segundo a Constituição Brasileira (1988) no seu artigo 13, § 1°, estabelece como símbolos da República Federativa do Brasil a Bandeira, o Hino, as Armas e o Selo.

Os trabalhos realizados no quarto ano durante o mês de setembro foram realizados de forma lúdica, em equipe ou individualmente; possibilitando o desenvolvimento de atividades que envolveram a escrita, a leitura e o raciocínio lógico, por meio da ajuda de recursos tecnológicos, que possibilitaram uma compreensão e uma participação direta e ativa dos alunos nas atividades. Assim, foi possível avaliar a participação dos alunos que demonstraram boa aceitação à nova proposta de ensino oferecida pelo Pibid.

CONCLUSÃO

Como aluna do curso de pedagogia e bolsista do PIBID, o desenvolvimento deste projeto serviu de grande aprendizado, no que se refere à atuação escolar e ao contato com a sala de aula. Observou-se ainda, a importância do trabalho em equipe, por ser desenvolvido em conjunto com a professora orientadora. Desta maneira ocorreu a realização das discussões referentes à elaboração de toda a atividade a ser realizada na escola.

A vivência em sala de aula trouxe uma experiência inenarrável, pois possibilitou o contato real com a atividade de um docente. O contato com os alunos do quarto ano mostrou que não existem alunos homogêneos, prontos, mas que estão disponíveis e dispostos a receber uma educação desafiadora e nova.

Enfim, espera-se que a atuação do professor possibilite uma visão aberta de que o ensino/aprendizagem não precisa ser uma situação restrita, que não permita a utilização de recursos extras e interessantes, que não só chama a atenção dos alunos, como também permite-lhe uma abordagem variada do conteúdo proposto.

Referências

BORDA, Marília dos Santos. ARAGÃO, Rodrigo Camargo **"MULTILETRAMENTO" E OS NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS** I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: *Linguagens e Leituras* III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura VII Encontro Local do PROLER UESC - ILHÉUS - BA/ 14 A 17 DE OUTUBRO2009

ROJO, Roxane Helena. **Escola conectada** os multiletramentos e as TICs Eduardo Moura [orgs] São Paulo: Parábola Editorial 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eiE6ChB1Zug pesquisa realizada dia 06/09/14 as 23h49min.

Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=MAunddUMJ3s pesquisa realizada em 07/09/14 as 23h49min.

Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=X5_yrJ9lc40 pesquisa realizada em 07/09/14 as 23h49min.

Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=ur13M5ER41Y pesquisa realizada em 14/09/14 as 16h00min.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eZIjJoJBsK4 pesquisa realizada em 01/09/2014 as 21h40min.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m-mOcJVu9WE&index=2&list=RDeG3fvVrMXwk pesquisa realizada em 01/09/2014 as 22h00min.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VkQCvcR56AY pesquisa realizada em 19/09/14 as 22h00min.

ANEXOS

Figura 1: Produção em grupo pelos alunos do 4° ano

Figura 2: Produção em grupo pelos alunos do 4° ano

Figura 3: Produção em grupo pelos alunos do 4° ano

Figura 4: bolsistas do Pibid segurando uma das bandeiras produzidas pelos alunos do 4° ano.

Figura 5: Bandeiras produzidas pelos alunos do 4° ano

Notas sobre o currículo escrito de uma escola waldorfiana: com narrativa sobre o currículo em ação[1]

Akiko Santos
Ana Cristina Souza dos Santos
Helena Corrêa de Vasconcelos (Org.)[2]

O que o ser humano necessita saber e conhecer para a ordem social estabelecida não é, que potencial há no homem e o que pode nele se desenvolver. Assim, será possível trazer a ordem social novas forças procedentes da geração jovem. Desta maneira, sempre viverá nesta ordem social o que façam dela os homens integrais que a ela se incorporem, e mão se fará da geração o que a ordem social existente quer dela fazer.

RUDOLF STEINER

RESUMO

O presente texto constitui mais um produto ou resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública waldorfiana, situada na cidade de Nova Friburgo-RJ, que está em curso desde 2013. O diálogo com esse espaço escolar inovador vem sendo marcado por visitas, estudo de análise documentária e produção de textos, explicitando distintas dimensões dessa escola. Este documento, em especial, oferece visibilidade a práticas lá desenvolvidas, em sintonia com o projeto waldorfiano que norteia essa escola, enquanto produto de observações vicárias lá efetuadas. Inicia com uma visão geral do projeto político pedagógico das instituições e, posteriormente, concentra nas narrativas eleitas, oriundas de suas observações vicárias. Tal percurso discursivo teve por objetivo evidenciar a trajetória de uma escola waldorfiana, dando visibilidade a peculiaridades institucionais que lhe distingue da escola tradicional.

Palavras chave: Escola inovadora. Projeto político pedagógico. Narrativas

1 Texto-síntese que integra uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Educação Trasndisciplinar - LEPTRANS da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

2 As autoras são professoras interligadas a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA WALDORFIANA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui um denso documento nomeado como Proposta Educacional das Escolas Waldorf no Brasil, foi elaborado em 1998, de modo participativo e solidário por um grupo de sete educadores integrante de escolas pertencentes a Federação Escolas Waldorf no Brasil. A epígrafe deste texto é a mesma que foi utilizada naquele documento, dele constando cinco seções que abordam: (a) finalidades da proposta educacional; (b) ideário institucional da proposta educacional; (b) ideário institucional; (c) Formação de professores Waldorf – Curso Normal; (d) Trabalho social da instituição; (e) formas de acompanhamento da proposta educacional Waldorf. Trata-se de proposta aberta a distintas possibilidades de percursos curriculares, mas ainda presa a modelos, sendo a mais notória comprovação do tamanho do desafio de romper com o instituído, cuja expressão e face amis visível reside no currículo prescrito de que nos fala Goodson (2007, 2008) e Bauman (2008: 177) – que adverte da necessidade de se romper com antigos formatos escolares que "talvez seja o maior desafio que os filósofos da educação (...) já encontraram na história moderna de sua disciplina". Tal PPP foi objeto de análise no livro organizado por Vasconcelos (2015).

NARRATIVA DE CENAS VICÁRIAS PRESENCIADAS NO CURRÍCULO EM AÇÃO

Estudos e pesquisas que abordam a escola, nos últimos trinta anos, assinalam a persistência e a hegemonia de um formato tipológico nascido no século XVII, no qual predomina – direta e indiretamente, uma linha de trabalho didático-pedagógico radicalmente fragmentária, alheia a desafios e demandas do mundo contemporâneo complexo, como se dele a instituição escolar não fizesse parte.

Neste cenário, as escolas que conseguem driblar a lógica predominante e passam a empunhar a bandeira da complexidade e inter-transdisciplinaridade, acabam sendo assediada, cortejadas por educadores interessa-

dos em observar tais iniciativas pioneiras de escolarização para ver de que maneiras elas romperam com o modelo dominante instituído de escola, em favor do inovador. Este foi o caso do grupo de pesquisadoras interligadas ao LEPTRANS/UFRRJ que, após estreitar relações investigativas com uma escola waldorfiana, decidiu ampliar a visibilidade a essa instituição, evidenciando suas distintas dimensões no modo de ser escola inovadora.

Neste espaço serão feitas narrativas de cenários presenciados pelas pesquisadoras, em momentos de visita durante o período de aulas. Selecionamos alguns aspectos, começando por uma descrição geral da localização e dos prédios que abrigam a escola waldorfiana e, posteriormente, serão feitas exposições breves de acontecimentos ou cenas típicas de quem rompeu com a escola tradicional em favor do novo.

O CENÁRIO E OS PRÉDIOS QUE ABRIGAM A ESCOLA WALDORFIANA

A unidade escolar waldorfiana sediada em Nova Friburgo é sediada em extensa área verde, bastante arborizada, entrecortada por um riacho de águas transparentes, cujo barulhinho típico por sobre as pedras e pedregulhos é ouvido em qualquer um dos quatro prédios que formam o complexo escolar – que se distribuem espacialmente a norte, sul, leste e oeste do terreno.

Não são prédios suntuosos, são apenas e tão somente diferentes do modelo padrão. Todos conjugam alvenaria e madeira e têm finalidades de ocupação diferentes. Do ponto de vista do traçado arquitetônico cada um deles mantém-se adequado a faixa etária das crianças que neles mais circulem. Ao passar do portão de entrada se escolhe o caminho a seguir, em função de onde se quer chegar, ou seja, o percurso é ramificado, de modo que não há uma trajetória linearmente traçada, a ser seguido por todos. Assim, ao circular pela escola você encontrará um prédio destinado a educação infantil – estrutura de uma colmeia, com seis casulos, em cada um dos quais são abrigadas no máximo 10 crianças, desfrutando do conforto de um mini-apartamento, todo feito para suprir as necessidades delas, de modo agradável.

Outro prédio, o destinado a primeira a quarta séries, cuja divisórias oportunizam a livre circulação entre a salas, cuja funcionalidade permite que aquele espaço seja vestido das estações do anos – temas geradores do currículo escolar waldorfiano, com liberdade de circulação das crianças que, ali, têm a sua disposição, em locais apropriados, folhas de papel de tamanhos e tipos distintos, diversos conjuntos de lápis de distintas cores, estojos de tinta de cores variadas, flauta doce – uma de cada aluno e dois ou três instrumentos musicais de corda e percussão.

O terceiro prédio é destinado aos alunos maiores em atividades diversificadas, realizadas em grupos usando mesas grandes para trabalhos em grupos, tais como pintura, tecelagem, desenho, música, entre outras. Finalmente, a Brinquedoteca o menor dos quatro prédios, sendo constituída por uma única sala pequena e aconchegante, com cantinhos definidos para a coordenadora e os brinquedos ligados a cada uma das áreas de conhecimento: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, sendo todo o material de fácil acesso as crianças.

Cada prédio é ladeado por acesso a áreas de lazer que mais imitam os antigos quintais da casa dos avós, por onde as crianças circulam e dispões de balanços, perna de pau, tabuleiro de areia, mini-parque infantil e árvores nas quais os pequenos sobem e descem, velozmente, sem parar.

ACONTECIMENTOS E CENAS DA ESCOLA WALDORFIANA

Dentre as cenas marcantes por conferem fortes indícios de rompimento com a escola tradicional, destacamos quatro deles: (a) o rito inicial de atividades diárias da escola; (b) as atividades em cada sala; (c) o recreio, o lanche e o retorno; (d) a saída com saudade.

(a) **O rito inicial de atividades diárias da escola**. O dia inicia com a recepção de cada professora aos seus alunos em área comum da escola, para festejar o dia, cantando, dançando, tocando. A temática é variada, e cada turma decide qual a sua para aquele dia, incluindo cantigas pedagógicas, cantigas de roda, poesia, saudação, parabéns para os aniversariantes, sempre usando o próprio corpo (eurritmia) para marcar o tempo

sonoro. Enfim, é o momento do encontro geral de toda a escola trocar experiências. Parece que faz parte das atividades em sala de aula planejar, talvez ensaiar, esse momento do dia seguinte.

(b) **As atividades em cada sala**. Concluído o momento do encontro da escola, cada professora se encaminha para a sua sala com os seus alunos e ali se planeja, em conjunto, o cronograma do dia – planejamento participativo de curto prazo. O tema central, entretanto, é a estação do ano que, aliás, impregna o espaço da sala de aula e todas as atividades curriculares. Chama a atenção que os alunos comecem a atividade do dia pegando uma folha de papel e desenhando a capa das atividades do dia, o que lhes torna exímios desenhistas. A partir daí a aula é desenvolvida de modo participativo, mas ordeiro, ou seja, sem tumultuo.

(c) **O recreio, o lanche e o retorno**. Ante o toque de sineta, as crianças são liberadas para ir ao refeitório ou a área verde, contígua a sua sala, sem gritos nem bagunça. Foi notória a preferência das crianças por subir e descer árvores: os olhos dos que conseguem sem embaraços é deslumbrante para quem os observa. O recreio termina quando a professora os chama na porta de sua sala de aula, de um modo muito peculiar e interessante: com a flauta, tocando uma música suave, como que chamando a que entrem e passem a se concentrar em outra atividade. No conjunto, pareceu que o esforço é mesmo o de derrubar as fronteiras entre os campos de saber e realizar experiências curriculares integradas, o que marca essa escola inovadora com os traços da interdisciplinaridade. É assim que as atividades diárias prosseguem a sua rotina "sem rotina desagradável" até a hora do almoço, do lanche vespertino e de sair da escola.

(d) **A saída com saudade**. Ao soar a sineta, a expectativa de cansaço da maioria das crianças mostra-se infundada, pois muitas delas dizem que não querem ir para casa e já estão com saudade da escola, antes de dela sair. Este parece ser um sintoma decisivo de que a experiência escolar vivida é de satisfação, contrapondo-se ao que é comum entre crianças que dizem não gostar da escola.

CONCLUSÃO

Pelo breve relato acerca da experiência educativa observada em uma escola waldorfiana é importante assinar a suspeita de que os alunos se apegam a escola por um conjunto de motivos.

Evidente que a estética do cenário onde tal experiência acontece concorre decisivamente para a expressão prazerosa e nível de satisfação com a escola, por parte dos alunos. O fato de se tratar de uma escola de tempo integral não pode deixar de ser considerado em seu peso para esse nível de satisfação. A estadia por longo tempo – cerca de seus - oito horas diárias, a um conjunto de experiências de acesso a conhecimentos sem as famosas gavetinhas, onde se entra e sai das áreas de saber sem empecilhos, de maneira livre, é um outro ponto a ser contabilizado nessa escola diferente - marcada por integração curricular- que cobre partes do primeiro e do segundo setênios das crianças beneficiadas.

Referências

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e futuro social. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, 2007.

_____. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis; Vozes 2008.

STEINER, Rudolf. A estruturação do ensino baseado no conhecimento do homem. México; Ed. Antroposófica, 1970.

VASCONCELOS, Helena Corrêa de. Escola waldorfiana sob a óptica de uma pesquisa intertransdisciplinar. Vila Velha-ES; Above Editora, 2015.

O ensino da Ginástica Para Todos na escola na perspectiva crítico emancipatória

Eduardo Soares Cruz[1]
Leandro Batista Reis[1]
Leandro Jorge Duclos da Costa[2]

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência de Estágio do curso de Educação Física da UEG-ESEFFEGO que trabalhou com a Ginástica para Todos com alunos do Instituto de Educação de Goiás, através da abordagem metodológica Crítico-emancipatória. O objetivo geral é trabalhar os fundamentos da ginástica para todos na perspectiva da transformação didático -pedagógica com alunos da educação básica. O referencial teórico contempla as Diretrizes Curriculares da Secretaria da Educação de Goiás e demais documentos da escola, necessários à análise de conjuntura do campo de intervenção, estudos de Oliveira (2007) sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que envolvem a ginástica para todos e a abordagem pedagógica em Educação Física Escolar Crítico-emancipatória. O relato de experiência foi ancorado no paradigma qualitativo com foco na etnografia e os instrumentos utilizados para coleta de dados foram observações e registros em diário de campo, questionário semiestruturado e autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem. Os dados coletados foram analisados pela técnica da análise de conteúdo nos processos de pré-análise, interpretação e categorização (BARDIN, 1977). As categorias encontradas foram processo criativo, fundamentos da ginástica para todos e ação-reflexão-ação. Os resultados alcançados apontaram para caminhos possíveis para inovar as práticas pedagógicas vigentes na escola através de processos criativos, ação-reflexão-ação e o conhecimento prático dos fundamentos da ginástica. Concluímos que foram satisfatórias nossas ações interventivas através dos fundamentos da ginástica, principalmente no tocante a ampliação das possibilidades e a transcendência de limites dos conteúdos dentro e fora da escola respeitando os princípios democráticos e participativos necessários à formação humana.

Palavras-chave: Ginástica para todos. Educação Física Escolar. Crítico-emancipatória.

1 Acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Goiás/ESEFFEGO. Email: cruz1351@hotmail.com , leandroreis99@hotmail.com

2 Professor do curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária ESEFFEGO. Mestre em Educação e Cultura Contemporânea. E-mail: leandroduclos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de experiência vivida no Estágio V da Universidade Estadual de Goiás- UEG-ESEFFEGO, do curso em licenciatura em Educação Física, que atende a segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, realizado no Instituto de Educação de Goiás- IEG.

Partimos das referências determinadas pelas Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás para estruturamos a análise de conjuntura do campo escolar, assim como selecionamos a abordagem pedagógica crítico-emancipatória através dos conteúdos da Ginástica para todos para fundamentar a prática pedagógica.

Trabalhamos como temática a Ginástica para todos (GPT) e contextualizamos as reflexões sobre sua prática dentro e fora da escola através dos jogos e brincadeiras envolvendo os elementos da Ginástica e suas relações com o cotidiano.

Nossos encontros ocorreram as terças e quintas-feiras, no período da tarde, com duração 50 minutos cada aula no primeiro semestre de 2015, no Instituto de Educação de Goiás (IEG). As aulas foram ministradas para as turmas do 9º ano do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio, com um encontro por semana por turma devido o horário das aulas não coincidirem com nosso horário de estágio. Desta forma, às terças- feira a aula era com o 9º ano "A", e às quintas- feira com o 2º ano "J". Assim sendo, buscamos promover análises, discussões e reflexões com os sujeitos da pesquisa, que apresentaremos a seguir.

DESENVOLVIMENTO

A Ginástica é conteúdo da Educação Física e está citado nas diretrizes curriculares da Secretaria de Educação (SEDUC/GO). Logo, optamos em trabalhar com a Ginástica para todos (GPT), antiga Ginástica Geral (GG), por atender democraticamente públicos diversificados, independente da idade ou de limitações de qualquer natureza (OLIVEIRA, 2007).

Assim trabalhamos com conteúdo da GPT, trazendo para as aulas movimentos básicos da Ginástica, tais como, deslocamentos, saltos, arremessos, rolamentos, paradas de mão e saltos gímnicos com os sujeitos.

A organização das aulas valorizou o processo criativo, ou seja, em um primeiro momento apresentamos e discutimos sobre as movimentações do corpo no esporte e fora dele, o momento de vivência e a experimentação. Logo após, propusemos um espaço de criação a partir da estimulação inicial, que poderia contar com variação, sequência ou coreografia. O final de cada aula era destinado para discussão e reflexão sobre os momentos da aula e sua relação com a vida cotidiana.

Utilizamos os jogos e brincadeiras como interface para a contextualização dos fundamentos da ginástica com o intuito de promover análises de sua prática dentro e fora da escola. Como exemplo citamos a brincadeira denominada "mamãe da rua", os alunos realizam as movimentações e nem percebem que estão se deslocando de diferentes maneiras, que estão saltitando, logo um fundamento da ginástica. Então cabia a nós dentro da proposta metodológica apresentar os fundamentos, discutir novas possibilidades e estimular o processo criativo.

Em outros momentos, integramos o basquetebol. Iniciamos com o jogo à maneira dos alunos, para depois discutir as possibilidades e funções do basquete no âmbito escolar. As discussões passaram pelo esporte de rendimento, inclusão e exclusão e relações de gênero. Por fim, articulamos o basquete e a ginástica e detectamos proximidades de movimentos entre as duas práticas corporais, tais como: deslocamentos em diferentes direções e saltos. Nesse exemplo podemos constatar que o esporte pode ser adequado às necessidades e características do ambiente escolar, onde garantimos a participação e intervenção de todos de maneira igualitária.

Os movimentos ensinados nas regências pelos estagiários eram executados e posteriormente discutidos com os alunos para criação de novas possibilidades. Os momentos de criação ocorreram em grupos com objetivo de proporcionar a ação-reflexão-ação através das compe-

tências Objetivas, Social e Comunicativa da abordagem metodológica proposta por Kunz (2004).

Este autor defende que:

> Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido de esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem "ações comunicativas" (KUNZ, 2004, p.31).

Desta maneira, utilizamos a competência comunicativa para dialogar com os alunos através de diversas formas de linguagem (verbal, gestual e escrita) com objetivo de nortear o processo criativo através do raciocínio, da socialização e da discussão comunicativa- reflexiva.

Os materiais utilizados com mais recorrência foram: arcos, bolas, colchonetes, cones e cordas. As aulas ocorriam na quadra, nas salas e no pátio gramado da escola. Fizemos uma oficina de cordas que foi uma forma diferenciada de se ensinar os saltos através do "pular corda", da mesma forma, contextualizando e discutindo sobre as ações desenvolvidas durante a aula. Seguimos então nosso estágio na tentativa de promover uma experiência inovadora, para os alunos e para escola, da prática pedagógica da ginástica para todos.

Através da experiência construída nas intervenções do estágio supervisionado através da abordagem pedagógica crítico-emancipatória utilizadas com os alunos no campo de intervenção percebemos possibilidades de transformação das características vigentes no âmbito escolar. Por isso, apresentaremos a seguir a estrutura de avaliação do processo pedagógico.

Para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, foram utilizados os seguintes procedimentos de avaliação: um questionário estruturado vinculado as intervenções, auto avaliação, que era feita durante as aulas em forma de questionamentos e discussões com os alunos, e os registros cotidianos em diário de campo. O "diário de campo" nos auxiliou a acompanhar o

processo de ensino- aprendizagem, o planejamento das aulas, e o desenvolvimento de cada turma, tendo em vista que eram turmas diferentes.

Diante dos instrumentos citados para coleta de dados, fizemos o tratamento da informação referente ao objeto de estudo. Diante da heterogenia das informações utilizamos o processo de categorização para apresentação e análise dos dados. O processo de categorização é componente da análise de conteúdo. Utilizaremos os estudos de Bardin (1977) para fundamentar essa passagem.

Segundo Bardin:

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (1977, p.31).

Sendo uma forma de análise das comunicações humanas, vinculada com o presente objeto de estudo, podemos chegar aos seguintes resultados. As turmas do 9º ano e 2º ano do ensino médio assimilaram os conteúdos da ginástica, os fundamentos de saltos, rolamentos, paradas de mão e manipulação de objetos (bolas e cordas). A maioria dos alunos conseguiu realizar esses fundamentos e descreveu através do questionário as atividades vivenciadas e construídas durante o processo pedagógico.

Outra categoria levantada foi o processo criativo. Essa etapa foi caracterizada pela pouca participação nos debates e pela timidez para se comunicar com receio de sofrer com as brincadeiras dos demais alunos. Ao longo das intervenções eles foram melhorando a participação tanto nas discussões como nas atividades propostas.

Para alguns alunos a ginástica foi vista como algo novo, despertando o interesse a sua prática, transformando seu olhar em relação à modalidade e sua ampliação sobre as possibilidades de ginástica dentro e fora da escola.

Na categoria ação-reflexão-ação foram notadas evoluções no que diz respeito ao processo de ensino- aprendizagem. Os alunos levantaram que nossas aulas de Educação Física apresentaram uma nova proposta de ino-

vação que resultou em uma melhor compreensão do conteúdo. Os sujeitos relataram terem aprendido fundamentos e movimentações da ginástica que nunca tiveram contato antes da experiência proposta pelos estagiários vinculados ao Estágio Supervisionado-ESEFFEGO.

Os relatos tangenciaram os benefícios da prática da ginástica, as suas possibilidades de prática e o processo criativo. Quanto a este assunto os alunos relataram e relacionaram a ginástica, não só a GPT como um agente que ajuda nos benefícios da saúde e ao condicionamento físico. Entenderam também sobre a ginástica não só como esporte podendo ser tratada como algo lúdico e acessível a todos.

A transformação da concepção da ginástica ser praticada por apenas um gênero e sendo discriminativo, remetendo sua pratica só para as meninas, apresentou uma pequena mudança na concepção dos alunos, devidos as atividades e discussões que foram propostas nas aulas.

Além de relatarem a importância das aulas de ginástica para saúde e condicionamento físico, a modalidade aparece nas atividades diárias e em variados esportes. O salto qualitativo foi identificar juntos aos sujeitos da pesquisa é que a ginástica pode ocorrem de maneira democrática e ser praticada tanto fora quanto dentro da escola. A seguir, as considerações finais apontam sobre a transformação da ginástica na escola em oposição à cultura do "rola-bola" identificando e refletindo sobre a função social do espaço escolar e da própria Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi bastante desafiador a proposta de se trabalhar o conteúdo de ginástica na perspectiva crítica para alunos de turmas diferentes e níveis de compreensão distintos. As ações interventivas foram satisfatórias vislumbrando possibilidades e caminhos já construídos cientificamente. Através dos jogos e brincadeiras ampliamos o entendimento dos fundamentos da ginástica, a discussão coletiva e a prática pedagógica e democrática da ginástica dentro e fora da escola por meio da ação-reflexão-ação (como está a ginástica na escola, as possibilidades e a ampliação para fora dela).

Os alunos através de nossas intervenções conseguiram assimilar o conteúdo através de jogos e brincadeiras e demais atividades desenvolvidas, demonstraram interesse na tentativa de criação de novas possibilidades de movimentos. Colaboramos para o entendimento dos alunos quanto a um assunto que para eles ainda era desconhecido e conseguimos fazer com que eles ampliassem a visão da ginástica na escola em relação ao estágio inicial (início das regências).

Os alunos do 9º ano do ensino fundamental e 2º ano do ensino médio do IEG compreenderam que podem praticar os vários tipos de ginásticas, sobretudo a ginástica para todos. Portanto, nossa contribuição foi relevante, pois através das atividades e dos diálogos sistematizados os alunos conseguiam contextualizar diversos momentos significativos à aprendizagem. Muitas vezes os alunos já tinham vivenciado a ginástica sem o necessário conhecimento sobre a citada prática. Na atual conjuntura, esse discente já é capaz de demonstrar em diversos campos sociais as possibilidades da ginástica fora da escola. Logo detectamos o nosso principal elemento, a "transcendência de limites" para fora da escola nas esferas das competências social, objetiva e comunicativa.

A aplicação da abordagem crítico-emancipatória, proporcionou uma diferente possibilidade de aula ao público que nós atendemos e colaborou para a ação-reflexão-ação de toda a prática pedagógica e social.

Referências

GOIÁS. Currículo Referência Experimental de Educação Física para o Ensino Médio, Goiás, p. 01- 13, s/d.

GOIÁS. Currículo Referência Experimental de Educação Física para o Ensino Fundamental, Goiás, p. 01- 36, s/d.

KUNZ, Elenor. **Transformação didática pedagógica do esporte**. 6 ed. Rio Grande do Sul, 2004: Editora Unijuí.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Ginástica para todos: perspectivas no contexto do lazer. **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte**- 2007,6(1): 27-35.

O ensino da língua portuguesa: perspectivas dos gêneros textuais e práticas criativas na sala de aula

Denyse Mota da Silva[1]
Maria José de Pinho[2]

RESUMO

As transformações econômicas e culturais, a inovação do mercado de trabalho e o desenvolvimento tecnológico vêem causando profundas mudanças na sociedade. Nesse novo cenário as instituições de ensino buscam mecanismos para reavaliar seu papel no mundo contemporâneo. No ensino de Língua Portuguesa, as referidas transformações foram (e são) urgentes. As novas demandas surgidas conferiram à leitura e à escrita importância nunca antes alcançada; todavia, hoje, não basta mais somente aprender a ler e a escrever, é preciso ir além, fazer uso da língua como prática social, permitindo-nos interagir e nos situar em nossa vida cotidiana. Nesse sentido idealizamos este trabalho, parte integrante de uma pesquisa de doutorado, que tem o objetivo de refletir e enfatizar o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no âmbito dos gêneros textuais, considerando aspectos de criatividade na sala de aula. A pesquisa, de cunho qualitativo, se materializa por meio de uma criteriosa revisão bibliográfica acerca da temática. As bases teóricas estabelecem conexão entre as teorias de língua portuguesa; ensino de gramática; gênero e tipo textual; criatividade na sala de aula. Para fundamentar teoricamente o trabalho utilizaremos estudos sobre Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros Textuais; Interacionismo Sociodiscursivo; Criatividade na Sala de Aula. Dentre outros estudiosos, destacamos Marcuschi (2008) com uma proposta de ensino e de aprendizagem organizada a partir dos gêneros textuais; Bronckart (2008) que trata do interacionismo sócio-discursivo; Bakhtin (1979, 2003) e os gêneros discursivos na interação. O intuito é contribuir para uma prática de ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais, considerando as demandas de uma realidade acadêmica onde aprender a escrever se configura num desafio para professores e professoras criativos no exercício da docência.

Palavras chave: Língua Portuguesa. Gêneros Textuais. Criatividade.

---

1 Doutoranda do Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). denysemota@hotmail.com

2 Professora Dra. Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). mjpgon@mail.uft.edu.br

INTRODUÇÃO

> "A língua passa a integrar a vida através de gêneros que a realizam, é igualmente através de gêneros que a vida entra na língua". (BAKHTIN, 2003, p. 265).

O estudo aqui apresentado discute a relevância o ensino da língua portuguesa e os gêneros textuais na perspectiva das práticas criativas de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

Com efeito, estudiosos como Marcuschi (2008), asseguram que já se tornou banal a afirmação de que os gêneros textuais são fenômenos sócio históricos, vinculados à vida cultural e social, resultado de trabalho coletivo e, não obstante, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas das relações sociais cotidianas.

Nesse sentido, trabalhamos com o pressuposto de que os gêneros textuais se apresentam como uma forma de promover o ensino da língua portuguesa sem a usual e sistemática "norma gramatical estanque". Sendo assim o ensino de português a partir dos gêneros textuais assumem relevância, pois, por suas características intrinsecamente sociais, os gêneros despertam interesse por parte dos estudantes, uma vez que estão ligados ao contexto do cotidiano de cada um.

O estudo, de caráter teórico, se desenvolve em etapas que se complementam. Primeiro fazemos uma criteriosa revisão bibliográfica acerca da temática. Além deste, realizamos estudos específicos estabelecendo conexão entre as teorias estudadas: ensino de língua portuguesa; ensino da gramática; gênero e tipo textual e criatividade na sala de aula.

PERSPECTIVAS DO ENSINO COM TEXTOS

É inegável a pertinência de um ensino de língua portuguesa com ênfase em textos diversificados. Isso porque ao utilizar uma metodologia que priorize a leitura em suas mais variadas formas de acesso, o professor estará estimulando os alunos para uma aprendizagem interdisciplinar, aspecto muito apreciado nos meios acadêmicos na atualidade. Portanto, o ensino a

partir dos textos envolve duas esferas indissociáveis: leitura e texto, sendo oportuna uma conceituação desses vocábulos.

Segundo Garcez (2001, p. 21) a leitura é um processo complexo e abrangente que envolve a decodificação de signos, a apreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. É, de acordo com o autor, um trabalho que abrange signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Abarca, efetivamente, elementos da linguagem, mas também aspectos da experiência de vida dos indivíduos em situação de comunicação e interação.

A leitura é, segundo Kleiman (1989, p. 10), um ato social, que envolve relações intersubjetivas entre leitor e autor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Já para Silva (2011) a leitura pode ser entendida como o resultado de sentido, de sorte que o texto é o resultado de um trabalho anterior do autor e chega até o leitor convidando, desafiando a sua importância da leitura. A leitura, na concepção de Silva (2011, p. 23) é um processo de compreensão de mundo "que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social". Assim, o autor acredita que um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a linguística e a temática por um leitor que estabelece critérios de coautoria do texto lido.

No tocante ao texto, Pinton e Gonçalves (2012, p. 5) asseguram que foi no final dos anos 1970, início dos 1980, que se percebe um processo de questionamento e revisão do ensino vigente, existindo um movimento de mudança nos objetos de ensino, de modo que esse novo momento para o ensino de língua privilegia a noção de interação e de atividade verbal, em oposição à língua como instrumento de comunicação.

Não obstante,

> [...] o ensino de língua portuguesa no Brasil, tradicionalmente, se volta para gramática normativa numa perspectiva prescritiva (imposição de um conjunto de regras a ser seguido, como, por exemplo, as regras de concordância nominal e verbal) e analítica (identificação das partes constitutivas

do todo, com suas respectivas funções, como as funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras) (PINTON E GONÇALVES, 2012, p. 1).

O TEXTO SOB A ÓTICA DOS GÊNEROS

O texto se apresenta sob diferentes concepções de gênero, sendo oral ou escrito, com uma infinidade ilimitada de exemplos. Segundo Pavan (2013), o texto faz parte do nosso cotidiano, sendo mesmo impossível viver sem se relacionar com eles.

Para Pavan (2013), não obstante os textos serem diferentes entre si, eles possuem pontos em comum, uma vez que podem se repetir no conteúdo, no tipo de linguagem e também na estrutura, e mais: quando eles apresentam um conjunto de características similares, seja na estrutura, no conteúdo ou no tipo de linguagem, configura-se o gênero textual, que pode ser definido como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas, destacando que isso acontecerá de acordo com a finalidade do texto, o papel dos interlocutores, e a situação comunicativa que aí se estabelece.

Marcuschi (2008) parte do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, o autor argumenta que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, e afirma que essa posição é defendida tanto por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999) sendo mesmo adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais.

Nesse sentido, Bakhtin (1979, p. 2003) afirma que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana e sociohistoricamente construídos ao longo dos tempos. Para esse autor, os gêneros discursivos apresentam três características básicas, quais sejam: tema, organização composicional e estilo. Bronckart (1999) entende que gênero textual são os textos que se organizam em gêneros, ficando

a terminologia tipos de discurso no âmbito de outra categoria que engloba os diferentes universos discursivos que o produtor do texto pode criar.

CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS

Historicamente o ensino da língua portuguesa tem se difundido mediante o ensino pontual da gramática. Aspectos como estruturalismo, gerativismo, linguística sistêmica funcional, linguística aplicada, gramática tradicional, normativa, etc., são recorrentes nas produções acadêmicas e nos currículos da educação em todas as suas esferas. Para efeito de nossa proposta neste artigo, focalizaremos o interacionismo sócio-discursivo no âmbito dos gêneros discursivos como aporte que fundamenta nossa proposta.

INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO E GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO VISANDO À APRENDIZAGEM

Estudos como os de Goularte (2011) informam que a partir dos anos 1980, começou a ser projetada a teoria do interacionismo socio-discursivo (ISD), fundada por Jean-Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. Esta é uma vertente que se originou a partir do interacionismo social, tendo em Vygotsky seu precursor e principal vetor. Para Goularte, tal abordagem encontra ressonância em Bakhtin e Volochinov, no que se refere à noção de gênero e à importância da interação verbal, respectivamente.

No tocante à aprendizagem no contexto interacionismo sócio-discursivo, Paviani (2011) contribui destacando que tanto Bronckart (1999, 2006) quanto Bakhtin (1997), pois:

> [...] em se tratando de ensino de uma língua natural, a concepção que se tem dela é importante para entender os processos de aprendizagem [...] a competência linguística tem a ver com a utilização da língua que permeia todas as atividades humanas, efetivando-se em forma de enunciados orais e escritos, não necessariamente sabendo sobre as normas que a rege, embora

> essa tenha sido a ênfase dada pelas teorias de ensino de um modo geral (PAVIANI, 2011, p. 60.).

Nesse sentido, Paviani cita Bakhtin (1997) considerando que precisamos longe do ensino de palavras ou frases desconectadas de sua situação enunciativa, porque é no ensino em que se estabelecem essas conexões, clarificando para o aluno que cada enunciado reflete as condições específicas e os propósitos de cada uma das esferas da atividade humana, elaborando seus tipos relativamente estáveis de enunciados (gêneros do discurso) heterogêneos, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

O ENSINO DA GRAMÁTICA: DA DIMENSÃO DAS REGRAS GRAMATICAIS À REFLEXÃO NA PERSPECTIVA DA ESCOLA CRIATIVA

A) Estudos gramaticais

O ponto de partida de Neves (2006) é o ensino da gramática na escola. Segundo Leite (2008), para falar do problema do ensino de gramática portuguesa na escola, Maria Helena empreendeu uma pesquisa, no final dos anos 1980, em que colheu opiniões quando avaliou posições de 170 professores da Educação Básica, ensinos Fundamental e Médio.

A principal constatação a que a autora chegou foi relativa ao despreparo do professor para o ensino da língua, pois, segundo ela, esse é o problema gerador dos demais: do ensino taxionômico, da incapacidade de reconhecer e analisar as entidades sintáticas em seus diferentes contextos, da impossibilidade ou incapacidade de eleger teorias próprias ao ensino da língua, da repetição de livros didáticos e de manuais de gramática, da incapacidade de formular objetivos pertinentes ao ensino da língua, dentre outros (LEITE, 2008).

Para essa autora, o despreparo do professor só será eliminado pelo aprimoramento dos cursos universitários de Letras, que possam formar professores capazes de fazer o aluno refletir sobre a língua e de ensinar

como ela funciona. Nesse sentido, a terminologia e as regras fariam sentido e deixariam de ser irreais e estáticas.

Dessa forma, Neves (2006, p. 128) propõe que o ensino da gramática deve conduzir à reflexão sobre o funcionamento da linguagem e que estudar gramática significa o exercício da língua em uso, como, por exemplo, em contextos sócio-culturais em que as pessoas lêem e escrevem.

Na concepção de Bagno (2012), precisamos combater a imposição de um modelo de língua portuguesa que se efetiva distanciado da realidade linguística dos alunos, prática utilizada há séculos como um instrumento de discriminação sociopolítica e econômica. Nesse sentido, Bagno propõe um padrão de ensino da língua que minimamente se baseie, não na tradicional língua literária do português europeu, mas no português que realmente utilizam as classes urbanas letradas do Brasil. Ademais, esse ensino precisa ser representativo da vida dos alunos em diferentes situações, principalmente no que diz respeito à interação oral e escrita na perspectiva da sala de aula.

B) Escola Criativa

Oliveira e Alencar (2008) sugerem que uma análise das teorias recentes de criatividade na escola apontando diversos componentes necessários para a sua ocorrência. Segundo as autoras, a Teoria do Investimento em Criatividade, por formulada na década de 1980 por Sternberg, e reformulada em 1996, por ele e Lubart, considera que a criatividade provém de seis fatores distintos que se inter-relacionam e que não podem ser vistos isoladamente: "inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental" (OLIVEIRA E ALENCAR, 2008, p. 296). Para essas autoras, a Perspectiva de Sistemas, proposto por Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999), cujos estudos focalizam os sistemas sociais,

> [...] considera a criatividade como um fenômeno que se constrói entre o criador e a sua audiência, valendo-se da interação e gerando um ato, uma idéia ou um produto que modifica um domínio já existente ou o transforma em um novo. Para ele, a criatividade não acontece na cabeça das pessoas simplesmente, mas provém da interação entre os pensamentos pessoais e o

> contexto sócio-cultural, sendo, portanto, sistêmica e não individual (OLIVEIRA E ALENCAR, 2008, p. 296).

É ainda de Oliveira e Alencar (2008, p. 297) o pressuposto de que apesar da variedade de conceitos e teorias e não obstante sabermos que a criatividade é um fenômeno complexo, multifacetado e pouco explorado, sobretudo no ambiente educacional, "não há como negar sua importância no momento atual requer professores criativos que formem alunos criativos. Mas como ser criativo no contexto escolar? O que configura um professor criativo?"

As autoras recorrem a Wechsler (2001, 2002), afirmando que:

> [...] um professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências e, assim sendo, é ousado, curioso, tem confiança em si próprio, além de ser apaixonado pelo que faz. Trabalha com idealismo e prazer, adotando uma postura de facilitador e quebrando paradigmas da educação tradicional. Algumas atitudes do professor que possibilitam o desenvolvimento da criatividade em sala de aula são: ouvir idéias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos; estimular o questionamento, dando-lhes tempo para pensar e para testarem hipóteses; estimular a curiosidade; criar um ambiente sem pressões, amigo, seguro; usar a crítica com cautela; e buscar descobrir o potencial de cada aluno (OLIVEIRA E ALENCAR, 2008, p. 297).

Mitjáns Martínez (1997) contribui afirmando que uma escola criativa requer um ambiente facilitador. Para que isso ocorra, deve, necessariamente, haver o engajamento de gestores, professores e alunos. Isso, porém, exige do professor alguns pressupostos tais como um processo de ensino centrado no aluno, sendo o professor um orientador que facilita a aprendizagem dos alunos.

Para essa autora, as estratégias mais recorrentes para que se obtenha sucesso na busca por uma escola criativa podem assim serem ordenadas: a) utilização de técnicas voltadas para a solução de problemas de forma criativa; b) cursos para ensinar a pensar; c) seminários vivenciais bem como alguns jogos criativos; d) o desenvolvimento da criatividade mediante a arte; e) modificações no currículo escolar, dentre outros.

Nesse sentido vale ressaltar o "Projeto Rede de Escolas Criativas" que, segundo Torre, (2009, p. 101), fundamenta-se nos princípios da sustentabilidade, da ecologia de saberes e da integração institucional de saberes, superando, ademais, a perspectiva da fragmentação acadêmica em forma de disciplinas.

Nessa perspectiva, Torre (2009, p. 103) considera que "as escolas criativas e inovadoras formam a pessoa desde e para a vida, reconhecendo os potenciais humanos e estimulando-os", e mais: respeitam o currículo com suas competências básicas, indo além, abrangendo outros âmbitos contextuais, linguísticos, ambientais e de convivência.

A escola como agente social criativo se caracteriza pela complexidade, consciência de metas compartilhadas, liderança transformadora e caráter ético. Sua gestão se destaca pelo conhecimento de suas forças e fraquezas, adaptação às condições do contexto, combinação de racionalidade e intuição, previsão de dificuldades e problemas, enfatizando o clima organizacional pela importância que tem no desenvolvimento da criatividade, tanto pessoal como grupal e coletiva. (TORRE, 2009, p. 55).

Sendo assim, a educação na perspectiva do "Projeto Rede de Escolas Criativas" acena com a possibilidade real da constituição de uma sociedade perpassada por redes e teias de convivências fraternas, onde o utilitarismo ceda lugar à autopoiese de uma educação que forme sujeitos para o exercício inquietante da alteridade.

CONCLUSÃO

Neste trabalho apresentamos considerações importantes acerca do ensino da língua portuguesa e os gêneros textuais, tendo como foco também concepções acerca das práticas criativas na sala de aula. O estudo, de cunho teórico, se realizou mediante revisão de parte da bibliografia que trata da temática.

O que constatamos, pois, foi uma realidade onde os teóricos se manifestam categoricamente sobre a importância do trabalho em sala de aula através de textos, sendo que os gêneros se apresentam como aspecto pri-

mordial quando o assunto é a escrita e produção de material para o ensino da língua português.

Nesse sentido o ensino da gramática adquire status, sendo mesmo o catalisador de uma prática educativa com o poder de reter ou refutar os estudantes quando o assunte é a aprendizagem da norma culta do português brasileiro.

Sendo assim, apresentamos o ensino numa perspectiva da criatividade na escola como aspecto positivo e potencializador na condução do trabalho pedagógico do ensino da língua portuguesa em todas as esferas educacionais, inclusive no ensino superior.

Referências

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: parábola, 1053p. 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso 29-jun-2014.

GARCEZ. L. H. do C. **Técnica de redação, o que é preciso saber para bem escrever.** São Paulo, Martins Fontes. 2001.

GOULARTE, Raquel da Silva. A contribuição do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de Língua Portuguesa. PPGL/UFSM. 2011. Disponível on line: http://www.uniritter.edu.br/eventos. Acesso 29-jul-2015.

KLEIMAN, A.**Texto e leitor***:* aspectos cognitivos da leitura. Campinas, S. Paulo: Pontes,1989.

LEITE, Marli Quadros. Gramática, uso e norma: a contribuição de Maria Helena de Moura Neves ao Ensino. Mesa redonda apresentada no **Congresso de Linguística em Homenagem a Maria Helena de Moura Neves**, realizado na UNESP / Araraquara, nos dias 06 a 08 de agosto de 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais**: Constituição e Práticas Sociodiscursivas. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1997.

Neves, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed., São Paulo: Contexto,2006.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativo. **Contrapontos** - volume 8 - n.2 - p. 295-306 - Itajaí, mai/ago 2008. P. 295 – 396.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. REP - **Revista Espaço Pedagógico,** v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível on line: http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293. acesso 29-jun-2014.

PAVAN, Mayra Gabriella de Rezende. **Gênero textual.** 2013. http://www.mundoeducacao.com. Acesso 29-jun-2014.

PINTON, Francieli Matzenbacher; GONÇALVES, Ana Cecilia Teixeira. **O ensino de produção textualem diferentes perspectivas teóricas.** Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). francieli.matzembacher@gmail.com. acgteixeira@yahoo.com.br. 2012.

SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre leitura. **Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos** Vol. 1 - Nº 1 - Janeiro a Junho de 2011 e Literários do Curso de Letras-UNIFAP. http://periodicos.unifap.br.

TORRE, Saturnino de La. **La Adversidad esconde um tesoro**. Outra manera de ver la adversidad y la vida. Barcelona: Editorial Círculo Rojo – Investigación. 2011.

TORRE, Saturnino de La; Zwierewicz, Marlene; GIAD. **Uma escola para o século XXI-Escolas criativas e resiliência na educação.** Florianópolis: Editora Insular, 2009.

O ensino da literatura através da criação

Alexssandro Ribeiro Moura[1]

RESUMO

Este trabalho consiste na realização de atividades de ensino-aprendizagem de literatura que valorizam a criatividade e a ativação de estruturas de composição, bem como os efeitos estéticos próprios do domínio discursivo literário. Ações como produção de poemas e adaptação de peças teatrais são exemplos de como é possível aprender as características de um texto literário através de atividades que se voltam para a criação, pois assim se reconhece efetivamente aspectos estruturais, temáticos e estilísticos presentes nesses textos. Para a realização de tais atividades buscamos a leitura de autores nacionais, como Manoel de Barros (2010), Mário Quintana (2008) (poemas) e Oswald de Andrade (2009) (teatro). Os alunos dos primeiros anos do cursos técnicos integrados à educação básica, em tempo integral de ensino, Agroindústria, Química e Edificações do Instituto Federal de Goiás, Campus de Aparecida de Goiânia, participaram das atividades mencionadas no primeiro semestre do ano de 2015. Este trabalho faz parte de uma série de atividades de ensino, pesquisa e extensão ligados ao Núcleo de Pesquisa em Linguagem, Inovação Tecnológica e Desenvolvimento Científico, que tem como objetivo estabelecer uma zona de convergência entre a formação da educação básica e a formação tecnológica, voltada para o mundo do trabalho. A literatura ocupa um lugar de destaque na formação do pensamento crítico do corpo discente e assim deve ser entendida, já que, diferentemente dos textos funcionais, ela é capaz de incorporar diversos discursos, estruturas e estilos e, portanto, redimensiona a relação de leitor e escritor com o tempo, o espaço e o contexto de produção.

Palavras-chave: Literatura. Criação. Ensino. Formação.

ABSTRACT

This work consists of making literature teaching and learning activities that value creativity and the activation of composition structures, as well as their own aesthetic effects of the literary discourse domain. Actions such as production poems and adaptation of plays are examples of how you can learn the characteristics of a literary text through activities that turn to the creation, as this would effectively recognize structural, thematic and stylistic present in these texts. To carry out such activities seek to reading national authors as Manoel de Barros, Mario Quintana (poems) and Oswald de Andrade (theater). Students of the early years of technical courses integrated into basic education, full-time education, agribusiness,

1. Doutor em estudos literários. IFG – Aparecida de Goiânia. alexssandro.moura@ifg.edu.br

Chemistry and Buildings of the Federal Institute of Goiás, Campus of Aparecida de Goiânia, participated in the activities mentioned in the first half of the year 2015. This work is part of a series of teaching, research and extension connected to the Center for Research in Language, Technological Innovation and Scientific Development, which aims to establish a zone of convergence between the training of basic education and technological training, focused for the world of work. The literature occupies a prominent place in the formation of critical thinking of the student body and thus must be understood, since, unlike the functional texts, she is able to incorporate several speeches, structures and styles and therefore resizes the player ratio and writer with time, space and production environment.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura sempre foi bastante importante para formação cultural, intelectual e humana no trajeto acadêmico da educação básica. Mesmo com as constantes modificações sofridas ao longo dos séculos XX e XXI, com a sua junção à disciplina língua portuguesa e a diminuição do número de horas-aula destinadas à leitura literária, percebemos que diversos projetos escolares têm se voltado para o letramento interdisciplinar que os textos literários podem oferecer (BRASIL, 2001). Nesse sentido, é necessário observar que o texto literário, sobretudo os clássicos, têm o poder de se atualizarem e se tornarem contemporâneos a diversas épocas, devido a sua universalidade e densidade estrutural e temática. Se o ensino de literatura nos moldes tradicionais sempre foi carregado de complexidades, como ensino de língua com o uso de textos literários, ou ensino de história literária, com as novas configurações da escola brasileira, ensino integral, a questão se problematiza ainda mais.

Para alunos que passam a maior parte de seu tempo na instituição de ensino, como tornar o contato com a literatura mais prazeroso e mais efetivo. O Campus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Goiás vivencia essa realidade do ensino integral, na modalidade cursos técnicos integrados ao ensino médio. Nesse caso, a realização de atividades de criação, metatextuais, tornaram-se um fator importante para o ensino de literatura e a formação geral do aluno, no que se refere ao domínio de linguagens diversas e conexas, que são utilizadas no dia a dia, seja no mundo do trabalho, ou no exercício da cidadania, com práticas sociais de interação.

O ensino de literatura através de atos de criação por parte dos alunos em diversos gêneros literários, como poemas, peças teatrais, entre outros, tem sido fundamental apara desenvolver habilidades orais, escritas e de mobilização do conhecimento para resolução de problemas.

DESENVOLVIMENTO

O principal objetivo das ações apresentadas neste estudo é buscar novas formas de trabalho com alunos do século XXI, que já nascem num mundo de desenvolvimento constante de tecnologias em todas as áreas produtivas da sociedade. A criatividade é uma qualidade almejada em profissionais de qualquer área e é também requisito necessário para qualquer cidadão que queira exercer sua capacidade de mobilização de ideologias, conhecimento técnico e experiência de vida em benefício individual e coletivo. Com isso, também pretende-se aprimorar o raciocínio lógico, que requer não apenas a identificação de estruturas, mas a seleção, organização e aplicação de conhecimento técnico diante de contextos específicos, que exigem análise da situação para a construção das respostas mais satisfatórias para se alcançar o efeito pretendido.

Além disso, também é objetivo dessas ações desenvolver a capacidade de leitura e produção textual dos alunos em contextos discursivos da vida individual e coletiva. O ensino-aprendizagem de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002) (discursivos) (BAKHTIN, 2003) e sequências tipológicas que contribuam para o exercício da cidadania e da participação ativa dos jovens na sociedade é importante, pois as atividades dessa proposta permitem que esse processo se dê de forma mais lúdica e gradativa, juntamente com o letramento interdisciplinar com as outras linguagens utilizadas nas outras áreas do conhecimento.

O estímulo à criatividade e ao aguçamento da percepção sobre novas tecnologias e estratégias enunciativas de pesquisa e trabalho com a inovação e o discurso científico é outro objetivo desse trabalho, pois a valorização das artes e o reconhecimento de seu valor no enriquecimento sociocultural

do jovem em processo de aprendizado e formação profissional contribuem fundamentalmente para que alcancemos essa meta.

Esperamos que seja cada vez mais expandida a ideia de que o incentivo à leitura e à criação são atividades fundamentais para a percepção do mundo e das relações sociais e profissionais, observando que a realização de atividades de revisão e reescrita textual, valoriza a ideia de que a formação acadêmica é gradativa e sequencial.

As ações metodológicas ocorrem de acordo com a seguinte sequência: leitura-produção-leitura-produção. Isso quer dizer que quaisquer atividades de criação feitas pelos alunos pressupõem leituras sistemáticas e sistematizadas de textos que contenham características dos gêneros literários trabalhados por eles. Sendo assim, eles produzem poemas, autorretratos, por exemplo e a partir da experiência de leitura de autorretratos de outros autores, como Manoel de Barros (2010) e Mário Quintana (2008), por exemplo, eles produzem os seus próprios. É importante ressaltar que não pretendemos com isso que alunos apenas reproduza sequências dos textos lidos, e sim que possa aguçar sua criatividade, já que esse momento é também um espaço de apresentação de si mesmo, de sua subjetividade, o que faz com que eles possam lidar melhor com a necessidade cotidiana de olhar para si próprio para melhorar as relações com o exterior. Esses poemas passam por processo de escrita, reescrita, digitalização, para, finalmente, tomarem um corpo definitivo.

As ações referentes ao teatro se desenvolveram com a leitura dramatizada da peça "O rei da vela", de Oswald de Andrade (2009), a identificação de características do teatro como arte cênica e literária e uma adaptação da peça, feita em grupos, para movimentação da linguagem literária, teatral e discussão de temáticas que se elasticizam, desde a primeira metade do século XX, época em que a obra foi composta, até a primeira metade do século XXI, quando os alunos estão lendo e adaptando a peça. Essas atividades foram realizadas no primeiro semestre de 2015, nos primeiros anos dos curso técnicos integrados ao ensino médio, em tempo integral, dos cursos de Edificações, Agroindústria e Química.

CONCLUSÃO

Espera-se, com a realização dessas atividades, que o corpo discente tenha, através do contato com a literatura, o aprimoramento da capacidade de organizar, selecionar, realizar atividades que envolvam a participação de um indivíduo que saiba coopera para a o benefício da coletividade. Desse modo, valorizam-se aspectos de produção oral e escrita, mostrando que é importante observar a situação de produção para a mobilização eficiente da linguagem utilizada. Como a literatura é por natureza transdisciplinar, podemos trabalhar aspectos de diversas áreas do conhecimento com a leitura e a criação literárias, como língua, sociologia, filosofia, história, dentre outras.

A apresentação aqui exposta é apenas um esboço de um projeto maior que não se esgota em um semestre, nem mesmo num ano letivo, pois a perspectiva tradicionalista de pensar somente questões teóricas para o texto literário é restringir suas possibilidades de se transformar num poderoso lugar de formação acadêmica, o que ocorre, principalmente quando entendemos o texto como potencialidade múltipla e não como leitura direcionada e fechada.

A leitura voltada para a prática de criação, algo possível em todos os gêneros literários, é um caminho importante não apenas para a valorização de aspectos artístico-culturais, mas também para a construção de uma perspectiva mais humanista e menos mecanizada do homem diante do cenário atual de vida em rede.

Referências

ANDRADE, Mário de. **O rei da vela.** Rio de Janeiro: Globo, 2009.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética.** A teoria do romance. Trad. de Aurora F. Bernardini et al. São Paulo, Hucitec Annablume, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel de. **Obra Completa.** Rio de Janeiro: Leya, 2010.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2000.

_____. **A literatura brasileira**: o pré-modernismo. São Paulo: Cultrix, s.d.

_____. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL. Lei 10973, de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. 3. ed. Brasília, 2001. v.1.

_____. Parâmetros curriculares nacionais*:* língua portuguesa. 3. ed. Brasília, 2001. v.2.

MARCUSHI, Luiz Antônio. MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro.** São Paulo: EDUSP, 1999.

QUINTANA, Mário. **Rua dos cataventos e outros poemas.** Porto Alegre: L&PM, 2008.

O ensino do atletismo na escola pública: desafios à criatividade do professor

Aline Gomes Machado/CEPAE/UFG
Dayse Alisson Camara Cauper/FEFD
Érika Dias de Sousa/FEFD
Gabriel Augusto de Lima Barbosa/FEFD

RESUMO

O presente trabalho versa sobre o relato de experiência do ensino do atletismo numa escola da Rede Municipal de Goiânia-GO na fase de intervenção da disciplina de Estágio Supervisionado II da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás – FEFD-UFG no ano de 2014. As aulas foram construídas numa perspectiva crítica de educação e de educação física, estabelecendo uma interlocução desta com as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação. Esse relato foi construído a muitas mãos, fruto de um trabalho coletivo da dupla de licenciandos em Educação Física, da supervisora do campo e da orientadora de estágio. As aulas, num total de 16, foram lecionadas na turma F2 do ciclo II, composta por estudantes com idade entre 11 e 12 anos. Dentre os desafios de ensinar o atletismo nesta escola podemos destacar três principais: primeiro a resistência dos estudantes em aceitar a Educação Física como disciplina reflexiva, depois em estudar a modalidade apresentada e por último a ausência de materiais, espaços adequados e tempo suficiente para oportunizar a apropriação dos conhecimentos acerca do atletismo. Com o objetivo de ensinar a modalidade de forma inclusiva e participativa, foram desenvolvidas atividades num viés lúdico, visto que desta forma, todos podiam participar independente das qualidades físicas. O tema também foi abordado em sala de aula, com a utilização de recursos impressos e multimídia, por meio de textos, imagens e vídeos. Para as vivências da modalidade foram utilizados materiais disponíveis na escola e foram confeccionados materiais alternativos específicos, visto a falta de recursos da escola. Este trabalho é mais que um relato de experiência de ensino, é a prova concreta de que é possível oferecer educação de qualidade nas escolas públicas mesmo diante das dificuldades que insistem em inviabilizar o compromisso assumido com o projeto histórico de transformação desta sociedade.

Palavras chave: Educação Física.Proposta Didático- Pedagógica. Atletismo.

INTRODUÇÃO

Esse relato foi construído a muitas mãos, fruto de um trabalho coletivo da dupla de licenciandos em Educação Física da FEFD-UFG, da professora supervisora do campo e da professora orientadora de estágio. O presente trabalho versa sobre o relato de experiência do ensino do atletismo numa escola da Rede Municipal de Goiânia-GO na fase de intervenção da disciplina de Estágio Supervisionado II da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás – FEFD-UFG no ano de 2014. Esta disciplina é anual e tem a seguinte organização: 1º) Pesquisa: fase onde são colhidos dados da escola campo, através de análises de documentos, entrevistas, observações e a escolha da turma referência, a fim de compreender como se dá a Organização do Trabalho Pedagógico da escola e da disciplina de Educação Física; 2º) Planejamento: fase de elaboração do plano de ensino e estruturação do conjunto de aulas necessárias para ensinar sobre o recorte de determinado conteúdo da cultura corporal, previsto no plano de ensino da professora supervisora do campo, incluindo a avaliação dos conhecimentos apropriados pelos estudantes da turma referência. Neste momento já existe por parte de licenciandos um conjunto de conhecimentos sobre a turma que irá permitir que os mesmos construam um planejamento adequado aos objetivos elencados no plano de ensino. Também já se encontra alicerçada uma relação de respeito e amizade que oportunizará o ápice da experiência de estágio, ou seja, o momento de lecionar; 3º) Intervenção: fase em que os licenciandos assumem integralmente a turma e o processo de ensino-aprendizagem apoiados no planejamento elaborado, discutido e revisado junto à supervisora e orientadora do estágio.

As aulas foram construídas numa perspectiva crítica de educação e de educação física, estabelecendo uma interlocução desta com as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ATLETISMO

A Educação Física sob uma perspectiva de educação transformadora busca levar os alunos à reflexão dos conteúdos, assimilação da teoria com a prática, compreensão da realidade e autonomia na tomada de decisão. Cabe ao professor de Educação Física assumir o processo de transmissão -assimilação dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos antepassados de forma planejada e sistematizada.

> [...] não são quaisquer conteúdos a serem tratados na escola que garantirão a humanização, e não é qualquer método no trato com o conhecimento que assegurará a formação emancipatória. São conteúdos tratados com critérios, considerando a gênese, o desenvolvimento, a atribuição de sentidos e significados às atividades corporais, ao longo do percurso histórico da humanidade (REIS, et al., 2013).

O Coletivo de Autores (1994) defende a apropriação da cultura corporal pelos alunos da escola como condição *sine qua non* para uma visão de totalidade na formação humana. Segundo Rodrigues (2010, p.23):

> Aprender os saberes da cultura corporal é importante para a formação humana das crianças e jovens da educação básica uma vez que a Educação Física, como disciplina do currículo escolar, pode contribuir com a compreensão teórica e prática da realidade vivida.

Visto o papel da Educação Física em transmitir os conhecimentos da cultura corporal, percebe-se o quanto é preciso considerar o atletismo, muitas vezes negligenciado, como parte fundamental dos conteúdos a serem ensinados na escola. Portanto, diante das dificuldades encontradas cabe ao professor buscar soluções, antes de utilizar as barreiras existentes como justificativas, para que os alunos tenham a oportunidade de conhecer essa modalidade esportiva tão tradicional e ao mesmo tempo esquecida. O atletismo segundo a definição da Associação Internacional de Federações de Atletismo (IAAF) é um esporte com provas de pista (corridas), de campo (saltos e lançamentos), provas combinadas, como decatlo e heptatlo (que reúnem provas de pista e de campo), o pedestrianismo (corridas de

rua, como a maratona), corridas em campo (*cross country*), corridas em montanha e marcha atlética (IAAF 2010). Suas raízes nos mostram que esse esporte é considerado um esporte-base, pois está alicerçado nos movimentos essenciais e naturais do ser humano, como correr, andar e saltar.

Calvo (2005) mostra que além do atletismo ser pouco trabalhado nas escolas, muitas vezes, o pouco contato com essa modalidade esportiva, quando ocorre, é deficiente. Infelizmente, o que se sabe sobre o assunto, na maioria das vezes, restringe-se ao que é divulgado pela mídia num viés de alto rendimento, relacionado a recordes, índices, marcas e competições. Fato que, pode provocar nos professores uma sensação de impotência para desenvolver um trabalho com o atletismo dentro da realidade escolar. Contudo, é papel da escola e do professor de Educação Física difundir, esclarecer e proporcionar experiências acerca dos conhecimentos transmitidos pela mídia (MATTHIESEN, 2005) e isso deve ocorrer também em relação ao atletismo.

É notável que a maioria das escolas públicas brasileiras, não oferece uma estrutura ideal para a vivência da modalidade, como pista de atletismo e os implementos específicos (dardo, disco, martelo, colchões para salto em altura e com vara, dentre outros), contudo o professor de Educação Física deve lançar mão da criatividade para adequar os espaços, adaptar e construir materiais, no intuito de garantir aos estudantes não só a compreensão desse esporte, mas a vivencia de práticas que favoreçam a apropriação de conhecimentos relacionados ao atletismo, entendendo que se trata de uma elaboração cultural da humanidade, que não deve ser negligenciada pelas escolas.

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

As aulas, num total de 16, foram lecionadas na turma F2 do ciclo II, composta por estudantes com idade entre 11 e 12 anos. Segundo o Coletivo de Autores, o segundo ciclo tem as seguintes especificidades como segue abaixo:

> O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua ativida-

> de mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações (1994, p. 23).

A opção pela perspectiva crítica de educação, ancorada em Saviani, se justifica pela necessidade de assumir a tarefa de educar como um compromisso estabelecido com o projeto histórico de transformação da sociedade. Desse modo, foram seguidos os cinco passos da pedagogia-histórico crítica como sugere Gasparin: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final, simultaneamente em todas as aulas em consonância com a:

> [...] obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* do Coletivo de Autores (1992), obra onde é apresentado o *paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal*, visando elevar a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e consciente da realidade social, em que vive. Para tanto, parte-se da prática social, que é problematizada pela constatação, sistematização, compreensão e explicação científica do real visando a práxis revolucionária, criativa, superadora, que somente é possível com a ampliação, aprofundamento do conhecimento historicamente acumulado e da autodeterminação dos estudantes (REIS et al., 2013, p.10).

Tendo como base, as concepções de escola, ensino e sociedade identificados no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) em questão e com base na literatura encontrada sobre o ensino do atletismo no âmbito escolar, foram elaborados os planos de aula para o período de regência.

Com o objetivo de ensinar o atletismo de forma inclusiva e participativa, foram desenvolvidas atividades num viés lúdico, visto que desta forma, todos podiam participar independente das qualidades individuais. Os implementos foram confeccionados com o uso de materiais alternativos e para as vivencias foram utilizados também os materiais disponíveis na escola (colchonete, cones, bolas e arcos), sempre adaptando o espaço. A tabela disponível

no Anexo I busca relacionar as provas que compõem a modalidade atletismo, selecionadas para as vivências na escola, e os respectivos materiais utilizados.

O tema também foi abordado em sala de aula, com a utilização de recursos impressos e multimídia: textos, imagens e vídeos. Considerando a familiaridade dos alunos com os recursos tecnológicos e a situação socioeconômica dos mesmos, pode-se perceber a conveniência de usar a mídia como um importante instrumento facilitador do processo ensino aprendizagem.

> Entendendo a mídia não apenas como suporte tecnológico, mas também como cultura, o ponto de vista crítico trata da necessidade de se ter consciência reflexiva e responsável sobre a mídia e suas mensagens (FANTIN, 2011a). Nesse sentido, é preciso que os professores, ao invés de ignorar ou censurar, valorizem as informações e conhecimentos trazidos pelos alunos, de outros contextos além da escola e, proporcionem o diálogo e a reflexão sobre eles. Assim, os professores estarão favorecendo a construção de novos sentidos e significados à mídia e suas mensagens (FAGANELLO, 2015, p.34).

Durante as primeiras aulas em sala, houve pouca participação dos alunos, visto que grande parte deles não conhecia a modalidade ou teve um contato muito superficial com o atletismo. A partir da avaliação diagnóstica, aplicada no primeiro dia de regência, pode-se verificar a dificuldade dos alunos em responder as questões, caracterizado por Saviani como a Prática Social Inicial. Muitos associaram o atletismo às provas de ginástica competitiva ou um conjunto de esportes como futebol, basquete e voleibol, por exemplo. A avaliação diagnóstica foi elaborada com o intuito de verificar a experiência dos alunos acerca do atletismo e a importância da prática desse esporte na escola. Através dessa avaliação inicial foi possível perceber, mesmo que de forma superficial os limites e possibilidades que poderiam emergir frente ao restrito conhecimento que os alunos tinham sobre o atletismo, permitindo assim traçar o percurso que levará o pensamento da síncrese a síntese.

No decorrer das aulas e principalmente após a introdução feita sobre a história do atletismo, a participação dos alunos tornou-se mais frequente. As falas foram surgindo espontaneamente, bem como os questionamentos

sobre o conteúdo. Nas aulas em quadra os alunos se mostraram muito empenhados em realizar as atividades. A partir daí, no momento em que os alunos eram chamados à reflexão, pode-se perceber que o processo de assimilação dos conhecimentos acerca do atletismo ocorria facilmente. Nesse contexto a escola passa a ser o lócus apropriado para o surgimento de uma nova perspectiva, visto que as possibilidades de conhecimento dessa modalidade muitas vezes se dá apenas pela mídia, através das competições de alto nível, distanciando-se da realidade da escola.

> Ainda que esse seja o mais comum, existem outras possibilidades de conhecimento dessa modalidade que merecem ser revistas. Ou seja, para além dessa perspectiva competitiva e restrita a grandes eventos mundiais, é preciso que se explore o lado educacional do atletismo. (MATTHIESEN, 2005, p. 15)

Buscando favorecer o processo de sistematização dos conhecimentos foi proposta uma atividade coletiva na biblioteca que consistia em revisar os temas abordados. A dinâmica se deu através de questões discursivas e de múltipla escolha. As perguntas eram apresentadas por meio de slides e vídeos. Os alunos tinham que discutir em grupo e responder oralmente as questões. Foram utilizados também dicionários e livros, como material de consulta. Essa atividade despertou nos alunos o senso de colaboração e tomada de decisão, além de conhecerem um outro lado da Educação Física que vai além das quadras.

Foi elaborado pelos estagiários um roteiro de observação para sistematizar as reflexões sobre as aulas. Esse instrumento foi preenchido sempre ao final de cada aula, onde eram analisadas as seguintes questões: relação professor-aluno; relação aluno-aluno; participação; compreensão; organização da turma; aproveitamento do tempo útil; pontos de melhoria. Essas análises tornaram-se um importante instrumento de aferição e acompanhamento do trabalho pedagógico, facilitando assim os planejamentos e as ações conscientes para a melhoria do ensino nas aulas de Educação Física. Pode-se perceber que os alunos demonstraram uma grande evolução quanto aos conhecimentos acerca do conteúdo desenvolvido durante o período

de regência. Essa evolução é ainda mais perceptível ao comparar a avaliação diagnóstica aplicada no início do período de regência e reaplicada com as mesmas questões ao final das 16 aulas. Embora esses alunos estejam no final do ciclo II, foi percebido que alguns não dominavam a leitura e a escrita de forma suficiente para sistematizar os conhecimentos, ainda assim foi percebido um avanço na compreensão acerca dos conteúdos desenvolvidos através da participação oral durante as aulas. Apesar dos obstáculos e desafios mencionados anteriormente, foi constatado que os objetivos traçados foram alcançados de forma satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os desafios de ensinar o atletismo nessa escola podemos destacar três principais. O primeiro diz respeito à aceitação pelos alunos da Educação Física como disciplina reflexiva, devido às experiências dentro de outras perspectivas pedagógicas vividas pelos mesmos. Seguido da resistência dos estudantes em estudar a modalidade apresentada. Fato que não surpreende, entendendo que a Educação Física na maioria das escolas ainda se resume ao "quarteto fantástico" (futsal, vôlei, handebol e basquete), especialmente o futsal que é praticado exaustivamente pelos estudantes, devido principalmente à falta de outros materiais que não as bolas. E por último a ausência de materiais, espaços adequados e tempo suficiente para oportunizar a apropriação dos conhecimentos acerca do atletismo.

Este trabalho é mais que um relato de experiência de ensino, é a prova concreta de que é possível oferecer educação de qualidade nas escolas públicas mesmo diante das dificuldades que insistem em inviabilizar o compromisso assumido com o projeto histórico de transformação desta sociedade.

É importante salientar também que essa experiência foi de extrema relevância para a formação acadêmica da dupla de estagiários e também para a formação continuada dos professores envolvidos.

Referências

Associação Internacional de Federações de Atletismo(IAAF),2010.<http://www.iaaf.org/home> Acesso em 07/08/2015.

CALVO, A. P. O. **O atletismo como conteúdo da educação física escolar:** estudo realizado com universitários da UNESP – Rio Claro. 2005. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física)–Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1994.

FAGANELLO, F.R.G. **Atletismo Na Educação Física Escolar: A Elaboração Colaborativa Do Software Atletic.** Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2015.

GOIÂNIA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**, Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

MATTHIESEN, S. Q. Uma abordagem do atletismo escolar. In: MINISTÉRIO DOS ESPORTES (Org.). **Manifestação dos esportes.** 1ª edição, Brasília, 2005.

RODRIGUES, A. T. **Referências teórico-metodológicas para a elaboração de sequências didáticas do ensino em educação física.** In: Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano - Currículo em Debate – Goiás. Goiânia, GO, 2010.

REIS, A.P. et al. **Pedagogia Histórico-Critica e Educação Física.** Editora UFJF, Juiz de Fora, 2013.

ANEXO I

PROVAS SELECIONADAS	MATERIAIS
CORRIDAS Corrida de velocidade, meio fundo e fundo	Cones
Corrida de Revezamento	Cano PVC
SALTOS Salto em distância	Arcos e fita adesiva

Salto Triplo	Não foram utilizados materiais, apenas as marcações da quadra

→

Salto em Altura	Elástico
Salto com vara	Cabo de vassoura, corda, cones e arcos
LANÇAMENTOS Dardo	Cano PVC e corda de varal
Martelo	Meias, areia, sacolas e fita adesiva
Disco	Pratos de plástico, areia e fita adesiva
ARREMESSO Peso	Bolas de tênis de mesa, bolas de tênis, bola de handebol, bola de voleibol, caneleiras de 1 kg enroladas

O Pequeno Dicionário Geográfico: a Geografia das crianças o cotidiano presente no processo de ensino e aprendizagem

Mônica Pereira dos Santos
Emmanuele R.Antonio
Rusvênia Luiza B. R. Da Silva

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência que foi realizado na disciplina de Geografia, durante as aulas do ano letivo de 2014, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada á Educação nos quartos e quintos anos juntamente com os bolsistas do PIBID e a professora supervisora. Esta proposta surgiu de maneira despretensiosa, ao manipularmos atividades desses alunos referentes à temática clima, no conteúdo do domínio morfoclimático do Cerrado.O "Pequeno" Dicionário Geográfico surgiu com o intuito de compreendermos quais os significados os alunos atribuem aos conceitos geográficos, que já foram trabalhados no ano escolar e que estabelecem contato cotidianamente. Assim, a atividade teve como procedimentos de elaboração no primeiro momento a organização de uma lista com conceitos geográficos; posteriormente a seleção de quais conceitos seriam propostos para resposta, com adequação para cada ano de ensino; na terceiro etapa foi à elaboração da lista com os conceitos e o quarto e último momento a aplicação com os alunos. Analisando como o cotidiano estabelece influências no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que o cotidiano é motivador e potencializador. Com vista a construir um olhar geográfico, pois ao perceberem que a Geografia está presente em seu cotidiano a aprendizagem ganha significado, pois ela esta materializada na vida do discente. A proposta teve como objetivo, revelar que as crianças trazem do seu dia a dia conhecimentos, vivências que são relevantes para o cotidiano escolar e que aliadas aos conhecimentos sistematizados podem promover um ensino de Geografia, que contribua para que o aluno observe e interprete o espaço geográfico de forma crítica.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Ensino de Geografia. Cotidiano.

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de relato experiência desenvolvido com os alunos do 4° e 5° ano do ensino fundamental, na disciplina de Geografia no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada á Educação (CEPAE/ UFG). Esta

proposta surgiu de maneira despretensiosa durante as reuniões de planejamento entre os bolsistas PIBID e a professora supervisora,ao manipularmos atividades desses alunos referentes à temática clima, no conteúdo de domínio morfoclimático do Cerrado.

As reflexões que deram origem ao trabalho surgiram no contexto da sala de aula. No momento estávamos discutindo as particularidades do Cerrado em relação a outros domínios morfoclimáticos, no que diz respeito às estações do ano. No Cerrado são bem definidas as estações verão, com característica chuvosa e inverno, com característica de estação seca. Tal variação climática modifica a paisagem e é perceptível em qualquer localidade de Goiás devido ao fato de ser muito marcante esta modificação. Diante do comportamento dos alunos observamos que este conteúdo instigava-nos a vontade de buscar significados, respostas e questionamentos acerca dos seus conhecimentos prévios visando explicar as mudanças no seu espaço de vivência no decorrer dessas estações.

O processo de ensino é mediado pelo professor, e ao mobilizar o cotidiano facilita o processo de ensino e aprendizagem, pois o cotidiano pode "[...] ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor tendo a possibilidade de fazer a abstração e conseguir, assim, entender o mundo e o lugar onde se vive". (CALLAI, 2012, p.23). Neste contextos surgiu a proposta de conhecer os conhecimentos dos alunos e entender como esses observam a Geografia.

Para isso, promovemos a elaboração de um Pequeno Dicionário Geográfico, utilizando as respostas desses alunos acerca de palavras que remete aos conteúdos geográficos vinculados às ideias que eles têm de natureza e seus correlatos, considerando os seus conhecimentos prévios. "O Conhecimento prévio, é o que o aluno já sabe, são as ideias, as imagens os símbolos, os conceitos, as proposições, os princípios e os fatores". (ALEGRO, 2015, p.24). Outro ponto de apoio do projeto visa valorizara imaginação dos alunos, ao responderem os questionamentos, pois, assim como nos relata Kaecher (2013, p.181) "A imaginação é nossa companheira a cada dia nas aulas de Geografia, pois estamos sempre falando do "outro", sejam eles

outros lugares ou outras sociedades". Esta imaginação é incitada nos alunos, pois estes estão em contato como os conteúdos da disciplina de Geografia no seu cotidiano e também, por meio das mídias como os programas de televisão, desenhos animados, revistas em quadrinhos, livros literários, filmes e outros, ou nos diálogos com os familiares e com outros indivíduos.

PROJETO GEOGRAFIA DAS CRIANÇAS: O PEQUENO DICIONÁRIO GEOGRÁFICO

Com o Pequeno Dicionário Geográfico buscamos averiguar, quais os significados que os alunos conferem as palavras do conteúdo geográfico, que se inserem no seu cotidiano. Apresentamos uma lista na qual os estudantes puderam expressar os seus conceitos de maneira espontânea, advindo do conhecimento da vida cotidiana de cada um, ao forjarem significados para palavras, como: cerrado, rio, população, natureza, veredas e outras. Katuta (2009) nos esclarece que a criança ao adentrar a dimensão simbólica do mundo, no momento em que passa a usar signos e linguagens os mais variados inicialmente de maneira imitativa e posteriormente de modo autônomo, ela passa a atribuir signos aos lugares, aos objetos neles presentes e assim ás pessoas que os frequentam. As crianças fazem isso seja por meio da sua própria vivência no mundo, em seu processo de socialização, e também a partir de produtos culturais, aos quais eles têm acesso. Juntamente como conhecimento escolar, institucionalizado, temos os conhecimentos da vida, que proporcionam uma leitura de mundo, Callai (2005, p.232-233), observa que:

> Desde que a criança nasce, os seus contatos com o mundo, seja por intermédio da mãe, seja pelo esforço da própria criança, buscam a conquista de um espaço. Um espaço que não é mais o ventre materno onde ela está protegida, mas um espaço amplo, cheio de desafios e variados obstáculos, e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido. E isso a criança vai fazendo, superando os desafios e ampliando cada vez mais a sua visão linear do mundo. Quer dizer, em termos absolutos, ela consegue ir avançando a sua capacidade de reconhecimento e de percepção. Ao caminhar, correr, brin-

> car, ela está interagindo com um espaço que é social, está ampliando o seu mundo e reconhecendo a complexidade dele. (CALLAI, 2005, pg.232-233).

A autora,afirma que a criança conquista o seu espaço e constrói uma leitura de mundo, pois ela vai explorá-lo. Assim, amplia seus conhecimentos. Afinal, é na infância que as crianças começam a interpretar o espaço geográfico aprendendo o significado das coisas.

A metodologia aplicada para produzirmos o dicionário constituiu-se nos seguintes passos. Primeiramente elaboramos uma lista de conceitos que são trabalhados pela Geografia e que estabeleçam relação com a vivência dos discentes. No segundo momento, selecionamos as palavras de maior relevância para os alunos, privilegiando aquelas específicas do ano de estudo, ou seja, algumas foram selecionadas para o quarto ano e outras para o quinto ano. No terceiro momento,elaboramos uma lista contendo no cabeçalho a seguinte pergunta O QUE É? Abaixo dessa "chamada" listamos algumas e deixamos o espaço de duas linhas para resposta.

No quarto momento, entregamos a lista contendo as palavras durante a aula e demos à seguinte orientação, para que respondessem a cada pergunta/ palavra. Alertamos que não tinha resposta certa ou errada e sim a resposta que cada um entendia que era correta. Os alunos tinham total liberdade para preencher a lista com os significados das questões. A nossa intenção foi de proporcionar condições necessárias para que eles respondessem com liberdade de pensamento bem como retirar o peso que muitas vezes se associa a uma atividade avaliativa.

O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS: COTIDIANO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O conhecimento prévio dos alunos no processo de ensino e aprendizagem é construído com base no seu cotidiano, pois ao aproximarmos os conteúdos geográficos sistematizados, dos conhecimentos que os alunos trazem de sua vida ocorre um processo de potencialização e a produção do conhecimento se torna veemente. Os conhecimentos prévios dos alunos nos revelam seu contexto de vivência, suas práticas espaciais, sociais, culturais e familiares

que são as bases de seus saberes, de forma que o professor poderá direcionar o seu olhar e entender que sujeitos, que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os conhecimentos da vivência expressam significados geográficos e auxiliam a promoção de uma aprendizagem significativa. Os conteúdos geográficos têm relevância para as crianças, pois estão materializados em seu cotidiano e vêem sua aplicabilidade no espaço geográfico.

Ao observarem o conteúdo geográfico materializado em sua vivência os alunos começam a interpretar o espaço geográfico e vêem que a Geografia está presente em vários momentos de seu cotidiano. Cavalcanti (2014, p. 123) corrobora que "[...] ao manipular as coisas no cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico [...]".Assim sendo, os alunos estabelecem elos associativos do conhecimento que aprenderam na escola pelo viés do cotidiano, começam analisar que seu cotidiano esta permeado por Geografia.

Considerar o que os alunos sabem, os significados que atribuem às palavras é saber dialogar e entender seus interesses. A Geografia na escola tem por papel a formação de um conhecimento espacial de um olhar geográfico, de forma que esse conhecimento espacial estará associado ao espaço de vivência. Ao revelar que escolares são sujeitos do processo de construção do espaço geográfico, Callai (2005, p.237), evidência que "[...] a criança estará lendo sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente".Assim,deve-se mostrar as crianças a complexidade da vida cotidiana e proporcionar que esses saibam ler e interpretar seu espaço de vivência de forma crítica.

Esta atividade teve como objetivo evidenciar, que as crianças trazem de sua pequena trajetória de vida conhecimentos de diferentes vivências e que esses devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, pois estabelecem um diálogo com o conteúdo sistematizado de forma a revelar aos alunos que os seus conhecimentos são repletos de uma Geografia. Esta produção geográfica instiga a curiosidade, pois o conhecimento geo-

gráfico está presente no dia a dia dos sujeitos e, quando associados a outros elementos do cotidiano ganham significado e relevância para vida do aluno.

A GEOGRAFIA DAS CRIANÇAS

A Geografia como ciência social procura estabelecer relações entre a sociedade e a natureza tem por objetivo analisar, "explicar" as diferenças do espaço geográfico. Durante o processo de ensino e aprendizagem o professor se situa, como agente mediador entre o conhecimento científico sistematizado e o conhecimento do cotidiano que os alunos trazem de sua vivência. Nessa perspectiva tanto os alunos quanto os professores são atores ativos no processo de construção do conhecimento. A Alfabetização geográfica nos anos iniciais como nos relata Nogueira; Andrade (2009) tem como um dos seus objetivos "guiar", despertar a curiosidade do aluno sobre o espaço que o rodeia. Ampliando a percepção do mesmo á medida que ele cresce em idade e em conhecimento. Ao estimular as percepções e representações do espaço, a criança coloca-se como cidadã, ou seja, passa a fazer parte do mundo que o cerca ou que ainda desconhece. O papel do professor neste sentido é o de despertar no aluno maneiras de compreender o espaço, facilitando o entendimento da realidade em que ele vive.

Em nossa análise,por meio das listas aplicadas nos quartos e quintos anos identificamos três categorias principais de conhecimentos das crianças o conhecimento escolarizado, o conhecimento habitus e o conhecimento do imaginário. O conhecimento escolarizado,se caracteriza por ter em sua base conceitos aprendidos na escola, são saberes que expressam significados que estabelecem relações com o conteúdo geográfico sistematizado pela Geografia enquanto ciência e trabalhado pela Geografia Escolar. O conhecimento habitus, tem como especificidade, ser o conhecimento aprendido durante a vida este, é produto do meio social e cultural que a criança esta inserida. O conhecimento do imaginário é elaborado, a partir do arcabouço cultural da criança, mesmo que ela não tenha vivido ou presenciado fisicamente, encontra-se em permanente construção, devido ao contato com experiências relatadas por outras pessoas ou meios de comunicação.

Abaixo no quadro 01, realizamos uma síntese de alguns significados atribuídos aos conceitos geográficos pelos alunos, os significados estão dispostos dentro dos conhecimentos escolarizado, habitus e imaginário.

Por meio do quadro síntese, podemos analisar quais perspectivas de leitura do mundo e de vida que nossos alunos constroem cotidianamente. Assim, ao mobilizar os conhecimentos dos alunos na sala de aula o professor reconhece que as crianças produzem conhecimentos geográficos,fora do ambiente escolar e que esses conhecimentos da vida contribuem com o processo de alfabetização geográfica. O professor deve considerar que esses conhecimentos cotidianos podem ser aprimorados, juntamente com o conhecimento sistematizado para que assim, os alunos possam interpretar o espaço geográfico de forma crítica e reflexiva construindo sobre o espaço um olhar geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de educação escolar precisamos considerar que os alunos possuem conhecimentos que não são trabalhados em um determinado período dentro do processo de ensino e aprendizagem na escola formal. No entanto, tais conhecimentos estão presentes no cotidiano dos alunos de diversas formas, a depender de seu capital cultural. Os lugares de produção de conhecimento podem estar articulados as diversas instituições que os sujeitos têm acesso, como família, igreja, museus, viagens etc. No entanto, há que se considerar, o papel das mídias que estão bastante presente nos discursos dos escolares, constituindo uma forma de transmissão de informação e muitas vezes implicando a maneira como os indivíduos constroem sua visão de mundo.

Por isso, achamos viável a produção deste dicionário, na busca de valorizar as falas deles, acerca de cada tema, da mesma forma podendo contribuir com a valorização da fala do outro (do aluno) dentro do ambiente escolar e da sociedade em geral.

Referências

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimentos Prévios e Aprendizagem Significativa de Construção Histórica no Ensino Médio.**2008. 226 f. Tese (doutorado em Educação) UNESP/ São Paulo. Disponível em: Unesp.br. Acesso 07/08/2015.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.66, p. 227-247, maio/ago.2005.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: O professor**. Ed. Unijuí, 2013. Coleção Ciências Sociais.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. -18ª ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2013. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) 2ª Reimpressão 2014.

KAECHER, Nestor. Docenciando me Existencio. Existenciando, Penso a docência, porque ela me constitui como ser do Mundo e no Mundo. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes . **Desafios da didática de Geografia** (org.). – Goiânia Ed. da Puc Goiás, 2013. 260p. ll:

KATUTA, ÂngelaMassume.Ensino de Geografia: conceitos, linguagens e mídia impressa. In: KATUTA, Ângela Massume (et. al) Orgs.**(Geo)grafando o território: a mídia impressa no ensino de geografia**. Editora Expressão Popular: São Paulo – 2009. p.13-21.

NOGUEIRA, Ruth E.; ANDRADE, Sarah. No Mediando a compreensão do espaço microgeográfico: uma experiência com aluno cego. In: NOGUEIRA, Ruth E. (org). **Motivações Hodiernas Para Ensinar Geografia: Representações do Espaço para visuais e invisuais.** Florianópolis: (s.n.), 2009. p 252.

ANEXO

Pequeno Dicionário Geográfico		
Conhecimento Escolarizado	Conhecimento Habitus	Conhecimento do Imaginário

→

Satélite- 1- Objeto grande no espaço que transmite informação.	Buriti - Usado para fazer pipa. 2- Árvore grande.	Amanhecer -1- Quando a noite acaba, alua some, e o sol aparece.
Zona rural -1- Lugar de fazenda plantações.	Dia - 1- Quando o sol brilha. 2- É pra gente viver.	Campo -1- Lugar onde tem grama e árvore2; Onde joga futebol e tem árvore.
Geografia - 1- Matérias. 2- lugar de aprender tudo.	Incêndio -1- Alguma coisa pegando fogo.	Filho -1- Mora com mãe ou pai ou os dois, fica na barriga da mãe antes de nascer. 2- Uma pessoa que fica na barriga de uma pessoa e nasce. 3 - Filho é uma pessoa que saiu pela barriga.
Deslizamento - 1 - Lugar onde as pessoas tiram árvore.	Território -1- Lugar marcado, tipo são marcando território com pipa.	Hoje - 1- Tempo que esta entre o futuro e o passado.
Escola - Onde estudamos. Fábrica - 1-Lugar de trabalho.	Xadrez -1- Um jogo ou prisão.	Janela -1 - Por onde passa o ar. 2 - A porta para paisagem. Lua - 1- È uma bola grande no céu 2- Lugar onde não tem oxigênio.
Casa - 1-E um lugar para as pessoas morra e tem uma família. 2- conjunto de vários tijolos.		Quilômetro - 1-Lonjura. 2-por quanto de hora o carro tá indo.
Desmatamento - 1- Quando a mata esta suja é queimada.		Céu - 1- Espaço azul. 2- Um conjunto de nuvens.

→

Labirinto - 1- Rua com uma saída só. 2- Um lugar que a pessoa se perde. 3 - Um lugar cheio de paredes nos confundindo.		
Rosas dos ventos- 1- Utilizada para localizar algo.		
Horizonte- 1- Onde o sol nasce. 2- Linha reta. 3 - Um Lugar cheio de nuvens.		

Quadro 01: Análise dos questionários aplicados para obtenção dos significados dos conceitos geográficos. Elaborado pelas autoras, (2015).

O raciocínio formal de adolescentes no ensino de ciências

Alex Santos Bandeira Barra[1]
Jovana Lino Bontempo[2]
João Vitor Alves Rodrigues[3]

RESUMO

O presente trabalho analisou um grupo de 10 adolescentes com idades entre 14 e 17 anos pertencentes ao ensino médio do município de Inhumas. Foram analisados os níveis de conservação, níveis de raciocínio e tipos de argumentos utilizados pelos adolescentes no jogo Balança Lógica. Avaliamos se os alunos alcançaram o nível de raciocínio abstrato. Piaget (1978) estudou os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, chegando a conclusão que o estágio das operações formais é alcançado por adolescentes, isto é, a partir dos 14 anos de idade. Nossa intenção, portanto, foi avaliar se este raciocínio - tradicionalmente chamado de hipotético-dedutivo - fora alcançado pelos adolescentes analisados. Várias conclusões foram feitas a partir deste estudo. 1) concluímos que todos os alunos avaliados alcançaram o nível das operações formais; 2) o rendimento dos alunos que estavam no Iº ano do ensino médio ficou abaixo dos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio; 3) houve uma tendência da maior parte dos adolescentes em priorizarem a rapidez em detrimento da precisão das respostas, concluindo-se que existe uma preocupação com a resolução rápida de exercícios o que contraria um raciocínio mais adequado do exercício proposto; 4) 20% dos alunos marcaram opções no jogo utilizando o raciocínio operatório-concreto e não a lógica abstrata; 5) não houve diferença de rendimento entre alunos repetentes e não repetentes na atividade, do ponto de vista de acertos e erros; 6) não houve diferença de rendimento entre meninos e meninas em nível de acertos e erros; 7) o interesse pela atividade oscilou entre os alunos, havendo pouco interesse de 3 alunos, isto é, 30% dos candidatos, demonstrando que atividades voltadas para o raciocínio não são imediatamente facilmente atraído pelos estudantes.

Palavras-chave: 1. Construtivismo; 2. Psicologia da Aprendizagem; Piaget;

1 Instituto Federal de Goiás, Campus Inhumas, Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, alexbarrago@yahoo.com.br

2 Instituto Federal de Goiás, Campus Inhumas, Técnico em Química, PIBIC-EM, jovanalinobom@hotmail.com

3 Instituto Federal de Goiás, Campus Inhumas, Técnico em Informática, PIBIC-EM, jvrJoaovitor@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A inteligência da criança e do adolescente foi amplamente estudada por Jean Piaget (1978; 1987) e seus colaboradores. Piaget constatara que o raciocínio depende diretamente da experiência porque passam as crianças. Quanto mais elas se envolvem em atividades educacionais planejadas conforme seu desenvolvimento cognitivo e mais se exige que a criança produza esquemas cognitivos, melhor será seu sucesso escolar.

Em geral, as aulas no ensino médio ainda são ministradas de maneira tradicional, visto que a maior parte dos professores utilizam um formato padrão de aula expositiva, atividades imitativas, avaliações objetivas, práticas repetitivas, utilização da memória de curto prazo, etc. Estes aspectos em seu conjunto, ainda coincidem com aquilo que se denomina ensino tradicional (SAVIANI, 2003; LIBÂNEO, 1998, DEMO, 1990; 2001; MIZUKAMI, 1986; BARRA, 2014).

O ensino tradicional, em geral, pouco contribui para a aprendizagem significativa dos alunos, pois, as atividades costumam ser meramente repetitivas não exigindo do alunado a resolução dos problemas; em não havendo isso, não ocorrem mudanças qualitativas significativas no raciocínio das crianças. O raciocínio pode ser entendido com um conjunto de elementos lógicos que propiciam o ato de reconhecer, integrar, elaborar, constatar, generalizar, demonstrar e refletir. Todos estes elementos, têm desdobramentos, acarretando uma organização cognitiva que atesta através da verificação da realidade os conceitos científicos conforme indicado por Vasconcelos (2002).

Considerando que é importante compreender quais estratégias os alunos utilizam na resolução de problemas, decidimos avaliar a estrutura psicogenética proposta por Piaget - as fases do desenvolvimento cognitivo - expressas por ele nos períodos sensório-motor, pré-operatório e operatório que se divide em concreto e formal (PIAGET, 1978; 1987; GOULART, 1987).

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Trata-se de um estudo comparativo entre adolescentes de diferentes faixas etárias. Os adolescentes foram avaliados individualmente em sessões que duravam em tomo de 30 minutos. Nas respostas emitidas procuramos analisar 1) a quantidade de acertos e erros no jogo; 2) o nível de conservação e a 3) a descrição do raciocínio lógico em cada adolescente. As verbalizações dos alunos foram categorizadas através de diferenças em seus argumentos, de maneira a se verificar a precisão ou imprecisão das respostas (MOREIRA, 2008).

Resultados

Nível de Desempenho. O nível de acerto geral dos adolescentes foi de 70% no jogo. Houve adolescentes que demoraram mais para responder; outros foram mais rápidos. 03 alunos atingiram 80% de acertos. O nível mais baixo de acerto foi de 55%. Percebemos que o desempenho de alguns adolescentes foi fortemente influenciado por uma tendência em responder rapidamente ao jogo; isso gerou erros nas respostas; e, também uma tendência de alguns adolescentes em responderam por "tentativa e erro", isto é, o "chute", o que demonstra certa dificuldade ou desinteresse em raciocinar logicamente.

Níveis de Conservação. Considerando que o nível das operações formais compreende a possibilidade do adolescente diferenciar o *real* do *possível*, isto é, compreender aquilo que é real, imediato, daquilo que pode ser pensado apenas no nível mental, não empírico, fazendo um raciocínio hipotético-dedutivo, podemos dizer que 100% dos sujeitos investigados alcançaram este nível. A conservação ocorre quando a tendência das respostas dos alunos vai na direção do raciocínio combinatório. Chama a atenção que dos 10 adolescentes avaliados, 02 responderam mais de um "levei" utilizando-se o raciocínio concreto. Achavam que o tamanho ou espessura dos objetos exibidos no jogo, caracterizavam o peso, quando, na verdade, o peso era determinado pela posição do objeto no braço da balança. Em 80% dos casos, os alunos *Conservaram:* e, em 20% dos casos, os alunos

Oscilaram, tendendo para a Conservação; isso mostra que embora estes 20% (dois adolescentes) já estejam no nível das operações formais, ainda há resquícios do raciocínio operatório concreto.

Isso nos leva a concluir, que embora os adolescentes psicogeneticamente já tenham a "capacidade abstrata", podem não conseguirem terem efetivo sucesso escolar, visto que podem não terem sido estimulados em séries anteriores. Os dois alunos que apresentaram respostas no nível concreto, ao invés do pensamento abstrato, são oriundo do ensino fundamental I, e adentraram em 2015 no ensino médio. É bem provável que os mesmos tenham sido pouco estimulados a raciocinarem, como nós, em geral, "desconfiamos" do modelo de ensino trabalhado atualmente nas escolas públicas brasileiras, principalmente no ensino fundamental.

Nível do Raciocínio Formal. Dividimos as estratégias cognitivas do raciocínio formal em 3 noções: a) classificação: b) noção de espaço e c) combinatória. Na classificação, dividiu-se em: 1) aditiva; 2) inclusão; 3) multiplicação; Na conservação de espaço, analisamos a noção de distância; na combinatória, analisamos a: 1) Implicação; 2) Exclusão e 3) Probabilidade. Todos os adolescentes utilizaram mais de uma estratégia do raciocínio formal. Obviamente, como o desempenho dos mesmos foi diferente, então isso comprova que os alunos utilizaram, na mesma proporção, o raciocínio formal.

Na *classificação,* por exemplo, todos utilizaram os níveis *aditivo*, de *inclusão* e *multiplicativo*. Todos os estudantes por terem alcançado o nível da implicação, precisaram saber diferenciar os objetos em suas diferentes propriedades. O nível da multiplicação - que é o mais complexo - também foi alcançado, visto que o jogo exigia uma diferenciação de: tamanho (exclusão), peso, igualdade de peso (dois objetos do mesmo lado da balança), além da forma. Ou seja: quatro propriedades eram exigidas para o raciocínio do aluno.

Na *noção de espaço* percebemos que todos tiveram êxito na conservação de distância pois não houve confusão entre a localização dos objetos exibidos no jogo. E, todos, em poucos segundos, entenderam quais objetos (figuras geométricas) eram exibidas no jogo.

Na *combinatória* analisamos a implicação, exclusão e probabilidade. Em 100% dos casos, percebemos nos adolescentes a utilização da implica-

ção. Embora alguns adolescentes tenham errado determinadas respostas, a estratégia utilizada baseou-se em princípios de implicações, isto é, "se... então". Do ponto de vista do conteúdo do raciocínio do aluno percebemos a prevalência da *implicação* sobre o *raciocínio concreto*, o que garante que todos os indivíduos analisados alcançaram o nível das operações formais. O raciocínio baseado na *exclusão* foi percebido em determinados momentos no jogo. Em algumas situações o adolescente utilizava a exclusão e implicação. Em outros momentos, utilizava a exclusão e probabilidade.

CONCLUSÃO

A proposta da pesquisa foi verificar se os adolescentes analisados utilizavam o raciocínio lógico para responder ao jogo. Constatamos que todos utilizaram o raciocínio formal. Dois adolescentes ainda oscilaram entre o raciocínio concreto e o raciocínio formal. Mas, a prevalência foi do raciocínio formal.

As conclusões, portanto, são: embora os alunos tenham a mesma idade, seus níveis cognitivos podem ser diferentes. Isso contraria a idéia estabelecida equivocadamente de que basta o aluno alcançar determinada idade que ele já está "num determinado nível piagetiano". Além disso, consideramos que a aptidão não é resultado de uma genética, mas de um esforço e construção do raciocínio baseado na resolução de problemas, como já anteriormente afirmado por Piaget. E, também verificamos que o indício forte de dois alunos utilizarem o raciocínio concreto é prova de que o ensino fundamental II, ainda pode está favorecendo aulas menos lógicas e mais concretas. Isto pode trazer prejuízos para a evolução intelectual dos adolescentes pois os mesmos já tinham a capacidade intelectual, mas, mesmo assim, cometeram erros simplórios do ponto de vista lógico.

A pesquisa aponta para a necessidade dos professores estimularem seus alunos a desvendarem os "mistérios" científicos, isto é, verificando as relações e abstraindo os conceitos; faz-se isso pelo processo da dedução ou pela combinatória, tal qual afirmado por Piaget (1978). A simples memorização de fórmulas, ou a imitação passo a passo na resolução de determi-

nado problema, impede o adolescente de interpretar a situação. Impede o mesmo de excluir, negar, e implicar determinadas variáveis na resolução de um problema. Sem a negação, exclusão e implicação, a descentração não ocorre, não havendo o avanço cognitivo.

Referências

BARRA, A. S. B. Educação tradicional: reflexão a partir do filme O Clube do Imperador. Londrina, (PR). Revista Urutágua, nª 30, 2014a;

CARRAHER, Terezinha Nunes. O método clínico usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1994;

CARRAHER, David Willian. Educação tradicional e educação moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990;

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Conhecer e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. 20° ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. 16° reimpressão. São Paulo: EPU, 2007;

MOREIRA, João Manuel; CANAIPA, Rita. A psicogénese dos argumentos operatórios: identidade, compensação e reversibilidade em provas piagetianas de conservação. Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XH, p.27-40, 2008;

GOULART, íris Barbosa. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis, RJ: Vozes: 1987;

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1978;

_____. Psicogénese e história das ciências. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987;

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 36. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

VASCONCELOS, Marcelo Camargos. Um estudo sobre o incentivo e desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, através da estratégia de resolução de problemas. Dissertação de Mestrado, Engenharia da Produção, UFSC, 2002;

O raciocínio operatório-concreto de crianças no ensino de Ciências

Alex Santos Bandeira Barra[1]
João Vitor Alves Rodrigues[2]
Jovana Lino Bontempo[3]

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar um grupo de 08 crianças com idades entre 07 e 10 anos do ensino fundamental I do município de Inhumas pertencentes a uma escola pública. Foram analisados seus níveis de conservação, raciocínio e argumentos provas piagetianas (Psicologia) e atividades de Ciências. Os testes foram aplicadas entre setembro de 2014 e maio de 2015. Nas provas, avaliou-se as conservações de comprimento, volume, massa e quantidade. Constatou-se: 1) uma maior acentuação do pensamento operatório concreto do que o pensamento pré-operacional; 2) corrobora-se a relação idade e desenvolvimento cognitivo defendida por Piaget; 3) não houve discrepâncias entre o raciocínio de meninos e meninas numa mesma faixa etária não havendo diferenças cognitivas de gêneros; 4) crianças com faixas etárias menores podem ter desempenho acadêmico melhor que de alunos de faixa etária superior; 5) Crianças de faixa etária menor podem ter desempenho melhor que crianças de faixa etária maior; 6) O incentivo intelectual de uma criança ficou abaixo da média para a sua idade, comprovando o pouco incentivo que as escolas do ensino fundamental I dão ao raciocínio das crianças; 7) As atividades tradicionais pouco exploram a capacidade de elaboração dos estudantes; 8) todas as crianças atingiram o nível das operações concretas, com pequenas oscilações; 9) várias atividades avaliadas exploram pouco os conhecimentos de ciências, tanto do ponto de vista científico, quanto do cotidiano do aluno; 11) todas as atividades de ciências avaliadas demonstram excesso de verbalismo, predominando mais o enunciado de termos que propriamente a exploração através das imagens de animais;

Palavras-chave: 1. Construtivismo; 2. Psicologia da Aprendizagem;

1 Instituto Federal de Goiás, Campus Inhumas, Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, a1cxbarrago@yahoo.com.br

2 Instituto Federal de Goiás, Campus Inhumas, Técnico em Informática, PIBIC-EM, JvrJoaovitor@hotmail.com

3 Instituto Federal de Goiás, Campus Inhumas, Técnico em Química, PIBIC-EM, jonavalinoboin@hotmail.com

NTRODUÇÃO

A inteligência da criança foi amplamente estudada por Jean Piaget e seus colaboradores. Piaget constatara que o raciocínio depende diretamente da experiência porque passam as crianças. Quanto mais elas se envolvem em atividades educacionais planejadas conforme seu desenvolvimento cognitivo e mais se exige que a criança produza esquemas cognitivos, melhor será seu sucesso escolar. Embora existam fortes críticas ao modelo desenvolvimentista defendido por Piaget, ao se limitar o ensino através somente daquilo que a criança possa aprender, conforme sua faixa etária, poderá trazer prejuízo à criatividade da criança.

Consideramos que o sucesso escolar depende da capacidade que a criança possui conforme sua faixa etária, sem menosprezar as potencialidades criativas que as mesmas possuem. Em outras palavras: nem defendemos a visão tradicionalmente desenvolvimentista ou estruturalista, nem acreditamos numa visão puramente espontaneísta, que inclusive foi criticada por Piaget (2005). Entendemos que a compreensão dos níveis de aprendizado da criança favorecerá o planejamento das aulas melhorando o aprendizado dos alunos.

Em geral, as aulas na educação básica ainda são ministradas de maneira tradicional, visto que a maior parte dos professores utilizam o formato padrão das aulas expositivas, atividades imitativas, avaliações objetivas, práticas repetitivas, utilização da memória de curto prazo, etc. Estes aspectos, em seu conjunto, coincidem com aquilo que se denomina ensino tradicional (SAVIANI, 2003; LIBANEO, 1998, DEMO, 1990; 2001; MIZUKAMI, 1986; BARRA, 2014). Embora a repetição seja necessária no processo da aprendizagem, visto que, se a criança não conhecer o alfabeto, por exemplo, não poderá escrever. E o alfabeto é melhor compreendido pela repetição. Ou seja: a repetição é essencial para o aprendizado, mas tão somente quando a mesma é insistentemente repassada na fase inicial da aprendizagem. Quando a repetição se torna um modelo de ensino mecanizado, em que a criatividade da criança é tolhida, então, está havendo um desfavorecimento da aprendizagem da criança. O ensino tradicional, portanto, peca ao se concentrar mais na repetição que na criação. Foca-se mais

nos meios que nos fins. Entendemos os meios como as regras, fórmulas, nomes, etc. E, os fins, como o sentido, a aplicação dos conceitos, as dúvidas.

O ensino tradicional, em geral, pouco contribui para a aprendizagem significativa dos alunos, pois, as atividades escolares, conforme enunciado acima, costumam ser repetitivas, não exigindo dos alunos a resolução dos problemas; em não havendo isso, não ocorrem mudanças qualitativas significativas no raciocínio das crianças. O raciocínio pode ser entendido como um conjunto de elementos lógicos que propiciam o ato de *reconhecer, integrar, elaborar, constatar, generalizar, demonstrar e refletir.* Todos estes elementos têm desdobramentos, acarretando uma organização cognitiva que atesta através da verificação da realidade os conceitos científicos conforme indicado por Vasconcelos (2002). A escola, portanto, tem que insistir no modelo que valoriza o raciocínio dos alunos.

Considerando que é importante compreender quais estratégias os alunos utilizam na resolução de problemas, decidimos comparar a estrutura psicogenética proposta por Piaget - a saber - as fases do desenvolvimento cognitivo, expressas por ele nos períodos sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (PIAGET, 1978; 1987; GOULART, 1987) com aquilo que é ensinado nas aulas de Ciências nas séries do I°, 2°, 3°, 4° e 5° anos do ensino fundamental.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Amostra. Tratou-se de um estudo comparativo entre crianças de diferenças faixas etárias, sendo avaliados 08 alunos do município de Inhumas, das respectivas séries citadas, e que possuíram entre 07 e 10 anos de idade. As crianças foram escolhidas aleatoriamente.

Procedimentos

Os dados foram coletados na *Escola Municipal Cantinho do Saber.* As crianças foram avaliadas individualmente, em sessões que duravam em

tomo de 45 minutos, sendo que cada criança passou por 05 sessões de provas piagetianas, mais uma 1 bateria simples de atividades de Ciências, mais 1 entrevista[4], totalizando 07 aplicações para cada criança. Como foram 08 crianças avaliadas, totalizou-se 56 aplicações.

Os dados foram coletados de setembro de 2014 à maio de 2015. Utilizamos a escala de Sampaio (2014) para avaliarmos as respostas emitidas pelos alunos nas diferentes séries, baseando-se nos seguintes critérios: a) Nível de Conservação: *conservou x não-conservou*; b) Nível de raciocínio: *pré-operatório intuitivo; pré- operatório articulado; operatório concreto;* c) Tipos de Argumentação: *identidade*[5]*, compensação, reversibilidade;*

Os testes utilizados foram provas piagetianas que avaliaram as conservações de *comprimento, volume, massa e quantidade.* Para o ensino de Ciências, aplicamos testes que variaram de 03 testes para o Iº ano, à 06 testes para o 5º ano.

Durante o protocolo de aplicação das provas, as crianças eram questionadas no sentido de explicarem conceitos verificados nos testes de ciências. Em todas as respostas emitidas foram solicitadas justificativas por parte das crianças. Não foram realizadas contra-argumentações com as crianças, isto é, não se fez alterações nas perguntas para avaliar o juizo emitido pelas respostas. Isso se justifica por motivos de tempo e recorte do objeto de estudo investigado, embora saibamos que quanto mais contra-argumentações se faz, melhor é para a compreensão das estratégias cognitivas dos alunos investigados.

Critérios das Respostas

Nas respostas emitidas procuramos analisar o 1) o nível de conservação; 2) O nível de raciocínio; e, 3) Tipos de Argumentos.

4 Utilizamos o Método Clínico Piagetiano, conforme descrito por Carraher (1994).

5 A identidade equivale a um argumento ainda rígido diferentemente dos argumentos de compensação e reversibilidade. Estes dois últimos estão para a transformação dos objetos, enquanto o primeiro está para a visualização somente do estado do fenômeno (sem movimento);

As verbalizações das crianças foram categorizadas através de diferenças em seus argumentos, de maneira a se verificar a precisão ou imprecisão das respostas (Moreira, 2008). Baseado nisso, mensuramos o nível de raciocínio e o tipo de argumento utilizado.

Sobre os níveis de conservação, pode-se dizer:

- Do conjunto de crianças avaliadas até o momento, isto é, 08 crianças, percebe-se que 87,5% das mesmas (7 crianças) obtiveram êxito na *conservação de comprimento;* 87,5% tiveram o mesmo (7 crianças) êxito na *conservação de volume*', e, os mesmos 87,5% (7 crianças) tiveram êxito na *conservação de massa;*
- Na *conservação de quantidade de líquidos* o aproveitamento geral foi de 50%; curiosamente, as duas crianças dos 4º anos, não obtiveram êxito. Isto é, ainda predominou a fase pré-operatória, ao invés do pensamento operatório concreto. Umas das crianças (do 3º ano), avaliada em 2014 melhorou sua resposta, isto é, passou da fase Não-Conservação para Oscilação, embora ela não tenha ainda atingido a fase da Conservação;
- Não se verificou diferenças de gênero entre as respostas emitidas pelas crianças. Em determinados momentos, as meninas se saem melhor que os meninos; em determinados momentos ocorre o inverso. Mostrou-se, portanto, nesse quesito, desempenhos semelhantes;

Sobre os níveis de raciocínio, pode-se afirmar:

- Das 08 crianças avaliadas até o momento 87,5% das mesmas (7 crianças) alcançaram o nível Operatório Concreto na prova de *conservação de comprimento*', o mesmo resultado serve para a *conservação de volume*', na *conservação de massa* o nível Operatório Concreto foi alcançado por 87,5% das crianças (07 crianças) também;
- Na *conservação de quantidade de líquidos* confirma-se a relação com o Nível de Conservação, isto é, somente 50% dos alunos alcançaram o Nível Operatório Concreto;

Sobre os tipos de argumentos, pode-se analisar que:

- O argumento da *identidade*, que é bem simples do ponto de vista lógico, e, portanto, já em fase de transição para os níveis de *compensação* e/ou *reversibilidade* pouco ainda subsiste nas crianças avaliadas; na *conservação de comprimento* houve sua emissão em 02 casos (25% das respostas); na *conservação de volume* teve 1 resposta ainda neste nível equivalendo à 12,5% das respostas; na *conservação de massa* teve 02 casos (25% das respostas); na conservação de quantidade de líquidos, houve 04 casos, totalizando 50% das respostas;
- O argumento da Compensação e Reversibilidade tiveram resultados semelhantes. Percebe-se que havia oscilação desse argumento conforme o tipo de prova avaliada, confirmando o que já atestara (MOREIRA, 2008).

Análise sobre as respostas de Ciências

Primeiro aspecto. Nas atividades de Ciências percebemos forte tendência para o ensino tradicional. Prevaleceu nos exercícios avaliados perguntas com excesso de repetição. Exercícios que avaliaram puramente a decoreba de conceitos pouco práticos para o cotidiano das crianças.

Segundo aspecto. O nível de perguntas exigidos nos exercícios também fica aquém das capacidades das crianças. Ao invés de se exigirem elaborações teóricas e concretas mais aprofundadas, as perguntas dos exercícios remetiam a criança apenas ao conhecimento básico de determinados conceitos, tais como: a denominação a que se refere os sentidos humanos, a saber: audição, visão, tato, olfato e paladar. Em nenhum momento, o exercício proposto avalia diferentes alimentos que têm paladares diferenciados. Ou como nossa visão pode ser afetada por mudanças climáticas, como numa miragem. Enfim, há um sem número de possibilidades de se aprofundar o conhecimento dos sentidos humanos, mas as atividades propostas ficaram tão somente num nível básico e repetitivo. Ou seja: pouco da capacidade das crianças foi exigida.

Terceiro aspecto. Percebemos excesso de atividades escritas e poucas atividades orais. Ou seja: transmitem-se muitas perguntas em nível escrito e praticamente nada em nível oral. Além disso, os conceitos são transmitidos de maneira estática e não dinâmica, isto é, transmite-se, por exemplo, os nomes dados à classificação dos animais (répteis, anfíbios, mamíferos, etc), mas as crianças não foram solicitadas a apontarem estes animais num vídeo, por exemplo. Ou seja: na prática, elas pouco conhecem dos animais. Na verdade, conhecem apenas os nomes, pois possivelmente seriam incapazes de classificarem corretamente os animais.

Quarto aspecto. Muita imaginação e pouca concretização. Percebemos que as atividades aplicadas respeitam mudanças de dificuldade dos conceitos, no entanto, existe forte tendência para um ensino mais imaginativo que propriamente concreto. As atividades propostas através de fichas pouco conseguiam mostrar concretamente como os animais se comportam. As crianças são incapazes de conhecerem verdadeiramente como os animais se locomovem, como se alimentam; a visão imaginativa se sobrepõe a exemplos mais concretos. Isso ocorre porque o ensino tende a uma maneira mais escrita e com poucas imagens. Se houvesse maior preocupação dos professores na transmissão de imagens mais "reais" dos conceitos, Certamente, haveria maior proveito das crianças.

Quinto aspecto. Falta de contradição. Percebemos que os conceitos são transmitidos de maneira assertiva, isto é, de maneira absoluta. Predomina o modelo positivista dos conceitos das ciências. A criança não consegue compreender que determinados conceitos, por exemplo, podem sofrer interferências externas. Na verdade, não existe a contradição na transmissão dos conceitos. Isso afeta diretamente a capacidade de elaboração intelectual dos alunos, visto que o processo de aquisição do conhecimento passa pela capacidade de se elaborar de maneira progressiva novos conceitos. E, neste caso, percebemos a partir das atividades propostas, que os alunos não foram proveitosamente avaliados neste quesito. Ou seja: ao invés de se tratar os conceitos através da verdade absoluta, acreditamos mais apropriado a verdade relativa, visto que nesta

comporta-se a contradição, além das mudanças históricas porque passam a sociedade. Havendo isso, a compreensão social e crítica do aluno, mesmo sendo do ensino fundamental I, será fortemente aguçada.

CONCLUSÃO

Num primeiro momento, podemos dizer que crianças de mesma faixa etária, possuem conceitos diferentes sobre o mundo que a cerca. O fato de estarem na mesma série/turma, não garante que tenham o mesmo raciocínio. Isso, portanto, é de grande valia, pois, o que se entende no ensino tradicional é que todos os alunos precisam aprender no mesmo ritmo. A escola tradicional dá ênfase na homogeneidade e esquece a heterogeneidade. O modelo construtivista, propõe justamente o contrário, isto é, que se valorize as diferenças de raciocínio, pois o processo de acomodação das crianças varia conforme diferentes aspectos, tais como: interesse pela descoberta (afetividade); incentivo dos pais (sociabilidade); confiança da criança em aprender (afetividade); a estruturação lógica de seu pensamento (cognição), etc;

Uma segunda constatação diz respeito às questões de gênero. Não houve discrepâncias entre as respostas de meninos e meninas. Em determinados momentos, na mesma faixa etária, uma menina se saiu melhor que o menino "concorrente"; numa outra faixa etária, houve um melhor rendimento do menino que a menina; e, numa terceira faixa etária, percebe-se respostas semelhantes.

Uma terceira constatação. Uma determinada criança avaliada em meados de 2014, e reavaliada em 2015 apresentou resultados semelhantes. Isso demonstra o pouco esforço fornecido pela escola em melhorar as estratégias cognitivas de seus alunos; fato comprovado pelas atividades escolares que ainda têm forte indício tradicional, isto é, baseiam-se em exercícios repetitivos que pouco fornecem incentivo ao raciocínio das crianças. Por outro lado, a mudança qualitativa do cognição da criança depende tão somente do esforço nas atividades que valorizem mais a construção dos conceitos científicos, do que propriamente sua mera enunciação verbal.

Uma quarta constatação. Percebemos em determinadas atividades para crianças na faixa etária estudada uma prevalência de exercícios que valorizam mais a lógica *quantitativa* que *qualitativa*. Percebemos um conjunto de exercícios que exigem mais do aluno assimilações através de: *informações, repetições, designações, classificações e numerações* ao invés de atividades que avaliem de maneira crítica a realidade.

Sugere-se neste trabalho que as escolas avaliem o aprendizado dos alunos através da metodologia construtivista, isto é, insira na cultura da escola um modelo de ensino e aprendizado baseado nas construções dos conceitos e não somente na repetição teóricas de "palavras vazias" que têm pouco significado prático e que muitas vezes ficam no campo das hipóteses. Hipóteses, não no sentido hipotético-dedutivo, ao contrário, hipótese no sentido surreal, pois afasta-se a criança da realidade. Esta atitude escolar é equivocada, seja do ponto de vista pedagógico, seja do ponto de vista psicogenético. Pedagogicamente porque a aprendizagem baseada na construção dos conceitos, isto é, na prática, por exemplo, através de jogos educativos, propicia maior interação das crianças; melhor fixação dos conteúdos; E, psicogeneticamente, o aprendizado de crianças na faixa etária citada no trabalho, depende diretamente das imagens. Sem imagens os conceitos são somente assimilados, havendo poucas acomodações.

Referências

BARRA, A. S. B. Educação tradicional: reflexão a partir do filme O Clube do Imperador. Londrina, (PR). Revista Urutágua, nª 30, 2014a;

CARRAHER, Terezinha Nunes. O método clínico usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1994;

CARRAHER, David Willian. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, Terezinha (org). Aprender pensando. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Conhecer e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. 20° ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. 16° reimpressão. São Paulo: EPU, 2007;

MOREIRA, João Manuel; CANAIPA, Rita. A psicogênese dos argumentos operatórios: identidade, compensação e reversibilidade em provas piagetianas de conservação. Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XII, p.27-40, 2008;

GOULART, íris Barbosa. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis, RJ: Vozes: 1987;

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1978;

_____. Psicogênese e história das ciências. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987;

_____. Para onde vai a educação?. 17° ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005;

SAMPAIO, Simaia. Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014;

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 36. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

VASCONCELOS, Marcelo Camargos. Um estudo sobre o incentivo e desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, através da estratégia de resolução de problemas. Dissertação de Mestrado, Engenharia da Produção, UFSC, 2002.

ANEXOS

Tabelas

Níveis de Conservação

Níveis de Conservação[6]: Não Conserva, Oscila, Conserva

	Comprimento			Volume			Massa			Superfície			Quantidade		
	NC	O	C	NC	O	C	NC	O	C	NC	O	C	NC	O	C
Pablo[7] (1°)															
Mariana (1°)															

→

6 Níveis de Conservação: NC = Não Conserva; O = Oscila; C = Conserva;

Geovane (2°)/7			X			X			X	---	---	---			X
Bia (2°)/7			X		X			X		---	---	---	X		
Geovane (3°)/8			X			X			X	---	---	---			X
Bia (3°)/8		X				X			X	---	---	---		X	
Izadora (4°)/9			X			X			X	---	---	---	X		
Paulo (4°)/9			X			X			X	---	---	---	X		
Eduardo (5°)/10			X			X			X	---	---	---			X
Mirene (5°)/10			X			X			X	---	---	---			X
Total	0	1	7	0	1	7	0	1	7	---	---	---	3	1	4

Níveis de Raciocínio [7] [8]

Níveis de Raciocínio[9]: Sensório-Motor, Simbólico, Global, Articulado, Concreto

	Comprimento					Volume					Massa					Superfície					Quantidade				
	SM	S	G	A	C	SM	S	G	A	C	SM	S	G	A	C	SM	S	G	A	C	SM	S	G	A	C
Pablo (1°)																									
Mariana (1°)																									
Geovane (2°)/7					X					X					X			---	---	---					X
Bia (2°)/7					X				X					X				---	---	---			X		
Geovane (3°)/8					X					X					X			---	---	---					X
Bia (3°)/8				X						X					X			---	---	---				X	
Izadora (4°)/9					X					X					X			---	---	---				X	
Paulo (4°)/9					X					X					X			---	---	---				X	

→

7 Nomes fictícios.

8 Sensório-Motor: 0 - 2 anos; Simbólico: 2 - 4 anos; Pré-Operatório Global: 4 - 5 anos; Pré- Operatório Articulado: 5 - 7 anos; Operatório Concreto: 8 - 11 anos;

9 Níveis de Raciocínio: G = Pré-Operatório Global; A = Pré-Operatório Articulado; C = Operatório Concreto

Eduardo (5°)/10					X					X					X			---	---	---					X
Mirene (5°)/10					X					X					X			---	---	---					X
Total	**0**	**0**	**0**	**1**	**7**	**0**	**0**	**0**	**1**	**7**	**0**	**0**	**0**	**2**	**7**	**0**	**0**	---	---	---	**0**	**0**	**1**	**3**	**4**

Tipos de Argumentos

Tipos de Argumentos[10]: Identidade, Compensação e Reversibilidade

	Comprimento			**Volume**			**Massa**			**Superfície**			**Quantidade**		
	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R
Pablo (1°)															
Mariana (1°)															
Geovane (2°)/7		X			X			X		–	---	---		X	
Bia (2°)/7		X		X			X			–	---	---	X		
Geovane (3°)/8		X				X			X	–	---	---			X
Bia (3°)/8		X			X				X	–	---	---	X		
Isadora (4°)/9		X				X		X		–	---	---	X		
Paulo (4°)/9		X				X			X	—	---	---	X		
Eduardo (5°)/10	X					X	X			—	---	---			X
Mirene (5°)/10	X					X			X	—	---	---			X
Total	2	6	0	1	2	5	2	2	4	—	---	---	4	1	3

10 Tipos de Argumentos: I = Identidade, C = Compensação e R = Reversibilidade

Os fundamentos da defectologia na formação de professores de atendimento educacional especializado em ambiente virtual

Andréa Hayasaki Vieira
Deise Nanci C. Mesquita

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute um curso de formação de professores na modalidade semipresencial desenvolvido em ambiente virtual. Com o título "Formação Colaborativa de Professores de Inclusão, em Salas de Recursos Multifuncionais: a questão do letramento escolar de educação básica", o curso vem sendo oferecido a professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, como parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). O problema central desta investigação é identificar uma estrutura de curso que atenda às necessidades reais dos professores que atuam na educação inclusiva, não apenas de forma teórica, mas também prática, a fim de que, colaborativamente, possam propiciar o desenvolvimento das funções cognitivas de seus alunos e, assim, contribuir com seus processos de letramento. De acordo com MEC (2008), o professor do atendimento educacional especializado tem a função de complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos, de modo a superar as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência, nas turmas comuns do ensino regular. Neste sentido, o curso experimental foi pensado segundo os Fundamentos da Defectologia de Vigotski (1995), os quais sustentam que as pessoas com deficiência não são menos capazes, mas possuem habilidades e capacidades que se organizam de formas diferentes. Assim, suas especificidades devem ser identificadas e explicadas, a fim de que os ciclos e as transformações de seus desenvolvimentos possam trazer à tona as formas práticas do educador planejar e executar o ensino escolar a todos os alunos. Como exemplo, serão explicitados os fundamentos que regem algumas atividades preparadas com recursos midiáticos, que foram desenvolvidas e socializadas pelos professores do AEE na Plataforma Moodle do site www.cepae.ufg, durante o primeiro semestre de 2015.

Palavras-chave: Formação de professores. Defectologia. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta e discute o desenvolvimento de um curso em ambiente virtual na modalidade semipresencial, com o título "Formação Colaborativa de Professores de Inclusão, em Salas de Recursos Multifuncionais: a questão do letramento escolar de educação básica" foi proposto um curso experimental para um grupo de professoras da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, com o objetivo de estudar os fundamentos da defectologia, as questões do pensamento e linguagem e a formação social da mente, segundo Vigotski (2008; 2011), e em conjunto com a equipe planejar, experimentar e avaliar um conjunto de ações pedagógicas e metodológicas que contribuam para o processo de letramento com alunos com necessidades educacionais específicas.

O letramento em língua portuguesa e em outras manifestações da linguagem, por exemplo, não tem sido suficiente para garantir a real inserção desses alunos no mundo letrado. Para alguns, a responsabilidade dessa formação, em geral, é exclusiva da escola, e em especifico, dos professores. Porém, o que as pesquisas acadêmicas indicam é que somente por meio do coensino, ou seja, da colaboração entre família e profissionais do ensino, da psicologia, da saúde e de outras áreas afeitas à questão da educação especial, será possível o enfrentamento efetivo da exclusão escolar.

Este Curso, portanto, pretende colaborar com a discussão do problema, não apenas em termos teóricos, mas também práticos, pois objetiva a elaboração de propostas pedagógicas e estratégias que possam ser desenvolvidas pelos professores em suas salas de aula, beneficiando todos os alunos. Além disso, a formação permanente desses professores reverberará nas práticas educativas desenvolvidas também por outros profissionais em salas de recursos multifuncionais, onde as crianças, os adolescentes e os adultos em situações de deficiências recebem acompanhamento, no contra turno escolar.

Até o momento, junho de 2015, já foi realizado sessenta por cento do seguinte cronograma de atividades: 1) Planejamento - de novembro de 2014 a fevereiro de 2015; 2) Reunião com instituições parceiras - janeiro e fevereiro de 2015; 3) Divulgação e seleção – março; 4) Realização da 1ª par-

te do Curso - de março a junho de 2015; 5) Elaboração de relatório parcial – agosto; 6) Realização da 2ª parte do Curso - de agosto a novembro de 2015; 7) Avaliação do Curso – novembro; e 8) Entrega de relatório final – dezembro. Para explicitar esta proposta, segue-se o desenvolvimento do trabalho incluindo a justificativa, os referenciais teóricos, os procedimentos utilizados, e, exemplificando a prática dos estudos realizados, uma análise das propostas elaboradas e experimentadas pelas professoras participantes durante a 1ª parte do curso semipresencial, que está em fase de finalização.

DESENVOLVIMENTO

O atendimento educacional especializado tem como função "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (MEC, 2008). Portanto, as formações continuadas devem proporcionar momento de reflexão, discussão, mudanças de paradigmas e de transformações, gerando novas aprendizagens para que sintam a necessidade de provocar mudanças nas atitudes, nas relações com os alunos e com o meio social.

O referencial teórico de Vigotski evidencia a compreensão de que o ensino só é verdadeiramente efetivado, quando ele se adianta ao desenvolvimento do sujeito. Isto significa dizer que toda e qualquer criança é dotada de habilidades, capacidades e potencialidades, e que para se desenvolver cognitiva e intelectualmente deve ser provocada a vivenciar situações reais que possam ser simbolizadas pela linguagem, seja ela verbal, não verbal, pictórica e outras. Por isso, Vigotski (1997, p.17) alerta para o fato de que quanto mais tortuoso o percurso possa ser, ou quanto mais atravessado por rupturas e conflitos à aprendizagem do deficiente possa parecer, na verdade, o que se tem quando o caminho direto está impedido são mais e melhores caminhos indiretos de desenvolvimento!

> A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adapta-

> ção que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. (Vigotski, 2011, p.865)

Os alunos são sujeitos singulares, que possuem atos próprios de pensar, analisar, e nomear as coisas da vida. E, partindo deste pressuposto, o professor será capaz de construir, elaborar e adequar estratégias de aprendizagem, de modo a orientar em suas primeiras compreensões, ajudando-o nas elaborações para avançar nas construções mais elaboradas da linguagem e do pensamento, contribuindo no processo de letramento.

Rodrigues (2006 p.169) relata que a formação para os professores "deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares". Considera-se que nas formações continuadas sejam oferecidas situações entre a teoria e prática fazendo uma interlocução para resolver os problemas enfrentados em sala de aula, mas na maioria das vezes as formações são oferecidas apenas o conteúdo teórico, tornando-a desestimulante e cansativa.

O curso experimental proposto é desenvolvido na modalidade semipresencial, a partir da interação entre a mestranda pesquisadora e professores, no ambiente virtual de aprendizagem Moodle (www.cepae.ufg). Acontecem encontros presenciais periódicos (15 em 15 dias) entre a mestranda pesquisadora e os professores do AEE, aos sábados, no período matutino, no laboratório de informática da Biblioteca Central da UFG. A carga horária para as atividades a distância corresponde a 60% do total de horas do curso, compreendo estudos, leituras, atividades e discussões no ambiente virtual. O restante das horas é destinado às atividades previstas nos encontros presenciais.

Fazem parte da ementa do Curso, os temas: o ambiente Moodle e a estrutura do curso virtual; a defectologia e o desenvolvimento do deficiente; o pensamento e as abordagens de aquisição da linguagem; as práticas pedagógicas mediadas pelas TICs; e as estratégias de ensino e os recursos didáticos na sala de AEE.

A partir do objetivo geral que é compreender os fundamentos da defectologia e produzir atividades de letramento mediadas pelas tecnolo-

gias, no primeiro encontro a estratégia utilizada foi à navegação na rede, para que os professores se familiarizassem com o ambiente virtual Moodle e com as formas de se fazer pesquisa em sites da internet. A partir daí, foram estudados os conceitos de defectologia, para se entender o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especificas, e a concepção Vigotskiana de pensamento e linguagem, a fim de se propor práticas pedagógicas mediadas pelas TICs. Ao final, foram apresentados recursos e estratégias didáticas e feitas discussões sobre a efetividade de seu uso para o letramento, em salas de AEE e também na sala de aula comum.

Desde o início do Curso, os professores vêm compartilhando algumas propostas de atividades práticas, provenientes de suas observações em sala de aula e dos estudos teóricos realizados e debatidos nos fóruns virtuais. Seguem alguns exemplos, para análise e reflexão:

Atividade 1: A partir da leitura do texto sobre "Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal", foi solicitado que identificassem um problema vivenciado na prática pedagógica, a fim de que, conjuntamente, no decorrer do curso, pudessem pensar formas de enfrentar e superar tais questões. Por escrito, as professoras socializaram suas angústias e anseios:

Problema 1*: Em minha sala de aula tenho 36 alunos, onde alguns já se apropriaram do processo de leitura e escrita. O segundo grupo está caminhando a passos lentos rumo à alfabetização. Já o terceiro grupo e talvez o mais preocupante são as crianças que não conseguiram avanços, durante este trimestre. Realmente não sei como agir ou reagir às pressões ou as situações vivenciadas. O que fazer com educandos que tem três anos de ciclo e ainda não se apropriou do processo de leitura e escrita?*

Problema 2*: Trabalho num ambiente em que muitas crianças chegam à escola e apresentam profundas dificuldades de aprendizagem, lá naquela região é normal crianças de 9 anos ou mais não saberem ler, o que deixa muitos professores aflitos. Como auxiliar melhor a aquisição da aprendizagem dessas crianças?*

Problema 3*: Vejo como um problema, a falta de comprometimento por parte da maioria dos professores da sala regular em relação aos alunos com necessidades especiais. Como conseguir que garantam a inclusão destes alunos? Como conscientizá-los de que estes alunos não são meus, ou da sala de recursos, mas sim da Escola? Muitos estão perto de se aposentarem, não querem nem ouvir falar em inclusão. Outros alegam não serem qualificados. E tem aqueles que deixam claro seu preconceito em relação a estes alunos.*

Percebe-se que os problemas levantados, na sua maioria, envolvem as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, muitos alunos não estão conseguindo aprender devido a vários fatores existentes no ambiente escolar, social e pessoal. Os professores, por sua vez, não estão conseguindo desenvolver as habilidades/competência/ funções cognitivas dos alunos, seja em condição de deficiência ou não. Isto demonstra a importância do coensino no desenvolvimento da aprendizagem. Diante dos problemas expostos, esperamos que ao lerem e discutirem os estudos de Vigotski: pensamento e linguagem e os fundamentos da defectologia, elas possam ir esboçando planos de ensino que privilegiem atividades significativas para eles, que apresentem caminhos indiretos para suas aprendizagens; enfim, que aumentem as estratégias de leitura e escrita que tomem em conta as singularidades histórico-culturais desses sujeitos sociais, que possam provocar situações de novas elaborações mentais. E, com esse intuito, foi apresentada outra atividade:

Atividade 2: Com base na proposta de "caminhos indiretos" (Vigotski, 2011), foi solicitado que desenvolvessem uma atividade prática com seus alunos, visando à livre expressão por meio de desenho, pintura, bordado, colagem e outros. Nesta atividade, as professoras deveriam planejar e organizar a atividade da seguinte forma: oferecer a cada aluno um tecido de algodão de 20 cm x 20 cm, e propor um desenho livre colocando um dificultador, que poderia ser: a retirada de algum material, a fixação de uma fita crepe no material, o descolamento de um dos lados do tecido, a mudança do lugar dos objetos, entre outros. Deveriam observar as reações dos alunos, as formas de expressão e formulações orais, fazendo registros

escritos e, se possível, por meio de fotos. Daí, durante o encontro presencial, suas anotações e fotografias seriam tomadas como objeto de análise e reflexão para a percepção dos "caminhos indiretos" encontrados/criados pelos alunos, para solucionar os impasses criados por seus professores.

No encontro presencial, algumas relataram que a atividade havia sido desenvolvida com alunos da sua própria sala de recurso multifuncional, e outras tiveram que realizá-la em outra sala, devido à greve dos profissionais de educação do município de Goiânia. Narraram que, com o dificultador, os alunos aumentaram a fala egocêntrica, sendo possível perceber novas formas de resolução do problema e de realização da atividade, buscando novos caminhos para a conclusão. Porém, alguns alunos recusaram a execução da atividade, alegando que era difícil, que não conseguiriam e outros queriam jogar. Percebendo que esses alunos não pareciam acreditar em seus potenciais cognitivos, ou que não estavam acostumados a serem expostos a dificuldades, trataram de intervir, mediando o processo. Também, relataram que alguns de seus alunos, ao invés de pensar uma solução para o problema, trataram de imitar, de copiar a ideia do colega, mas que, afinal, acabaram fazendo as suas modificações e ao término do desenho foram feitas algumas comparações. As imagens realizadas pelos alunos foram retratados de acordo com a realidade em que se encontram inseridos: foram feitos desenhos de pessoas, de animais, de automóveis, de flores, mas também alguns desenhos abstratos.

As professoras confidenciaram que também sentiram certa dificuldade na condução da atividade, pois a maioria delas, na sua prática no AEE, lança mão de atividades consideradas "fáceis" para o aluno; ou seja, aquelas que elas têm certeza que seus alunos conseguem executar e atividades repetitivas. Além disso, disseram que o próprio tecido disponibilizado foi um dificultador, pois os alunos não estão acostumados a receber materiais maleáveis e de tamanho tão pequeno, para fazer trabalho artístico. Ao final, concordaram que as leituras, os estudos estão contribuindo para a compreensão do porquê e do como modificar as estratégias/ recursos pedagógicos no AEE e também na sala de aula comum em parceria com os professores regentes.

Pelos relatórios e discussões realizadas, perceberam que as dificuldades provocadas por elas durante as atividades não influenciaram negativamente na finalização do trabalho, pois a maioria dos alunos conseguiu realizá-lo de acordo com suas capacidades, embora muitos tenham tido a necessidade de mais tempo para concluí-lo. Desta forma, concordam que Vigotski tem razão, quando afirma que os alunos com deficiência possuem potencialidades para desenvolver diferentes habilidades, cabendo aos professores conduzir esta aprendizagem, procurando outros caminhos que possibilitem um maior esforço no desenvolvimento das formulações do pensamento e da linguagem.

CONCLUSÃO

Portanto, ao se pensar na organização, construção e execução de um curso de formação continuada em um ambiente virtual, na modalidade semipresencial para os professores que realizam o atendimento educacional especializado-AEE, pretende-se oferecer melhores condições aos professores de acesso, horário, organização e autonomia em seus estudos, com a colaboração dos recursos tecnológicos e virtuais. Sendo que o espaço virtual será construído juntamente com os professores, atendendo as suas necessidades, podendo contemplar os anseios destes professores e favorecer a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos.

Espera-se que com este projeto, as formações continuadas e iniciais da Rede Municipal de Educação de Goiânia possam ser modificadas, favorecendo o conhecimento a grande maioria dos professores em prol da aprendizagem na sala de aula, pois os educandos com deficiência possuem potencialidades e capacidades para aprender, mas precisam de estratégias, recursos específicos para realizar uma atividade. Assim, o professor deverá ter também conhecimento teórico para escolher as estratégias mais adequadas favorecendo a aprendizagem de forma construtiva, sabendo "o que" e "por que" escolher certos recursos, fazendo as adequações de acordo com as especificidades dos alunos, sendo estes dotados de potencialidades e capacidades, o qual precisa organizar os caminhos para o de-

senvolvimento das funções cognitivas e intelectuais para a aquisição da aprendizagem da leitura e escrita.

Todos os profissionais da escola devem estar envolvidos neste processo, pois o aluno é integrante da escola e não somente do AEE. Assim, cabe a todos os professores, gestores, diretores, coordenadores, família, o envolvimento com o processo de aprendizagem, fazendo com que aconteça realmente a inclusão em diferentes espaços, ou seja, o desenvolvimento da aprendizagem ocorre através do coensino, onde as forças se juntam em prol de um objetivo.

Portanto, esta pesquisa encontra-se em fase de finalização, a qual pretende contribuir com a formação continuada dos professores do AEE, que atenda as suas necessidades, partindo da sua problemática, buscando caminhos alternativos e soluções coerentes com estudos teóricos e práticos, objetivando a aprendizagem do aluno na escola e consequentemente em outros ambientes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SEESP/MEC. Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado. Coleção: **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.

VIGOTSKI. L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** In. Educação e pesquisa, são Paulo, v.37, n 4, pag.861-870, dez/2011.

_____. **Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Pequenos artistas: superação da crise de oposição e construção da identidade de um grupo de crianças de 4 e 5 anos através das Artes Visuais, Literatura Infantil e da Brincadeira

Bruna Lorrainy Silva
Guilherme Rodrigues Tolentino
Poliana Carvalho Martins
Rafaela de Morais Ramos

RESUMO

Este artigo visa expor o Plano de Ação que foi desenvolvido com o grupo de crianças de 4 e 5 anos do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG no primeiro semestre deste ano. Tal plano problematizou a elaboração da identidade de um grupo através das artes visuais, literatura infantil e brincadeiras e, concomitantemente, a construção de elementos para a superação da crise de oposição pelas crianças do grupo. Com o objetivo geral possibilitar a imaginação, a criatividade e a expressão das crianças favorecendo a sua apropriação de diversas linguagens artísticas e refletindo sobre as relações com a natureza de forma sustentável. Apresentou como objetivos específicos: promover a interação das crianças, a expressão e o autoconhecimento; possibilitar o gosto pela Literatura Infantil; favorecer a interação entre as crianças do grupo com os demais agrupamentos; incentivar a alimentação saudável; problematizar a relação das crianças com os produtos alimentares; explorar, vivenciar e ampliar movimentos corporais através de jogos, brincadeiras, brinquedos cantados e dança; favorecer a experimentação das crianças com diversas técnicas de desenho, pintura, escultura, colagem, dança, dramatizações. Concluímos que as ações pedagógicas desenvolvidas junto a este grupo de crianças foram positivas e propiciaram um semestre rico em interações, construção de conhecimentos, ampliação do universo cultural, estreitamento de vínculos afetivos, tanto entre criança/criança e criança/adultos. Possibilitou ainda às crianças subsídios para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, concentração, imaginação, linguagem, etc.) e o fomento da capacidade, mesmo que primária, do autodomínio na infância.

Palavras-chave: Artes Visuais. Brincadeiras. Literatura Infantil.

O Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado a Educação foi inaugurado em 1989 como "Creche/UFG" começou a funcionar efetivamente em 18 de fevereiro de 1991, vincu-

lada a PROCOM - Pró-reitora de Assistência a Comunidade Universitária. Inicialmente colocada como um programa de assistência ao trabalhador, ao longo de sua história incorporou as reinvindicações dos estudantes e passou a maior parte de sua história atendendo-as crianças de 0 a 3 anos 11 meses e 29 dias.

Por força da resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação que fixou as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal Direta, suas autarquias e fundações (10 de março de 2011), este espaço educacional precisou ser repensado e redimensionado, institucionalmente, de modo gradativo.

Em fevereiro de 2013, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás promulgou a Resolução CONSUNI 04/2013 vinculando a antiga Creche/UFG ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, inicialmente como um órgão suplementar e depois como o Departamento de Educação Infantil (DEI/CEPAE).

Somente a partir do referido ano da vinculação do DEI ao CEPAE que foi possível a criação do grupo IV, composto por crianças com 4 e 5 anos. Neste grupo são oferecidas 15 vagas por turno, sendo que a família pode optar pelo atendimento parcial matutino (7:30 às 13:00 h) ou vespertino (12:00 às 17:30 h) ou integral (7:30 às 17:30). O Grupo IV, atual grupo jacaré matutino e vespertino, passou a ter este nome a partir de uma escolha realizada pelas próprias crianças entre diferentes bichos do cerrado selecionados. Atualmente, o Grupo Jacaré Vespertino é formado por 16 crianças frequentes, sendo que 12 são de crianças que frequentam em período integral e 4 que participam apenas no período vespertino.

As crianças deste agrupamento apresentam uma série de conquistas em seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Martins (2007, p. 64) relata que essa fase da vida é muito marcada pela "exploração de possibilidades e limites (de pessoas, objetos, situações, etc.) dado frequentemente identificado como curiosidade infantil...". Entre as várias conquistas desta idade, Martins (2007) nos fala que se destacam a autonomia psicomotora, o domínio sobre os objetos e seus usos, um repertório verbal ampliado, a

capacidade de elaborar ideias e de desenvolverem o pensamento empírico, além de conseguirem uma inserção social ampliada.

Neste contexto, percebemos a necessidade de proporcionar às crianças do Grupo Jacaré um plano de ação semestral que os desafiem a ampliar seus conhecimentos, construindo e reconstruindo diferentes possibilidades de aprendizagens por meio das diferentes manifestações artísticas.

Buscando uma forma para organizar metodologicamente o trabalho, nos amparamos em (Kramer, 1995, p. 50) para definir que o tema gerador

> "significa exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso".

Com base nisso, entendemos que o tema gerador deve ser detectado pelos professores na observação das crianças e de suas famílias. Assim, a proposta do tema trabalhado foi desenvolvida a partir de uma metodologia de escuta das necessidades dos pequenos, procurando dar voz a criança, colocando-a como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, fizemos um esforço de "escutar" o grupo, perceber o que as crianças nos diziam, tanto oralmente, como com seus corpos, sua adesão (ou não) as atividades propostas, suas manifestações de prazer e desprazer.

Neste sentido, os primeiros meses iniciais foram desafiadores, pois ao observar atentamente as crianças percebemos que elas ainda não tinham uma identidade de grupo formada, e as referências de educadores eram novas pelo constante remanejamento dos professores dentro da instituição. Esta situação gerou uma dispersão nas crianças, pois, como não se reconheciam como um coletivo, não se agrupavam, no máximo formavam pequenos grupos de três ou quatro crianças brincando em lugares separados pelo pátio. Como o vínculo com os educadores ainda não estava formado, as crianças não atendiam aos chamados/convites, embora veteranas, achavam que não precisavam cumprir regras básicas do DEI, como, por exemplo acompanhar a rotina.

Outro fato que contribuía para essa situação foi o momento de oposição ao adulto e ao estabelecido que estava sendo vivido por muitas crianças: estabeleciam conflitos para obter a posse de objetos (mesmo que não desejassem brincar com eles, apenas para segurá-los ou deixá-los a sua disposição, por exemplo), imitando comportamentos inadequados e outras crianças fugindo dos espaços, jogando areia e objetos nos colegas, fazendo prevalecer sua vontade perante situações diversas... assim, cada criança achava que devia fazer o que bem entendia, na ora em que desejava.

Neste contexto, notamos que a inquietação vivida pela maioria das crianças fazia com que as atividades fossem fragmentadas e desprovidas de sentido, ou seja, as crianças não se engajavam no que era proposto. Tudo isso parecia reverberar nas próprias crianças, que por sua vez demonstravam se sentir inseguras e entediadas na instituição sem nenhum lastro que as orientassem.

Na tentativa de solucionar os problemas apresentados e principalmente qualificar a estada das crianças no espaço do DEI, realizamos estudos sistemáticos sobre o que significa os movimentos de oposição para conseguirmos identificar quais ações pedagógicas seriam necessárias para superá-los.

Buscamos o referencial teórico na Psicologia Histórico Cultural e percebemos que nossas vivencias com as crianças deste grupo se assemelhavam as características do negativismo citado por Vigotski (2010, p. 293):

> "Observemos como exemplo a fase do negativismo infantil na vida das crianças na idade pré-escolar. A manifestação mais nítida do negativismo é a paixão pelas discussões, pela negação, e o hábito de contradizer. Alguns psicólogos relacionam essa fase a idade que vai dos três aos cinco anos, mas há fundamentos para pensar que ela se refere a uma idade mais tardia verificando-se frequentemente em formas mais sutis em criança dos setes aos oito anos (p. 293)".

Ainda pesquisando autores que nos dessem subsídios para enfrentar a situação que estávamos vivendo no grupo, nos amparamos em Wallon, (1975) e seu debate sobre a "crise de oposição", pois compreendemos que

ele comunga dos princípios da Psicologia Sócio Histórica. O referido autor caracteriza a crise de oposição como uma forma da criança se afirmar...

> "Mais sobretudo ela afirma-se opondo-se. Oposição a propósito de tudo e, por consequência, puramente formal. De aparência absoluta, mais na realidade simples contradição à atitude encontrada ou suposta nos outros. Em suma, toda relativa. O eu e o outro ficam complementares, mas a alternância dos papeis segue a fixação obstinada a um dos termos em presença. No entanto, essa distinção deve achar para si um conteúdo e é nas coisas que a criança primeiro o encontra sob a forma do meu e do teu. (p. 156)"

Wallon (1975) nos ajudou a compreender muitos dos comportamentos citados acima:

> "Até aí, a criança era mais ou menos cobiçosa do que via nas mãos dos outros. A necessidade de imitar, de auto substituir os outros, testemunhando ainda uma certa indiferenciação entre o eu e o outro. Com a sua (do seu e do outro) oposição introduz-se a necessidade de compartilhar, muitas vezes sob a forma dum protesto contra a partilhar. A criança já não procura só o uso, mas a propriedade das coisas pelas quais espontaneamente não teria qualquer desejo. Este primeiro desejo de propriedade baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de apropriar do que é reconhecido como pertencendo aos outros. Pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança tenta transformar o teu em meu. Ela apenas está satisfeita na medida em que o rapto é flagrante, isto é, que implica em uma diferenciação perfeitamente nítida do meu e do teu" (WALLON, 1975, p. 157).

A partir da compreensão que os educadores do grupo construíram com a base teórica, percebemos que tudo coadunava com o momento de desenvolvimento de nossas crianças que estavam se autoafirmando, ainda que de forma primária, colocando-se como diferentes dos adultos, sejam eles professores ou pais.

Diante dessa constatação, foi possível rever as ações intencionais do Plano de Ação, continuando a observação sensível as crianças, notamos um interesse acentuado pelas atividades de artes, seja pintura, desenho, colagem ou modelagem com massinha. Eram as atividades artísticas que ame-

nizavam a inquietação e o movimento de oposição coletivo, favorecendo inclusive o desenvolvimento da atenção e concentração nas crianças. Sendo assim, a temática da arte impôs-se aos educadores do turno vespertino.

Compartilhamos com Iavelberg (2013) a concepção de que o desenho não é um ato inato na criança, mas uma construção social que pode ser enriquecida pelo meio social, adotando o conceito de desenho cultivado. "O desenho cultivado é um conceito por meio do qual é possível ver que desde cedo a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os em seu repertório por intermédio de assimilação criadora" (IAVELBERG, 2013, p. 44). Neste sentido, o intuito deste trabalho foi de colocar as crianças do grupo em contato com o maior número de formas de desenho e pintura para enriquecer seu universo cultural. Além disso, desejamos sensibilizar e formar um olhar sensível na criança, visto que

> "Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence" (BARBOSA, 2007, p. 3)

Ainda buscamos articular, sempre que possível, as atividades de grupo com o tema geral do projeto de trabalho, deste semestre, do Departamento de Educação Infantil "Sustentabilidade, Tecnologias e Educação Infantil".

Neste contexto, o plano de ação "Pequenos Artistas" teve como objetivo geral "possibilitar a imaginação, a criatividade e a expressão das crianças favorecendo a sua apropriação de diversas linguagens artísticas e

refletindo sobre as relações com a natureza de forma sustentável". E colocou como objetivos específicos:

> "promover a interação das crianças, a expressão e o autoconhecimento; possibilitar o gosto pela Literatura Infantil; favorecer a interação entre as crianças do grupo jacaré e dos demais agrupamentos; incentivar a alimentação saudável; problematizar a relação das crianças com os produtos alimentares, no ciclo do plantio até a alimentação (horta); explorar, vivenciar e ampliar movimentos corporais através de jogos, brincadeiras, brinquedos cantados e dança; favorecer a experimentação das crianças com diversas técnicas de desenho, pintura, escultura, colagem, dança, dramatizações, fala". (Pequenos Artistas, 2015, p. 3)

Diante de tais metas pedagógicas, elencamos aqui algumas atividades artísticas que consideramos mais significativas e lembramos que nestas ocasiões conseguíamos aglomerar o maior número de crianças, quando elas atendiam a solicitação de fazer atividade ao primeiro chamado, deixando de lado a dispersão que era comum em nossos convites no início do ano. As atividades propostas foram:

- a pintura sobre tecido para confeccionar a chamada do grupo;
- a apresentação de obras e desenhos de invenções de Leonardo da Vinci (Madona das Rochas, Dama de Arminho, A Madona do Fuso, Ginevra de Benci, auto-retrato de Leonardo da Vinci, Madonna Litta, Leda, Retrato de Música e Gioconda);
- apreciação de auto-retratos de vários pintores (Modigliani, Dürer, Anitta Malfatti, Tarsila do Amaral, Flávio de Carvalho) e produção do próprio auto retrato;
- apreciação de retratos de vários pintores e produção do retrato de amigos;
- apreciação de telas com a temática jardim pelas obras: "Girassol", de Van Gogh; "A ponte japonesa", de Claude Monet; "As margaridas de Mário", de Anita Malfatti e "Orquídea e três beija-flores do Brasil", de Martin Johnson, e a produção de pinturas que representavam jardins utilizando diferentes formas de pintar: com

esponja e tinta, carimbar folhas recolhidas no pomar do DEI; carimbos com o fundo da garrafa pet formando flores;

- visita ao museu situado no Bosque dos Buritis onde as crianças puderam conhecer uma exposição de diferentes obras e elas relacionaram com as atividades do projeto "Pequenos Artistas";
- apreciação de obras em preto e branco e coloridos do pintor goiano Rodrigo Godá e experienciar o desenho com lápis 6 B e com lápis aquareláveis com as crianças.

Apesar dessa rica experiência, optamos por não restringirmos os objetivos específicos apenas as artes, trabalhando com a concepção atividades permanentes, ou seja, aquelas que

> "que atendem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos e/ou ações necessitam de constância. Os objetivos são os de aproximar as crianças de um conteúdo, de criar hábito e familiaridade. A frequência pode ser diária ou de alguns dias na semana" (SILVA JR., p. 26, 2012).

Assim, foram desenvolvidas algumas práticas pedagógicas que julgamos potencializadoras do desenvolvimento infantil, mas que não precisaram estar necessariamente articuladas ao tema gerador, tais como: roda de conversa, literatura infantil e contação de histórias, empréstimo de livros literários e reconto de histórias, brincadeiras e a horta.

A roda de conversa foi como um momento de expressão oral pelas crianças, bem como situação privilegiada para combinarmos as regras e organizamos as atividades do dia. Ainda era o espaço para as educadoras contarem histórias e brincarmos com o jacaré de pelúcia que foi a mascote do grupo. A literatura infantil também esteve presente no subprojeto hora do conto quando as crianças levavam, uma vez por semana, um livro para casa e o recontavam na roda na semana posterior. Sempre que possível, os educadores também propunham brincadeiras no pátio, sendo que as preferidas ~~das~~ foram o pique-pega, pique esconde e jogar aviões de papel.

À medida que o trabalho ia se consolidando, a equipe foi buscando perceber o desenvolvimento de cada criança e o entrosamento do coletivo com

a proposta através da avaliação processual. Concebendo esta prática como essencial para a orientação do processo, nos amparamos, dentre outros documentos, nos artigos 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais que ressalta que esta prática não visa seleção, promoção ou classificação, não servindo a fins de retenção da criança nesta etapa da Educação Básica. Ampara-se na observação crítica de todos os momentos da rotina, na utilização de múltiplos registros, na socialização do trabalho com as famílias e no apoio as possíveis transições na vida da criança (por exemplo, educação infantil para ensino fundamenta).

Também nos apoiamos em Micarello (2010) que defende a avaliação na educação infantil como o exercício sensível de observação cuidadosa para com o outro. A avaliação tem uma importante função de proporcionar elementos para que os educadores compreendam as crianças, e suas características, tanto individuais, quanto coletivas.

Portanto, para subsidiar a avaliação contextualizada deste plano foram utilizados alguns instrumentos: as produções das crianças realizadas em cada atividade, avaliações orais efetuadas pelas crianças e educadores do agrupamento, discussões entre os educadores sobre a concretização das atividades, sistematização e construção de relatórios descritivos diários e análise teórica destes, buscando as categorias na psicologia sócio histórica: negativismo/crise de oposição, atenção voluntária, concentração, brincadeira, imitação.

Nesse contexto, percebemos avanço em pelo menos três eixos de trabalho: formação da identidade do grupo, superação da crise de oposição e fomento de algumas funções psicológicas superiores.

Quanto a construção da identidade do grupo identificamos três elementos que mudaram qualitativamente o cotidiano do grupo no turno vespertino. O primeiro elemento foi a constituição da Ludoteca (sala de atividades) como um espaço privilegiado para o encontro no início da tarde. Neste momento enfatizamos atividades de concentração e atenção através de jogos de encaixe, blocos de montar e quebra-cabeças. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos da teoria histórico cultural, principalmente quando o Vigotski ressalta que:

> "[...] outras funções da criança se desenvolvem simplesmente com o passar dos anos, já a atenção da criança se desenvolve apenas graças a um exercício sistemático e minucioso. Estamos lembrados de que a atenção consiste em reações adaptativas de atitudes do nosso organismo. Neste caso a chamada atenção arbitrária surge graças a uma reação interior de pensamento. Logo ela irá manifestar-se com tanto mais frequência quanto maior for o número de estímulos interiores a que ela esteja ligada (VIGOTSKI, 2010, p. 372)."

Também, no mesmo ambiente da Sala Ludoteca, usamos brinquedos, como carrinhos e panelinhas, que remeteram ao faz-de-conta, por entender que este tipo de atividade promove o desenvolvimento infantil e colabora para a construção do autodomínio tal como nos afirma Vigostski (2010):

> "A brincadeira, que referimos como o melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo tempo, a melhor forma de organização do comportamento emocional. A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final (...) Assim, a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas (p. 147)".

Foi ainda neste espaço onde aconteciam as rodas de conversa, estabeleciam-se os combinados e acordavam-se as atividades que seriam desenvolvidas durante a tarde.

Em relação a construção da identidade do grupo, notamos a importância de trazer elementos simbólicos que se referissem ao animal, como o jacaré, que representasse-os reforçando a imagem do coletivo das crianças. Neste sentido, um elemento que propiciou um sentimento de pertencimento das crianças ao grupo foi a confecção de jacarés de brinquedo (de prendedor e da caixa de leite), sempre com presença de um jacaré de pelúcia que era a mascote do grupo.

Outro elemento a fomentar a coletividade do grupo jacaré foi desenvolver atividades com músicas, cujo tema se referia ao animal, como:

"jacaré poiô" e "jacaré de papo amarelo". As músicas foram apresentadas, apreciadas, cantadas, vivenciadas com mímicas e gestos por vários dias no momento da ludoteca. Após experienciar esse processo, as músicas foram consideradas pelas próprias crianças como "nossas músicas", e sempre que são solicitadas a cantar uma canção do grupo jacaré, sugerem uma das duas.

A partir do estabelecimento da rotina constante, com regras e encaminhamentos claros e comuns por parte de todos os educadores do grupo (por Ex. a regra "o grupo jacaré fica junto") percebemos uma internalização dos combinados e, mesmo não havendo uma adesão voluntária, havia uma compreensão de que estes eram para todos.

Quanto as atividades artísticas, avaliamos que contribuiriam de maneira especial para a questão que inicialmente foi considerada um problema entre o grupo: a oposição das crianças em participarem das propostas, consequentemente as fugas dos espaços em que estavam acontecendo as atividades. Notamos que nestas ações havia um genuíno engajamento das crianças em realizarem com interesse as produções artísticas até se sentirem satisfeitas com o trabalho que fizeram.

Citamos como exemplos as crianças A. e G. que iniciaram o semestre com um desenho apenas de garatujas e que avançaram para um desenho mais elaborado com traços que buscam representações diversas: pessoas, árvores, o colega, brinquedos e jacaré. Outro aspecto observado foi o desenvolvimento do desenho das crianças que já apresentavam a representação. Houve um enriquecimento de cores, detalhes, uso do espaço na folha de papel e temas. Percebemos ainda que algumas crianças, como J.G. e A., quando são solicitados a desenharem, optam por escrevem letras de seus nomes, ou o nome completo, deixando o desenho de lado. Essa situação nos remete uma atenção por entendermos que na psicologia sócio histórica o desenho faz parte da pré-história da escrita como elemento de construção do simbolismo de segunda ordem. Uma ação relevante do semestre foi a visita ao Museu de Arte de Goiânia, onde as crianças conheceram um espaço dedicado a exposição de obras de arte e apreciaram diversos tipos de produções artísticas.

Em nossos registros diários identificamos algumas falas que exemplificam o significado que este plano de ação teve para algumas crianças, por exemplo quando L. afirmou, no final de uma atividade de pintura, que "A brincadeira que eu mais gosto é de pintar com tinta e pincel". É importante ressaltar que a mãe da criança G. relatou que em casa que ele falou: "Eu sou um artista, um artista de pintar", e quando esta família passou em frente ao Museu de Arte de Goiânia e ela inquiriu o que havia lá, ele respondeu "Artes".

Contemplamos os objetivos específicos elencados no início do ano e consideramos os objetivos específicos que: "favorecer a interação entre as crianças do grupo jacaré e dos demais agrupamentos, incentivar a alimentação saudável e problematizar a relação das crianças com os produtos alimentares, no ciclo do plantio até a alimentação (horta)" foram atingidos com as demais ações desenvolvidas nas atividades do currículo geral do Departamento de Educação Infantil.

De modo geral, avaliamos que as ações pedagógicas desenvolvidas junto a este grupo de crianças foram positivas e propiciou um semestre rico em interações, construção de conhecimentos, ampliação do universo cultural, estreitamento de vínculos afetivos, tanto entre criança/criança e criança/adultos. Além de possibilitar às crianças subsídios para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, concentração, imaginação, linguagem, etc.) e para o fomento da capacidade, mesmo que primária, do autodomínio na infância.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura**. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural. Disponível em: **http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat5.pdf**

BRASIL, CNE. *Resolução* CNE/CEB N 05/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

CRECHE/UFG. **Projeto Político Pedagógico da Creche/UFG**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2. Ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

KRAMER, S. (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e Transições na Educação Infantil**. In: *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL CURRICULO EM MOVIMENTO* – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARTINS, L.M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A., MARTINS, L.M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na defesa infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SILVA Jr., H., BENTO, M. A. S., CARVALHO, S. P. (orgs) **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **Psicologia e educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

Perspectivas do teatro de estudantes: o teatro dentro do teatro

Simone Aparecida dos Passos (CEPAE/UFG)

RESUMO

Este artigo apresenta como discussão uma teoria do espetáculo e do ensino desenvolvidos por Federico García Lorca em uma companhia chamada *La Barraca Teatro Universitario,* esta se caracterizou por ser uma atividade acadêmica itinerante realizada na Espanha na primeira metade do século XX, entre os anos de 1931 e 1936. A direção desta companhia esteve a cargo de García Lorca, trabalho que exerceu de forma voluntária como idealizador, encenador e ator que tinha por objetivo buscar um novo teatro. A proposta foi desenvolvida com os estudantes da *Residencia de Estudiantes* e do *Instituto Escuela,* instituições ligadas historicamente a *Instituición de Libre Enseñanza.* Revisitando as fontes referentes a este projeto e considerando-se o lugar social dos envolvidos neste e mesmo, o movimento de modernização da Espanha, o estudo do espetacular estabelece uma amálgama para o debate arte e política. Por parte dos partícipes do projeto, o teatro é observado como um jogo em que as convenções são postas e assim compreendidas, elabora-se uma concepção de teatro dentro do teatro. Interpretamos este coletivo como possuidor de uma proposta de inovação da cena espanhola utilizando como recursos o diálogo com a produção coetânea, o emprego de tecnologias, a reteatralização e a construção de uma grande mis-em-scene no cotidiano. De forma que nesta dinâmica, à companhia itinerante importando a experiência política, estética e pedagógica, a produção propunha formular um presente-futuro tanto cotidiano como artístico. Nisto, concluímos que a representação teatral é um aqui/agora que converge uma prática de acadêmicos e artistas em um encontro com os populares mutuamente localizados dentro de uma proposta cultural de ação social no período da II República Espanhola.

Palavras-chave: Teatro. Encenação. Educação

INTRODUÇÃO

Não é possível se referir à *Companhia de Teatro Universitario La Barraca* sem mencionar os fatos ocorridos, por demasiado complexos, durante o primeiro quarto do século XX na Espanha, segundo Josep M. Buades,

> O país era uma pálida sombra, quase uma caricatura, daquele poderoso Império que controlava meio continente e que cumprira orgulhoso o papel

> de "martelo de hereges" e de fiel defensor do catolicismo. A Espanha que despontava por volta de 1900 era um país agrário, analfabeto, atrasado em relação ao processo de industrialização do restante da Europa, com uma monarquia agrária oligárquica travestida de pseudodemocracia e tão cheia de costumes exóticos que quase parecia um país bárbaro aos olhos europeus. (BUADES, 2013, p. 17)

Surgiram nestas circunstâncias motivações com o objetivo de recuperar a grandeza de Espanha. Vários seguimentos da sociedade intencionando uma altivez elaboraram propostas para reverter a situação em que o país se encontrava. Neste certame, um grupo de intelectuais urdiu uma proposta em que acreditavam que por meio de ações culturais atingiriam o propósito de modernizar o país. Assim, em 1874 surgiria a *Instituición de Libre Enseñanza* (ILE), cujo projeto de educação tinha como diretrizes:

> *[…] trabajo intelectual sobrio e intenso, juego corporal al aire libre, larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, libertad en educación, neutralidad, coeducación y educación femenina, educación estética, educación física, educación moral, escuela activa, escuela unificada, importancia de las bibliotecas escolares.*(CANTERO,2006, p. 52.)

Nisto em que o grupo punha a sua fé na construção de horizontes mais largos à formação orquestrava uma perspectiva em que confrontavam diretamente a transmissão do ensino católico e dogmático. Essa organização punha em vias uma luta travada entre os liberais e a Igreja abrindo, entre outros conflitos, um debate sobre as formas e os conteúdos da educação e de forma particular o referencial de representação. Com a alternância de governo entre os liberais e os conservadores durante o Sexênio democrático (1868-1874), houve uma mudança significativa para o plano educacional, a isto, motivados pela Revolução Gloriosa (1868), os primeiros tiveram a oportunidade de sobreporem-se ao discurso da Igreja, enfim, puderam fazer uma intensa campanha objetivando a flexibilização do ensino onde atribuíam às instituições laicas uma alternativa para o avanço das ciências e da própria Espanha.

A abertura ideológica, a introdução de novas correntes de pensamento, a educação dos populares, entre outras ações, eram medidas que os ligados a ILE consideravam necessárias para alavancar o desenvolvimento do país. Procurando espaços de atuação e desejosos de expandir a sua concepção de educação se lançam durante anos na tarefa de formar homens e mulheres para despontar no conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Os *institucionista*s estavam convencidos de que o excesso de especialização dos estudos universitários era prejudicial à educação no sentido *lato* e que seria necessário estabelecer pontes entre as ciências e as humanidades. E uma de suas questões a preparação dos formadores do povo era propiciar o diálogo entre as ciências e as artes, entre as promoções com este fim, se produziriam conferências, viagens, visitas a museus e a participação em atividades artísticas e de extensão universitária, como sendo metodologias vinculadas à dinâmica do ensino. Federico García Lorca em 1927, começou a conceber um teatro que levaria um repertório espanhol a um público de operários e camponeses pelos estudantes. Diante de um espaço de exposição de ideias e de interpelação das práticas, Federico García Lorca reuniu os estudantes da *Residencia de Estudiantes* e do *Instituto Escuela* em uma seletiva para captar os atores para tal projeto, nesta parceria, ainda se somaria a participação do Estado como financiador. A realização espetacular pelos estudantes buscando a população para apreciar as atividades artísticas não era uma proposta exclusiva de Federico García Lorca e de sua companhia, segundo Chus Cantero,

> *Existía desde finales del pasado siglo una experiencia de educación popular en Vallecas, municipio entonces en tradición con las escuelas obreras y la influencia de la ILE, llamada Escuelas Racionalistas del Puente de Vallecas. Posteriormente se da una experiencia en el mismo lugar que va a trascender por las personas que están meditadas en él: la generación de 1927, que también siente preocupación por la educación popular u que mantendrá vínculos reseñables con la denominada Escuela de Vallecas.*(CANTERO,2006, p. 74)

Este movimento de educação se expandiu por várias regiões da Espanha, buscava-se promover a justa e obrigatória restituição dessa arte tradicional aos povos, contudo, em Federico García Lorca encontramos um discurso de líder que tenta conciliar os produtores de arte voltando-os para um *telos.* Em sua conferência *Charla sobre teatro* ressalta a função da arte teatral dentro das reformas republicanas, esta trata-se de um documento marcador de um posicionamento político, mas que também coloca o embate entre o teatro que se tem e o que se quer. Segundo García Lorca

> *el teatro que no recoge el latido social, el latido, histórico, el drama de sus gentes y el color genuino de su paisaje y de su espíritu, con risa o con lágrimas, no tiene derecho a llamarse teatro, sino sala de juego o sitio para hacer esa horrible cosa que se llama "matar el tiempo". No me refiero a nadie ni quiero herir a nadie; no hablo de la realidad viva, sino del problema planteado sin solución.*(GARCÍA-POSADA, 1994, p. 428.)

Na direção da *Companhia La Barraca,* Federico García Lorca realiza, em princípio, o intento da conferência que é um teatro comprometido com uma produção nacional. Ele condena as práticas do teatro burguês, ou seja, as apresentações comerciais que possuíam resquícios da encenação do século XIX, assomava-se, ainda, a crítica aos artistas que atendendo aos objetivos do mercado e pouco afeitos a uma concepção acadêmica utilizavam da improvisação. Acredita que o por eles produzido introduz o espectador em um universo artístico, segundo Sáenz de la Calzada (1998, p. 52.) "*el teatro que se hacía en España en los años que precedieron a la Republica era pura pobretería y locura*". Longe da concepção de um teatro que tornasse o texto apenas um roteiro a ser seguido ou modificado a bel-prazer, a intenção de Federico García Lorca era a valorização da dramaturgia nacional. Atribuindo créditos aos autores, ele referendava a importância da autoria e a afirmação do quanto havia de compromisso com a elevação do teatro e com a modernização da Espanha. Para tanto, pesquisou poéticas que tentavam afirmar o sentido do espetáculo popular desde Lope de Rueda até o que contemporaneamente se tinha, nisto fundamentaria a construção de uma proposta de urgência.

Nesta matriz intentada, valendo-se de uma relação com a história do teatro espanhol e a história da Espanha para o estudo do texto, a preparação dos atores, os trabalhos de dicção, a movimentação no palco, o cenário e figurinos, enfim, toda a estrutura espetacular busca uma execução de sentido. Para o encenador era necessário considerar as práticas teatrais da Espanha pregressa para o exercício da experimentação, pois, como afirma Calzada

> *Para salvar al teatro español lo primero que hay que darle es un público – dijo Federico. Ese público existe ya: es el pueblo; se le presentarán obras de Calderón, de Lope, de Cervantes, etc., pero también obras de noveles que valgan la pena. Se llamará La Barraca y será montable e desmontable, irá por villas y lugares, sobre todos los caminos del mundo, porque el público está en cualquier camino, al final de cualquier jornada de camino. Y si es verdad que se hace camino al andar, nosotros vamos hacer al público en el camino; el tablado se montará incluso en los pueblos más humildes y mantendrá, en cierta medida, la tradición de los viejos comediantes ambulantes*. (CALZADA, 1988, p.56)

Nesta perspectiva de dar continuidade à herança teatral, García Lorca (1957, p. 1630) afirma "[…] *el teatro no decae. Lo absurgo y lo decadente es su organización. Eso de que un señor, por el mero hecho de disponer de unos millones, se erija en censor de obras y definidor del teatro, es intolerable y vergonzoso. Es una tiranía que, como todas, sólo conduce al desastre*". Disposto a realizar esta travessia cumprindo a tarefa de organizar o teatro espanhol, sua direção em *La Barraca* exigia que os participantes do projeto fossem pessoas comprometidas. Da consideração de que o teatro estava necessitando de uma nova forma de encará-lo, a solução possível era conceber outra cena e formar um público que fosse capaz de admirá-la. Considerando possível essa tarefa hercúlea, a plateia ideal para a proposta estava nas cidades do interior, distante dos centros urbanos e dispunha de pouca ou nenhuma formação em arte, mas estaria aberta ao projeto. A escolha deste espectador se justificava porque, segundo García Lorca (1957, p. 1631), os burgueses "[...] *que van al teatro no quieren que se leshaga pensar sobre ningún tema moral [...] Hay millones de hombres que no han visto teatro. ¡Ah! Yo he presenciado en Alicante como todo un Pueblo se ponía en*

vilo al presenciar una representación de la cumbre de teatro católico español: La vida es sueño". Os populares, com um olhar aberto para a cena teatral, não eram comprometidos com quaisquer estéticas, ou unicamente com o teatro de entretenimento, por isso, detinham as qualidades necessárias para o trabalho de experimentação da *Companhia.* Isto também cumpria, pela experiência performática da apreciação teatral, elevar o conhecimento dos populares e prepará-los para as mudanças advindas do processo de reforma. O povo, como um espectador não "viciado" às condutas dos que vão ao teatro rotineiramente só para se divertir, tinha um olhar diferenciado para a representação e tornava possível uma ampla experimentação estética.

No *fazer teatral* construído pelos integrantes da *Companhia La Barraca Teatro Universitario* era urdida uma estrutura teatral em que era colocada uma concepção de teatro. Nesta, a encenação era objeto de intervenção recíproca entre os participantes da *Companhia* e os populares, pois, o processo não se contentava nem com atores descomprometidos com a sociedade nem com um público pacífico a ver uma história. A intervenção artística sugeria tanto aos partícipes quanto à plateia refletirem sobre a relação entre o teatro e a sociedade integrando-se mais ou menos organicamente. O conjunto da equipe teatral se punha em cena refletindo sobre o estar ali, pois, se incluíam em um grande proscênio atores, plateia, palco, praça, teatro e realidades em um ponto de vista crítico. Federico García Lorca e seus companheiros na grande cena que a *Companhia* urde fundiam diferentes linguagens forjando na representação a compreensão de si mesmo e de outrem. Neste conjunto, a obra encenada dialoga com a concepção do encenador na afirmação de que a literatura é a poesia que levanta do livro e se faz humana, pois no espaço cênico não abandona a realidade cotidiana, mas cria com ela. Desta orientação de uma flexibilização do espaço espetacular, nos colocamos diante do ensaio de Roubine em que afirma,

> Uma das grandes interrogações do teatro moderno refere-se [...] ao espaço cênico da representação. Queremos dizer com isso que se instala uma dupla função reflexiva, por um lado à arquitetura do teatro e à relação que essa

> arquitetura determina entre o público e o espetáculo; e, por outro lado, à cenografia propriamente dita, ou seja, à utilização pelo encenador do espaço reservado à representação.(ROUBINE, 1998, p. 27)

Na obra de encenação pela *Companhia La Barraca,* a estrutura que identificamos deixa para o espectador o entendimento de que a praça não é um palco, mas que todos os elementos da composição teatral tornaram-se pela convenção entre os artistas e o público uma amálgama do vivido, um ponto intersticial entre a arte e a sociedade. Com a visagem da cena em uma estrutura que se caracteriza entre o teatro de feira e o palco italiano se delineia para o espectador os instrumentos de interpretação. Estes tentam permitir a saída do que é teatro para a rua, para a cidade, para o país, enfim, para a percepção dos espaços, dos tempos e dos que compõem o representado. Com esta vista que consegue ir além, a encenação é depositária de uma perspectiva sobre o tempo vivido, pois, é tida como uma ferramenta artística que se designa a outras intenções que não somente a da arte pela arte.

CONCLUSÃO

Neste sentido, reconhecemos na proposta do teatro universitário um diálogo na perspectiva da formação dos estudantes e do público e em uma experimentação estética, esses dois vetores da ação interventiva, podemos dizer, cumpre a tarefa de fazer compreender uma realidade representada. A amálgama da representação possibilita a construção de um jogo teatral em que se trazia uma carga ontológica em que estão fundidos o aqui / agora, o visto em cena sob as circunstâncias suscitava um olhar crítico. Da construção do cenário até o momento quando se desliga os refletores da iluminação teatral marcando que o espetáculo acabou se apresenta uma problemática e isto conduz à pergunta: o que é teatro. Nos espetáculos concebidos no interior de *La Barraca*, há diacronias e sincronias em que a forma e o conteúdo são condicionados pelas circunstâncias. Esta forma de encenação era uma construção que tinha no espetáculo uma intenção de apresentar outra dimensão, conforme Ortega Y Gasset (1978).A encenação que ante-

cedia a representação dos textos literários, a construção do palco, o contato com os populares, a transformação dos estudantes em atores maquiados e todo o acontecer espetacular sobre a magia do palco ao ar livre punha em evidência a reteatralização. Nesta orientação, a cena de concepção lorquiana buscava um teatro total, ele se valia da generosa capacidade do espaço teatral articulando as linguagens artísticas em busca de um teatro em que experimenta a renovação e a popularização da cena.

Referências

BUADES, Josep M. **A guerra civil espanhola**: o palco que serviu de ensaio para a segunda guerra mundial. São Paulo: Contexto, 2013, p. 17.

CANTERO, Chus. **Elconcepto de la extensión universitaria a lo largo de la historia**. Andalucía: Universidad Públicas Andaluzas – Proyecto Atalaya, 2006, p. 52.

SAÉNZ DE LA CALZADA, Margarita. **La Residencia de Estudiantes**: Los Residentes. España: Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2011, p. 193.

GARCÍA-POSADA, Miguel. **Federico García Lorca**. Epistolario (Octubre de 1916 a julio de 1936), Obras VI. Madrid: Akal, 1994, p. 428.

SÁENZ DE LA CALZADA, Luis. **La Barraca Teatro Universitario**. España: Madrid: Turner Libros, 1998, p. 23.

Los artistas en el ambiente de nuestro tiempo. GARCÍA LORCA, Federico. **Obras Completas Federico García Lorca**. Madrid: Aguilar, 1957, p. 1630.

PLAZA CHILLÓN, José Luis. **Clasicismo y vanguardia en La Barraca de Federico García Lorca (1932-1937) (de pintura y teatro)**. Granada: Editorial Comares, 2001, p. 1.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Tradução e apresentação Yan Michalski. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998, p. 27.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. [Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira]. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 323.

BARTHES, Roland. **Escritos sobre teatro**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 29.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição a semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto / PUC-RIO, 2006, p. 106.

ORTEGA Y GASSET, José. **A ideia do teatro**. Tradução de Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1978.

PERSIA, Jorge. Música y Teatro. Tradición y vanguardia. In: CALZADA, Luis Sáenz de la. **La Barraca Teatro Universitario**. España: Madrid: Turner Libros, 1998.

PEIXOTO, Fernando. Teatro ao encontro do povo. In. RAMOS, Alcides Freire; PEIXOTO, Fernando; PATRIOTA, Rosangela. (Orgs.). **A História Invade a cena**. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 20.

BUADES, Josep M. **A guerra civil espanhola**: o palco que serviu de ensaio para a segunda guerra mundial. São Paulo: Contexto, 2013, p. 17.

JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio. **El krausismo y la instituición libre de enseñanza**. Madrid: Cincel S.A., 1985.

PIBID: uma experiência de orientação

Bárbara Proença Rodrigues de Moraes (PIBIC-EM-CEPAE/UFG)
Débora Lucas Duarte (PIBID Letras-Francês/UFG)
Silvana Matias Freire (Professora CEPAE/UFG)

RESUMO

Este trabalho tem dois objetivos principais. O primeiro é apresentar o relato de uma experiência de orientação realizado no ano de 2015, como uma das atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Francês/CAPES/UFG) e o segundo é apresentar a análise resultante desta orientação. Os alunos de licenciatura, com bolsa do PIBID, participam de atividades em escolas de Educação Básica com o intuito de iniciarem sua preparação para a docência, antes do início do estágio supervisionado. Até recentemente, esses bolsistas tinham como função selecionar e elaborar material didático, desenvolver atividades para sala de aula, atender individualmente alunos com dúvidas ou dificuldades em conteúdos específicos, aperfeiçoar as quatro habilidades para o ensino de línguas estrangeiras etc. No entanto, a preparação para uma outra prática pedagógica surge a partir da crescente oferta de bolsas PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio): a orientação de projetos de pesquisa de alunos da Educação Básica. Esses alunos, para serem inseridos no campo da pesquisa, precisam contar com um professor orientador. A partir daí, surgiu a ideia de propor que a licencianda participante do PIBID orientasse um bolsista PIBIC. A experiência aqui relatada teve a duração de quatro meses, de abril a junho de 2015, com encontros presenciais quinzenais e orientações virtuais quando necessárias. O objetivo da pesquisa foi realizar um trabalho de literatura comparada entre duas obras escritas em língua francesa, Le Petit Prince de Antoine de Saint-Exupéry e L'étranger de Albert Camus, destacando algumas diferenças e semelhanças. Os referenciais teóricos que fundamentam esta proposta são provenientes da corrente filosófica existencialista, em especial os trabalhos dos seguintes autores: Barthes (1953), e Sartre (1938, 1946).

Palavras-chave: Formação de professores FLE. PIBID. Educação Básica. Literatura Francesa.

INTRODUÇÃO

O primeiro objetivo deste trabalho é apresentar a experiência de orientação realizada por uma bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Francês/CAPES/UFG) sob a supervisão de uma professora de língua francesa do CEPAE (Centro de Ensino e

Pesquisa Aplicada à Educação/UFG). A bolsista orientou um trabalho de pesquisa de uma aluna deste Centro participante do PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio) cujo plano de trabalho tem como título "Introdução à pesquisa em literatura de língua francesa". O segundo objetivo é apresentar a análise resultante da comparação de duas obras literárias de língua francesa: *Le Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry e L'étranger de Albert Camus.

A experiência de orientação trouxe desafios para os três lados envolvidos: supervisora, orientadora e orientanda/pesquisadora. Uma vez que a área da pesquisa já estava decidida, literatura de língua francesa, o primeiro desafio foi escolher o tema específico. A aluna pesquisadora manifestou,logo de início, seu desejo de trabalhar com o livro *Le Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry. A supervisora (professora do CEPAE) e a bolsista orientadora (PIBID-Letras) consideraram, porém, que tal livro traz questões que apontam sempre para uma lição de moral em que bem e mal não se confundem. Tais lições são transmitidas de modo direto e transparente. Mas, por não querer deixar de lado a escolha da aluna pesquisadora, decidiram propor uma análise comparativa com um outro livro: *L´étranger* de Camus. Este livro, além de ser linguisticamente adequado ao nível da aluna pesquisadora,foi escolhido por ser literariamente complexo e elaborado por uma narrativa ambígua que desafia o entendimento do leitor.

METODOLOGIA

O trabalho que aqui desenvolvemos é um estudo comparado entre duas obras literárias em língua francesa. Para realizá-lo, encontros entre a orientadora e a aluna pesquisadora ocorreram quinzenalmente, de modo presencial,ao longo do primeiro semestre de 2015, na Faculdade de Letras. Orientações virtuais foram realizadas quando necessárias. O e-mail foi utilizado como ferramenta de diálogo para a troca de experiência de escrita. O e-mail também foi utilizado para tirar dúvidas da orientadora junto à supervisora.

Antes dos encontros, foram marcadas leituras em torno das quais eram realizadas discussões e elaborados questionamentos. Orientadora e a

aluna pesquisadora não chegaram, porém, a respondê-los de modo conclusivo por isso pretendem continuar a pesquisa no segundo semestre de 2015.

Para embasamento teórico nos servimos de obras de estudos comparados em literatura (BARTHES, 1953), e obras cuja perspectiva filosófica se fundamenta no existencialismo (SARTRE, 1946).

ANÁLISE COMPARATIVA DAS OBRAS *LE PETIT PRINCE* DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY E *L'ÉTRANGER* DE ALBERT CAMUS

A presente pesquisa comparativa tem como justificativa a seguinte afirmação feita por Roland Barthes em seu livro *O Grau Zero da Escrita*:

> Essas escritas são de fato diferentes, mas comparáveis, porque são produzidas por um movimento idêntico, que é a reflexão do escritor sobre o uso social de sua forma e a escolha que assume. (BARTHES, 1953, p.14).

O passo seguinte para a realização desta pesquisa foi a definição da corrente filosófica existencialista como a linha teórica de pensamento que seguimos para analisá-las.

O existencialismo, corrente filosófica que surgiu no século XX, postula que o pensamento filosófico começa com o ser humano, não meramente o sujeito pensante, mas suas ações, sentimentos e vivências de ser humano individual.

O indivíduo é caracterizado por sua atitude existencial que lhe faz pensar sobre sua situação de desorientação ou sensação de confusão em relação ao mundo, em busca de sentido para o que vê sem sentido e absurdo.

Sartre, o maior nome dessa linha de pensamento, postula que:

> (...) o ser humano não deve medir suas ações por medo da posição divina, não existindo Deus, não há nada que pré-determine a natureza do homem. (SARTRE, 1946, p. 112).

Nada justifica fazer o bem, desse modo, são compreensíveis as ações de Mersault, personagem principal do livro *O Estrangeiro*, pois ele é um ser

humano, mas não possuí humanidade, pois não chora no enterro de sua mãe, e choca essa sociedade que considera isso como desumano.

> O advogado de acusação perguntou-lhe se, ao menos, me vira chorar. Perez respondeu que não. O procurador disse por sua vez: 'Os senhores jurados saberão formar a sua opinião.(CAMUS, 1942, p. 64).

No livro *Analyse Critique – L'Étranger – Albert Camus*, Pierre Louis Rey (1942) diz que o existencialismo aparece em com o "sentimento de absurdo", e é uma "tábula rasa", ou seja, a constituição de um sujeito se dá pelas experiências vividas.

Mersault é um símbolo negativo da natureza humana, pois não se adequa aos padrões sociais de humanidade. Muito diferente é o pequeno príncipe que o tempo todo da história tenta despertar no seu leitor um questionamento sobre as suas atitudes egoístas, e que volte para uma essência de humanidade, que ele acredita estar no homem somente na infância.

> Eu dedico então esse livro à criança que essa pessoa grande já foi. Todas as pessoas grandes foram um dia crianças. (Mas poucas se lembram disso.) Corrijo, portanto, a dedicatória: A LEONWERTH, quando ele era pequenino.(EXUPÉRY, 1945, p. 5)

De um lado, um personagem que assusta por ser desumano, e outro que alerta para o egoísmo e a busca de uma essência pura que ele define estar no olhar da criança, inocente, diferente do adulto. Ao contrário de Mersault, insensível, indiferente ao 'outro',o pequeno príncipe transborda sensibilidade e responsabilidade em relação ao 'outro'.

A apatia do personagem Mersault diante de fatos que o implicam subjetivamente é um dos aspectos que mais causam estranhamento no leitor de Camus como no fragmento a seguir:

> Perguntou-me depois se eu não gostava de uma mudança de vida. Respondi que nunca se muda de vida, que em todos os casos, todas as vidas se equivaliam e que a minha, aqui, não me desagradava. Mostrou um ar descontente, disse que eu respondia sempre à margem das questões, e que não tinha ambição, o que para os negócios era desastroso. Voltei para o meu trabalho.

> Teria preferido não o descontentar, mas não via razão nenhuma para modificar a minha vida. Pensando bem, não era infeliz. Quando era estudante, alimentara muitas ambições desse gênero. Mas quando abandonei os estudos, compreendi muito depressa que essas coisas não tinham verdadeira importância. Maria veio buscar-me à noite e perguntou-me se eu queria casar com ela. Respondi que tanto me fazia, mas que se ela de fato queria casar, estava bem. (CAMUS, 1942. p.30).

Efeito contrário é causado ao leitor de Exupéry, que se vê afrontado por suas atitudes apontadas como egoístas, e que logo se dá conta de que tem que mudar o modo de ver e de dar valor às coisas que o pequeno príncipe chama de 'essenciais':

Existem também aspectos semelhantes entre as duas obras. O primeiro deles é por serem classificadas como existencialistas, pois ambas questionam a existência humana.

Quanto ao sistema narrativo, elas também se assemelham. Ambas as narrativas se constroem pela rememoração dos narradores/personagens a partir de dois eventos: a narrativa do personagem Mersault inicia no dia da morte de sua mãe e ado aviador a no dia da queda de seu avião no deserto.

As histórias dos dois livros se passam no norte Continente Africano tendo no elemento solar um elemento marcante da narrativa:

> Sabia que era estúpido, que não me iria desembaraçar do sol, simplesmente por dar um passo em frente (...) o Árabe tirou a navalha da algibeira e mostrou-ma ao sol. A luz refletiu-se no aço e era como uma longa lâmina faiscante que me atingisse a testa (...) Os meus olhos ficaram cegos, por detrás desta cortina de lágrimas e de sal. Sentia apenas as pancadas do sol na testa e, indistintamente, a espada de fogo brotou da navalha, sempre diante de mim (...) Foi então que tudo vacilou (...) Todo o meu ser se retesou e crispei a mão que segurava o revólver. O gatilho cedeu, toquei na superfície lisa da coronha e foi aí, com um barulho ao mesmo tempo seco e ensurdecedor, que tudo principiou. Sacudi o suor e o sol. Compreendi que destruíra o equilíbrio do dia (...) (CAMUS, 1942, p.94-5).

> Assim eu comecei a compreender, pouco a pouco, meu pequeno principezinho, a tua vidinha melancólica. Muito tempo não tiveste outra distração que a doçura do pôr-do-sol. (EXUPÉRY, 1945, p. 26)

Por fim, os livros foram escritos sob o efeito da Segunda Grande Guerra. Este fator influenciou no investimento de uma literatura existencialista em que se buscava o sentido para a existência.

Como resultado das análises realizadas, surgiram nossos questionamentos: o homem tem uma essência? E se essa essência de fato existe, não é justamente o que Mersault recusa? Se há de fato uma essência que é inerente ao homem, ela só se dá pela bondade, pelo amor, por uma origem divina, metafísica? Respondemos assim justamente usando Mersault, se tudo isso que foi dito é o que justifica a "essência" do homem, então esse homem não é humano? O que lhe tornaria homem seria só a remissão de um deus? O posicionamento de Mersault diante dos acontecimentos não faria parte de uma essência humana? Não seria ele, Mersault, humano?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência em orientar foi muito proveitosa, assim como surpreendente. Orientar é desconcertante quando ainda se é orientando, trazendo um desafio tanto para quem orienta como para quem é orientado, pois é necessário se criar mecanismos para dar coordenadas ao pesquisador o que instiga ainda mais a pesquisa. Apesar de ter tido muitas dificuldades no período da orientação em relação aos encontros e atrasos nas leituras, no final da pesquisa os resultados foram proveitosos e abriram novas perspectivas para continuar a realizar pesquisas e orientar outras.

Ao longo da pesquisa alguns aspectos foram refutados e novos questionamentos e perspectivas para analisar as obras foram surgindo. Conseguimos ao final constatar que as duas obras dialogam e se complementam, pois abordam de forma diferente dois modos de existencialismo. Ambas trazem aspectos para análise das ações humanas, servindo como reflexão, tais como: se há bem e mal, o que é o bem, e o que é o mal, e em

relação ao que isso pode ser considerado pelas correntes filosóficas, pelas instituições sociais. Ao fim do trabalho, pudemos concluir que tudo depende do seu posicionamento em relação ao mundo e ao ser humano. Esses questionamentos que só fazem sentido diante dessa existência. Após nossas análises, nos posicionamos como críticos em relaçãoà existência de uma essência, que acreditamos não existir. Não existe sentido para a vida, cada um dá o sentido que melhor lhe cabe.

Referências

SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. 3. Ed. Lisboa: Editorial Presença, 1946. Trad. Vergílio Ferreira.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Trad. Mario Laranjeira.

REY, Pierre Louis. *L'Étranger: Analyse Critique*. Paris: Hatier, 1942.

CAMUS, Albert. *L'Étranger*. Paris : Collection Folio, Éditions Gallimard, 1942.

EXUPÉRY, Antoine. *Le Petit Prince*. Paris : Éditions Gallimard, 1945.

Poesia, formação e emancipação: leitura do texto poético em sala de aula

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro[1]
Célia Sebastiana Silva[2]

RESUMO

O presente artigo propõe-se a estudar o papel da poesia em sala de aula, considerando o processo de escolarização da leitura literária e investigar como a poesia de dois poetas modernos e dois contemporâneos, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Paulo Leminski e José Paulo Paes, contribui para a formação humana e crítica do aluno no Ensino Médio. Para tanto, utilizar-se-á como referencial teórico: Jorge Larrosa (2000), Antonio Candido (2004), Todorov (2009), Octávio Paz (1993); Adorno(1995) e os documentos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCPEM, 2006), entre outros. Buscou-se explicitar, nas reflexões propostas, a importância da leitura literária, especificamente da leitura de poesia, na educação dos alunos, no sentido de ensejar-lhes uma formação que os torne mais críticos, mais sensíveis, mais preparados para enfrentarem a fragmentação, a desumanização imposta desde o advento da modernidade. A parte prática da pesquisa consistiu em uma coleta de dados em uma escola pública estadual, nas aulas de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio com intervenção em sala de aula, aplicação de questionários; produções dissertativas e confecção de um memorial de leitura. Os resultados deste estudo apontam para a importância salutar da mediação da leitura em sala de aula e para a formação crítica e humana.

Palavras-chave: Leitura. Poesia. Formação.

Pretende-se apresentar as contribuições da leitura de poesia para a formação humana e crítica do aluno, considerando a relevância de um trabalho pedagógico realizado com esse gênero em sala de aula. O objetivo é o de apresentar, em linhas gerais, o trabalho com a prática da leitura de poesia no primeiro ano do Ensino Médio, realizado no Colégio Estadual Dom Abel-SPL (Setor Pedro Ludovico) no município de Goiânia-GO, e, consequentemente, algumas considerações acerca da leitura do gênero lírico que sustentam essa

1 Mestre em Ensino na Educação Básica pelo CEPAE/UFG. Contato: cleoterez@outlook.com .

2 Doutora em Literatura pela UNB e professora do CEPAE/UFG. Contato: celia.ufg@hotmail.com

proposta. Além disso, refletir sobre a importância da poesia para a formação crítica e a formação humana, num mundo marcado pela tecnologia e pela massificação, de modo a se buscar uma sociedade mais reflexiva, sensível e crítica. O propósito é estabelecer um diálogo com alguns teóricos que defendem a poesia como gênero lírico que merece uma atenção especial dada à sua relevância para a formação ética, estética e crítica do indivíduo, à medida que apresenta uma especificidade de linguagem que é um dos adequados meios de aquisição de saber e pode revelar um mundo mais crítico e sensível para os adolescentes bem como aproximá-los da leitura literária.

É relevante destacar que o gênero lírico é pouco lido na escola. Além disso, a poesia é dotada de uma elaboração estética que mais diretamente se liga aos sentidos em razão de seu caráter mais subjetivo e que, pelo menos aos olhos de leitores que a frequentam menos, parece ter os sentidos mais cifrados. E como o texto poético é um tipo de texto mais cifrado em metáforas, elipses, jogos sonoros, semânticos e outros vários recursos de que se constitui, ele tem o poder de instigar mais o leitor criticamente na busca da produção de sentidos. Isso pode colocar o gênero a frente de outros textos na formação de um leitor mais autônomo.

O ensino de literatura no Ensino Médio, em geral, ainda se pauta pela historiografia das escolas literárias, pela metaleitura e quando – e se – aparece o texto é para uma leitura de fragmentos. Isso tudo ocorre, apesar de a crítica a essa abordagem na escola já ter sido colocada em xeque desde a década de 1960. Autores como Costa Lima (1995), Zilberman (1989 e 2008), Malard (2007) e os documentos oficiais do MEC desenvolvem estudos que apontam essa problemática com críticas severas acerca do problema. Tais estudos contribuem também para a percepção de que o texto literário não pode assumir papel secundário nas aulas, uma vez que uma prática voltada tão somente para leitura de fragmentos de textos ou de resumo de obras não desencadeará a formação leitora. A consequência mais grave desse fato é que os estudantes brasileiros estão entre os que têm menor nível de compreensão de leitura no mundo, segundo dados da Unesco (1996) e os últimos dados do Pisa, aplicado em 2012.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) reconhecem a gravidade da situação. Revelam que a prática escolar privilegia atividades de metaleitura e aspectos da história literária, bem como características de estilo. Assim, a leitura dos textos literários fica em segundo plano.

O desafio dos profissionais do ensino de literatura será o de levar o jovem à leitura de obras do patrimônio literário, sejam elas recentes ou clássicas, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético, capazes de propiciar uma fruição estética, mediante a qual o aluno terá acesso a outra forma de conhecimento de si e do mundo para melhor usufruir de uma leitura realizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio (1999) sugerem a promoção da estética da sensibilidade, isto é, ressaltam o enobrecimento dos sentimentos como fator preponderante para a formação humana dos jovens. Logo, uma educação pela poesia, como aqui se defende, pode desenvolver ações que colaborem para a evolução do pensamento crítico, da consciência, do espírito humano e da afetividade. Sendo assim, o documento destaca que o trabalho com poesia "estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível, o diferente" (PCN, 1999, p.75).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), no inciso III do Capítulo 35, orienta que a escola precisa promover, além do pensamento crítico e da autonomia intelectual, a formação humana e ética dos educandos.

Tomando por base, principalmente a LDBEN, o que seria formar um leitor crítico e autônomo? Para responder a esse questionamento, recorremos a Ezequiel Teodoro da Silva (2002, p.26) quando ele faz a defesa da criticidade como elemento básico da leitura. O estudioso esclarece que é pela leitura crítica que o leitor abala o mundo das certezas. Ora, leitura crítica e autonomia caminham juntas. Silva (2002) ainda assevera que esse mesmo leitor "elabora e dinamiza os conflitos, organiza sínteses". Ele é o

que "combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravidão de ideias referidas pelos textos".

Ao fazer a intervenção em sala de aula,o ponto de partida de que se lançou mão para proceder às considerações foi uma seleta de poemas da obra de dois poetas modernos, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira, e de dois contemporâneos, José Paulo Paes e Paulo Leminski. A escolha desses quatro poetas se deveu ao fato de que a produção poética deles, numa linguagem cotidiana e esteticamente bem elaborada, toca os dramas humanos vividos pelos adolescentes em formação.

Ao pretender contribuir para a formação de leitores de poesia na sala de aula e, nesse âmbito, desenvolver estudos e leituras sobre a relação entre poesia e humanização,poesia e criticidade, estabeleceu-se como proposta metodológica uma intervenção em sala de aula, a partir da execução de uma sequência didática de leitura de poesia aplicada na supracitada escola pública no município de Goiânia. Além disso, coletou-se dados acerca da percepção dos alunos do Ensino Médio sobre poesia antes e depois do trabalho desenvolvido com eles.

Foram aplicados questionários e feita a produção de um memorial de leitura cujas propostas se conformam com os objetivos da investigação; aplicaram-se, também, atividades de análise crítica de alguns poemas; bem como problematizaram-se o ensino de literatura na escola e a leitura de poesia na sala de aula; a leitura e a interpretação de textos poéticos foram motivados como fundamentos de compreensão de mundo e construção de conhecimento e da cidadania; possibilitou-se a vivência de emoções, o exercício da fantasia, da imaginação e da criticidade; proporcionou-se ao aluno leitor, por meio da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, avalizando a sua formação crítica e emancipadora.

Em relação ao trabalho em sala de aula, traçou-se um itinerário para se ler a poesia de Carlos Drummond de Andrade e de Manuel Bandeira, a partir poemas cujos recursos estilísticos lhes dão um caráter singular na modernidade lírica brasileira e cujos temas tocam os dramas humanos, possibilitam ativar a sensibilidade e, consequentemente, colaborar para a

formação humana. Após situar no contexto da produção literária desses dois poetas modernos, abordou-se a contemporaneidade de José Paulo Paes, que apresenta uma poética marcadamente irônica e concisa, com poemas concretos que contribuem significativamente para a formação do leitor crítico, e de Paulo Leminski Filho, que apresenta a irreverência, a concisão e o cunho libertário em seus poemas.

Por fim, apresentaram-se os resultados da pesquisa aplicada e da receptividade dos alunos nas aulas de poesia. Tal tópico teve caráter interpretativo, pois, a partir dos dados coletados,apresentaram-se relatório e análise das atividades de leitura de poesia desenvolvidas no ambiente escolar pesquisado, assim como a apresentação dos participantes da pesquisa. Concomitantemente a isso, teceram-se comentários e reflexões teóricas acerca do ensino de literatura, especificamente, de poesia na escola.

Gênero lírico, de acordo com relato de alguns escritores, é considerado relevante para a formação de leitores. Dessa forma, o trabalho com poesia discutiu e analisou a relação docente na escola e a funcionalidade da leitura com professores mediadores, coordenadores pedagógicos e alunos leitores. Então, buscou-se desenvolver o trabalho com a prática da leitura, em vista de que a voz do aluno precisa ser levada em consideração para que se possa compreender o processo de recepção do texto literário e, para, a partir de então, consolidar a formação dos jovens leitores de literatura mediada pela escola.

De acordo com algumas pesquisas acerca da formação do leitor, como as de Regina Zilberman (1989), Bordini (1991), Maria de Fátima Cruvinel (2010), Célia S. Silva (2009) entre outros, foi possível perceber que alguns jovens têm noção da compreensão de uma leitura, sabem distinguir a boa e a má qualidade de um vídeo, de um programa ou de uma música, todavia, a maioria desses jovens não tem a formação necessária para desenvolver o senso crítico, por isso se torna um leitor passivo que não avalia, nem questiona o que está sendo lido.

Sobre isso, Adorno(1995) considera que a alienação pode explicar a gravidade da barbárie viva na sociedade. No ensaio, *Educação após*

Auschwitz, ele aponta o holocausto e os campos de concentração como símbolos máximos da selvageria humana que ultrapassam a tragédia dos campos de extermínio e representam a perda da experiência formativa, da capacidade de fazer experiências humanizadoras. Assim, o sentido de que Auschwitz não se repita traz consigo a necessidade de se pensar uma educação contra a barbárie, pois "o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita" (ADORNO, 1995, p.137).

A autonomia sobre o mal-estar da civilização é abordada como fator preponderante da educação. E, nesse texto, Adorno (p.125) define o que é a emancipação: "O único poder efetivo contra o princípio de Auschiwitz seria a autonomia, para usar expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autoderterminação, a não participação". É, então, a partir de acontecimentos como Auschwitz, que o pensador discute possibilidade de saídas para uma educação emancipatória.

Ao se discutir sobre essa formação para a autonomia e uma formação humana, é importante discutir como se deve conceber "autonomia intelectual" e "pensamento crítico", quais as possibilidades de se formar pessoas críticas e autônomas no contexto atual e quais os alcances e limites da formação escolar.

Diante desse contexto, destaca-se a formação do sujeito no espaço escolar e o papel da leitura literária nesse processo. Assim, Jorge Larrosa, em seu livro *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascadas*, diz:

> a ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, levar o homem até a "conformidade" em relação a um modelo ideal do que é "ser humano" que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia "prescrita" de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam "humanidade" ou "ser plenamente humano". (LARROSA, 2000, p.12)

Ao conceber essa definição de formação, Larrosa ressalta a autonomia do ser humano, subvertendo a concepção tradicional de educação que sempre se propôs a formatar as pessoas de acordo com os valores e modelos de uma sociedade hierárquica e burguesa ou que se "conforma" a um projeto de ser humano ideal. Na relação entre literatura e escola, percebe-se um papel preponderante na autonomia do aluno para formar-se, conforme esse "devir plural e criativo" a que se refere Larrosa (2000). Para ele, uma prática de leitura literária como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para um pensamento mais aberto sobre formação, especialmente, se for para confirmar, em consonância com o pensamento adorniano, a formação de um sujeito "que cria as próprias leis" (nomos) "para si mesmo" (auto).

Isto posto, é pertinente defender que a poesia, nesse âmbito, contribui, de forma significativa, para a formação humana e crítica do aluno. Como explícito pela opinião da aluna I.A.A. sobre a utilidade da leitura e da literatura: "escrever bem, ver o mundo diferente, ficar informado" porque o indivíduo, na escola, assume o papel de um leitor que contrapõe ao olhar ordinário para o mundo o olhar poético, conforme Larrosa (2000):

> a conversão do leitor só se cumpre plenamente quando ergue o olhar, mostra a transformação de seu olhar e experimenta o mundo de outra forma. [...] A experiência da leitura é, no poema, uma conversão do olhar que tem capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira. A experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo, faz com que o mundo seja vivido poeticamente, torna realidade a expressão heideggeriana: "poeticamente habita o homem na terra". (LARROSA, 2000, p.105-106)

Para o autor,converter o olhar é uma das condições para que o leitor se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão formando como ser humano capaz de ver as coisas sob vários ângulos. Logo, a prática de leitura literária permite que o aluno possa autoconduzir o seu processo formativo, porque a leitura possibilita a conversão do olhar que deve tornar-se crítico. E é essa a dimensão mais visível e prática, que coo-

pera para estender a aptidão da pessoa para olhar, perceber e compreender as coisas para se reconhecer na percepção do outro, para constituir a sua identidade, para distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e os outros sujeitos. Logo, ao dizer que a leitura ajuda a"[...] ver o mundo diferente", I.A.A., aluna do Ensino Médio, no colégio pesquisado, aproxima-se do que diz Todorov (2009 p.23):

> a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. (TODOROV, 2009, p.23)

Também Candido (2004) ressalta o papel da Literatura na construção da personalidade e na capacidade que esta tem de alterar a visão de mundo daqueles que a usufruem. Assim, expõe:

> entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.(CANDIDO, 2004, p. 180)

Essa capacidade de humanizar, de tornar o indivíduo mais aberto, mais compreensivo, mais afinado em suas emoções, mais bem disposto para com o seu próximo faz, portanto, da leitura literária um instrumento poderoso de formação e de educação (Candido, 2004), em sala de aula e em outros espaços da escola. Para isso, os mediadores devem ter o entendimento de que um texto literário exige uma leitura que considere as suas especificidades, isto é, a mediação deve ser feita por meio de estratégias que permitam entender o texto e interpretá-lo a partir do que ele apresenta no aspecto formal e no modo de arranjar as palavras. Como ressalta Candido (2004, p.178), "o conteúdo só atua por causa da forma" e é ela que traz em si virtualmente a capacidade de humanizar devido à ordenação que recebe de seu

produtor. Sendo assim, diz-se que o texto e o modo como a leitura é feita são aspectos relevantes e que não podem ser ignorados pelo mediador da leitura literária, quando se coloca em contato o aluno leitor e com o texto lido.

Em face dessa contingência, Bakhtin (2006) expõe que é preciso perder a ingenuidade diante do texto e compreender sua significação; perceber, numa visão de mundo, um universo de valores e uma intenção.

> O essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. (BAKHTIN, 2006, p. 96)

Assim, quando o leitor ler e se debruçar na interpretação de um poema, por exemplo, ele passa a adquirir enunciação particular, saindo da inércia e da passividade. Tendo em vista as especificidades da leitura literária, é válido ressaltar que não se deve expor ao aluno uma leitura estética que se centre no sentido primeiro das palavras, mas sim uma leitura que abra vazios, que oportunize a criação, recriação e a crítica por meio do que foi lido. Sem dúvida, esse tipo de leitura forma um leitor crítico e reflexivo, que passa a desenvolver a capacidade de agir e interagir na sociedade, ao permear a autonomia. E, de forma sensível, tal leitor terá noção dos seus direitos e deveres e estará mais preparado para intervir naquilo em que estiver atuando, quando se fizer necessário.

Trabalhar a leitura da poesia dos poetas propostos como *corpus* de análise Drummond, Bandeira, Leminski e Paes foi uma experiência que, pode se afirmar, possibilitou a formação humana e crítica dos alunos. Isso pode ser notado nas respostas de alguns deles durante a aplicação dos questionários e das atividades, como a de T.O.S.A., por exemplo, em relação aos poemas lidos: “sim, tem alguns que tocam a gente e se coloca em reflexão.” Mas, evidenciou-se,também, em todos os instrumentos de coleta de dados,

que a mediação do professor, a sua intervenção como um leitor atuante e cioso de sua responsabilidade para despertar o aluno em formação para a o prazer, o dever e a necessidade de ler é fator preponderante quando o assunto é a relação com o texto poético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes da pesquisa, no início, não estavam acostumados com a leitura de textos poéticos. Eles faziam piadinhas, tinham dificuldades com a leitura expressiva e oral dos poemas, saíam da sala de aula, ridicularizavam alguma situação durante a leitura e outras situações desconfortáveis. Com a aplicação da sequência didática, descobrimos uma forma de lidar com os problemas que impediam o envolvimento dos alunos com a leitura e isso foi uma espécie de sedução pela poesia. Conforme os relatos comprovam, alunos que diziam não gostar de poesia passaram a ter boa aceitação do gênero poético e também a se interessarem pela leitura.

Pelo fato de a poesia tocar, de maneira inusitada, em temas e dramas vividos pelos alunos, tais como *amor, morte, enfrentamento de problemas, política, medos* e outros, acredita-se que o desenvolvimento da sequência didática, considerando-se as limitações de tempo e condições de trabalho, contribuiu sim para que os alunos:

1) manifestassem sensibilidade em relação à dor do outro, como se pode comprovar com a leitura do poema *Morte do leiteiro;*2) revelassem convicção de que a leitura dos textos, com a ajuda dos professores mediadores, contribui para darem respostas coerentes em outros disciplinas diferentes do Português, como em Filosofia, por exemplo, em que professora dessa disciplina ressaltou que os alunos haviam aprofundado a argumentação nas respostas dadas às atividades de filosofia.3) expusessem a repulsa inicial pela poesia, devido à dificuldade que têm em relação ao domínio vocabular e, consequentemente, em relação à compreensão do texto; em contrapartida passassem a ler, compreender e gostar dos textos poéticos.4) expusessem também que o auxílio de um leitor mais maduro, no caso, o mediador, ajuda a compreender o vocabulário, a entender o

texto e, assim, a gostar dele;5) inserissem a poesia no rol dos tipos de textos mais apreciados por eles;5) manifestassem que a poesia mudou-lhes de alguma forma o ponto de vista;6) reafirmassem a orientação de pais e professores de que a leitura é fundamental.

O tom elogioso da leitura e da poesia nos diferentes tipos de dados desta pesquisa pode até revelar a reprodução, pelo aluno, dos vários discursos sobre leitura: o da mídia, o dos pais, o dos professores etc. A diferença é que eles puderam vivenciá-la de perto. Tiveram contato corpo a corpo com o texto, apreciaram cada palavra e deram significados a elas.

Se, com o trabalho, houve ou não transformação de uma realidade, é difícil medir, mesmo com os dados que comprovam, por se tratar de algo subjetivo como a formação humana. Cada aluno com seus valores e atitudes é quem poderá confirmar isso (ou não) para si mesmo. Importante, porém, saber que um deles disse em algum momento:

> [a poesia] nos faz pensar nas coisas mais simples que as vezes passam despercebidas por nós. [A.A.S.L.]

Dessa forma, constata-se que este trabalho, como qualquer outro, possui limitações. Acredita-se, no entanto, que ele alcançou (trans)formação, pois o encanto está na singularidade com que a leitura de poesia se realiza, uma vez que cada leitor possui vivências, experiências, emoções únicas, diferentes e irrepetíveis e, consequentemente, também o seu modo de ler será ímpar, ainda que percorra caminhos bem definidos para se chegar aos sentidos do texto.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Palestra sobre lírica e sociedade*. In: Notas de literatura I. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Ed. 34 /Duas Cidades, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Ensino Médio –Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul / São Paulo: Duas cidades, 2004.

_____. *A literatura e a formação do homem.* Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

CRUVINEL, M. F. *A literatura no ensino médio*: uma experiência do CEPAE-UFG. Itinerários (UNESP), Araraquara, p. 123-132, 2001.

_____. *Formação do leitor*: formação do sujeito. Presença Pedagógica, v. v. 16, p. 13-19, 2010.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascaradas/ 3ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LIMA, Luiz Costa. Lira e antilira: Mário, Drummond, Cabral. 2ª edição revista. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

MALARD, Letícia. 110 anos de crítica literária. Disponível em http://www.academia.org.br/abl/media/RB52%20-%20PROSA-03.pdf; 2007 , p.115-128.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB. *Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio). Literatura. Ministério da Educação.* Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBs).Brasília: MEC, 1996.

PAZ, Octávio. *A outra voz*. Tradução: Waldir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

SILVA, C. S. *Poesia na sala de aula e formação do leitor*. In: 17º COLE, 2009, Campinas-SP. Anais do Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: ALB, 2009.

TODOROV, Tzevetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina e SILVA Ezequiel Teodoro da. *Literatura e Pedagogia:* ponto e contraponto. 2. Ed. São Paulo: Global, 2008.

Poéticas digitais: a imagem digital como potência no ensino de arte

Ana Cristina Luiza Souza[1]
Débora Cristina Santos e Silva[2]

RESUMO

O presente artigo constitui-se de um recorte de nossa pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objeto as poéticas digitais no ensino de arte. Os meios e processos de criação utilizados pelo homem para expressar-se pertencem a um contexto histórico, e por isso acompanham as mudanças e transformações sociais e culturais que ocorrem ao logo do tempo. Tal argumento não contrapõe os meios utilizados ao surgimento de cada novidade, mas antes, programa e permite novas possibilidades ao homem de produzir, criar e transformar. O presente artigo tem como objetivo o discutir as potencialidades das poéticas digitais para o ensino de artes visuais, sobretudo as imagens digitais. O texto apresenta-se no desdobramento de três momentos, no primeiro momento apresentamos o processo de criação das imagens sob paradigmas, o segundo concentra na imagem do ensino de arte e o terceiro algumas contribuições das poéticas digitais para o ensino de arte.

Palavras-chave: Poéticas Digitais. Imagem Digital. Conhecimento. Experiência Estética.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir as potencialidades das poéticas digitais para o ensino de artes visuais, sobretudo imagens que correspondem ao universo da arte. Duas questões centrais delimitam essas reflexões: a disseminação de imagens digitais contribui na produção de conhecimento? São dispositivos para o processo criativo? Caso seja possível afirmar que as imagens digitais decorrentes das poéticas digitais contribuem para o desenvolvimento cognitivo e criativo do sujeito, de que maneira isso acontece? Partimos da ideia de que a presença das TIC afeta o modo de ver, pensar e agir do sujeito contemporâneo, e isso implica em novos desafios à escola.

---

1 Mestranda do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias/ MIELT/UEG

2 Orientadora do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias/ MIELT/UEG

Com intuito de cooperar para subsídio teórico sobre a imagem digital, optamos pelo estudo teórico-bibliográfico alicerçado por diversos autores. Dividimos o trabalho em três momentos para facilitar a compreensão tanto de nosso objeto quanto de sua aproximação com o tema proposto. No primeiro momento apresentamos os processos de criação que deram curso à imagem digital, a partir de elementos históricos característicos de tempos e espaços diferentes, e como os novos meios de criação da imagem fizeram emergir a arte tecnológica. No segundo momento discutimos o espaço da imagem no ensino de artes visuais com finalidade de compreender sua importância, e por fim no terceiro momento discorremos sobre alguns aspectos das poéticas digitais e suas potencialidades cognitivas e estéticas para o ensino de artes visuais.

A relevância do presente estudo está em considerar as imagens enquanto artefatos visuais e construções impregnadas de elementos humanos, como cultura, valores, relações sociais. Nesse contexto, a imagem é resultado de representação cultural constituída de significados relevantes no processo de compreensão e transmissão de conhecimentos. Contudo enquanto elemento mais importante que constitui as artes visuais cabe considerá-la enquanto mediadora de diversas experiências na educação, desde cognitivas às estéticas.

OS PARADIGMAS DA IMAGEM: ABRINDO CAMINHOS

A trajetória do sapiens pode esclarecer a trajetória das imagens através de suas técnicas de produção e transmissão. Essa imputação às técnicas nos traz esclarecimento dos processos que ancoraram a produção das imagens bem como as transformações dos meios utilizados para tal. A limitação do processo histórico dos meios de produção das imagens enquanto objeto artístico definido em três paradigmas é reducionista, pois não da conta de todas as diferenças específicas de cada um deles, no entanto essa categorização será feita com finalidade didática, haja vista que, é possível estabelecer outros paradigmas dentro dos que a autora propõe como a evolução do desenho para a pintura, da fotografia para o cinema, ou mesmo todas as transformações ocorridas da câmera escura a máquina digital.

Os paradigmas da evolução da imagem propostos por Santaella (2012) são: o paradigma pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. Cada um dos paradigmas descreve um meio de vida e de pensamento, porém não se excluem uma das outras, antes, elas se imbricam uma na outra. As obras de arte são resultado de diferentes processos de desenvolvimento, e é na reflexão de como esse caminho foi percorrido até chegar às imagens de síntese presente na cibercultura que esse tópico se insere.

As imagens no paradigma pré-fotográfico são baseadas nas habilidades do indivíduo, através de pincéis, tintas e outros recursos manuseáveis dando formas visuais tri ou bidimensionais ao imaginário. A consciência figurativa desse paradigma opera-se em particular o esforço feito pelo homem para "reproduzir em matéria inerte, graças a artifícios técnicos, o aspecto daquilo que, vivo, manifesta ao olhar seu valor de beleza" (VERNANT, 2002, p. 310). Santaella (2010) ressalta que essas técnicas dominaram a produção artística até a revolução industrial. Fazem parte desse paradigma desde as "imagens nas pedras o desenho, pintura e gravura e até escultura" (SANTAELLA, 2012, p.161).

Com a Revolução Industrial houve um crescente desenvolvimento das ciências. Nesse contexto de transformações de ordem econômica, social e cultural impulsionaram inúmeras invenções que vieram a interferir de modo decisivo nos rumos da história moderna, o telégrafo, o telefone, a máquina a vapor, a lâmpada elétrica e os automóveis projetaram para um novo cotidiano. Essas mudanças culminaram no paradigma fotográfico. A fotografia, foi vista como possibilidade inovadora de informação e conhecimento, bem como instrumento que veio a apoiar diferentes campos científicos como também forma de expressão artística, (KOSSOY, 2001). A fotografia trouxe o nascimento das artes tecnológicas, terminando com a exclusividade das artes manuais, (SANTAELLA, 2010). Esse paradigma se refere a "todas as imagens produzidas por conexão dinâmica e captação física de fragmentos do mundo vivível" (SANTAELLA, 2012, p.161), se estendendo ao cinema, TV, vídeo até a holografia. Trouxe também impactos sociais, culturais e, sobretudo artísticos, principalmente acerca da reprodu-

ção da imagem. De acordo com Benjamin (2012) com a fotografia o valor de culto começa a recuar diante do valor de exposição.

A mecanização decorrente da era industrial modificou o sistema de expressão do homem, a fotografia trouxe novo sentido a produção de imagem, e um novo modo de ver a arte, o qual estruturou os estilos do fim do século XIX e início do século XX, e ainda impulsionou o interesse dos artistas para as novas tecnologias da imagem que surgiram posteriormente, (VENTURELLI, 2004). A natureza da criação artística a partir da fotografia tornou-se cada vez mais experimental, os artistas dedicavam à busca de liberdade, subjetividade, e identidade, incorporavam materiais do cotidiano dando atualidade ao contexto social, distanciando "da representação do real para privilegiar a expressão pessoal" (VENTURELLI, 2004, p.18). O advento da revolução industrial trouxe consigo novas técnicas e meios de produção que imputaram transformações e romperam com limites dentro universo artístico, ao longo dessa evolução sob influencia de várias tendências como o construtivismo e o concretismo, começa-se a desenhar novos caminhos para uma arte pós-industrial: A arte computadorizada.

O terceiro paradigma trata-se do pós-fotográfico, infográfico ou sintético. Nesse paradigma as imagens são produzidas inteiramente por computação com a transformação de uma matriz de número em pontos elementares chamados de pixels visualizados pelo ecrã ou impressora. É um processo de produção considerado por Santaella (2012) tríadico composto por três fases interligadas, mas delimitadas, que resultam da união entre o computador, tela de vídeo, mediados por uma série de operações de cálculos matemáticos. Este paradigma corresponde ao período pós-industrial em que há um prevalecimento da utilização de novas tecnologias e constituição de um simbolismo que emana da sinergia entre o homem e a máquina. Essa simbiose invade diferentes campos da vida, dentre eles o artístico fazendo surgir uma espécie de máquina criativa responsável pela criação de imagens eletrônicas. Essas imagens podem transitar por diferentes meios e suportes devido ao seu caráter digital, podendo estar presente em vários lugares ao mesmo tempo, constituindo-se como Disponível.

A produção artística passa a transitar pelo pensamento e pelo coletivo. Com isso novas formas de recriação vão se constituindo, de acordo com Plaza (1993) se as matrizes de reprodução industrial produzem cópias, as matrizes digitais possibilitam a criação infinita de imagens, singulares e com características de acordo com as combinações algorítimicas.

A arte tecnológica aparece nas bases da Revolução do Conhecimento, a partir da produção da obra de arte pela mediação de dispositivos digitais. Nesse paradigma a arte produzida não é matérica como na produção artesanal, nem físico-química e maquínica como na morfogênese ótica, mas resulta da união entre computador e uma tela de vídeo, mediados por operações, programas, modelos e cálculos, (SANTAELLA, 2012). Embora o computador seja uma máquina, ele não opera sobre uma realidade física como as máquinas óticas, mas operam a partir da informação, ou dados pelos imputs. Antes de ser uma imagem visualizada, ela é uma realidade numérica de combinações binárias, entre 0 e 1, composta por fragmentos chamados de pixels, por sua vez só pode aparecer sob a forma visual na tela. As combinações numéricas fazem parte de um sistema de coordenadas geralmente cartesianas que darão ao computador condições de posicioná-la precisamente no espaço bidimensional da tela.

Na contemporaneidade vem se processando uma transformação importante nas formas de representação iconográfica, transformação esta decorrente das mutações tecnológicas em curso. Em relação ao imaginário Plaza e Tavares (1998) afirmam que a união entre as Novas tecnologias de Comunicação com ênfase na informática com os sistemas de representação imagética, imputam novas possibilidades no universo iconográfico que oscilam entre o concreto e o abstrato das linguagens, bem como entre o icônico (virtual) e o simbólico. As qualidades manifestam-se nos diferentes meios de produção, que codificam os sentidos e grafias humanos, essas novas iconografias propõem a imaterialidade nos novos espaços interativos de representação. Esses novos meios de produção permitem uma nova estrutura da imagem permitindo novas formas de representação sobre as quais são construídas as iconografias. As regras que norteiam essa estrutu-

ra tem caráter digital e algorítmico, qualificam e quantificam as imagens. Tais estruturas permitem a inauguração de poéticas numéricas e sintéticas, como qualificação de modelos e imagens mentais, que ainda permitem a simulação do processo criativo (PLAZA; TAVARES, 1998).

De acordo com Santaella (2009) a Arte deve ser tão eterna quanto for o ser humano, no entanto os meios utilizados pelos artistas no processo de produção do objeto de arte são históricos. Mesmo com a dinâmica do processo histórico isso não significa dizer que as artes envelheçam. Cada período da história é marcado pelos meios que lhe são próprios e suas mídias que lhe são específicas, assim, cada momento da história possui seus próprios meios de produção. Contudo a autora faz a seguinte síntese sobre os paradigmas da imagem:

> [...] o paradigma pré-fotográfico é o universo do perene, da duração, repouso e espessura do tempo. O fotográfico é o universo do instantâneo, lapso e interrupção no fluxo do tempo. O pós-fotográfico é o universo evanescente, em devir, universo do tempo puro, manipulável, reversível, reiniciável em qualquer tempo. (SANTAELLA, 2012. P.180)

Pensar a imagem sintética, infográfica no ensino de Arte é avançar e considerar que o apanágio visual da contemporaneidade é dinâmico, e reconhecer a presença massiva da imagem numérica que reclama um novo olhar.

A IMAGEM NO ENSINO DE ARTE

A imagem na sociedade contemporânea desvela a cultura, constituída de valores, costumes, crenças e relações de poder. A imagem ocupa o apanágio das artes visuais. Flusser (2002) ressalta a imagem como uma superfície, independentemente do espaço e do tempo, que intenta a representação. “Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Não que as imagens eternizem eventos; elas substituem eventos por cenas.” (2002, p.8). Nesse sentido a imagem é mediadora entre o sujeito e o mundo, pois estabelece relação imediata entre ambos.

Flusser (2002) esclarece uma inversão na sociedade contemporânea o homem passou a viver em função da imagem ao invés de utilizá-las no atendimento de suas necessidades do homem, essa inversão. Debord (1997) ao se referir a alienação como uma essência e base da sociedade pós-industrial, a qual ele chama de sociedade do espetáculo, também coloca a imagem como mediadora, o autor explica que o espetáculo a que se refere não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre as pessoas, mediada por imagens.

Meira (2003) ressalta que a imagem tem um papel agregador de significados, formas e comportamentos do cotidiano dos sujeitos, as imagens "mostram a exterioridade dos fenômenos intersubjetivos que se concretizem em gestos, formas, agenciamentos culturais, através dos quais a sociedade exerce sua criatividade" (MEIRA, 2003, p. 52).

As imagens são capazes de interferir nas relações e interações pessoais e coletivas, acessam e conectam ideias, ideologias, conhecimento e promovem experiências estéticas. Todo esse cenário tem provocado diferentes discussões e reflexões, sobretudo na educação em artes visuais. A apropriação e transformação das imagens buscam uma ressignificação daquilo que já conhecemos, veiculadas pela mídia, nos vendem ideias, conceitos, comportamentos, ensinam-nos como ser, o que comer, como andar e etc, (BARBOSA, 2012).

As imagens são frutos de intenções pessoais, culturais, sociais, políticas, enfim, as imagens não são neutras. Nesse contexto, é importante o desenvolvimento da competência de "saber ver e analisar a imagem" (PIMENTEL, 2012, p.128), afim de que a produção de imagens tenha sentido tanto para quem produz como para quem as vê. O conhecimento da produção artística visual contemporânea e a valorização da herança cultural são elementos indispensáveis à consciência de nossa participação enquanto fruidores e construtores da cultura de nosso tempo, (PIMENTEL, 2012).

À medida que as tecnologias avançam também avançam os modos de produção da imagem, se antes a pintura foi desafiada pela realidade da fotografia, na contemporaneidade os softwares editores de imagens desafiam o olhar humano. Ainda como consequência desse avanço é comuns

crianças, adolescentes e jovens produzirem imagens em diferentes contextos, páginas web carregadas de imagens, vídeos, etc.

Contudo é importante que o professor de artes visuais esteja atento às formas como seus alunos apropriam e ressignificam as imagens que lhes chegam, pois é nessa relação de apropriação e ressignificação que poderá se formar um pensamento artístico e estético. O professor ao levar uma imagem para sala de aula deve estar atento às coleções visuais que os alunos possuem essa escolha não pode ser arbitrária, ao contrário deixa de valorizar a realidade cultural a que pertencem.

O trabalho com a imagem de arte na sala de aula contribui para a ampliação do olhar crítico sobre as visualidades fora da arte, "preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não" (BARBOSA, 2010, p.36). A produção da imagem nas aulas de arte pressupõe considerar o desenvolvimento do impulso criador do aluno que é indispensável ao próprio desenvolvimento humano. Segundo Vigotsky (2009) esse impulso é inerente ao ser humano, mas depende de estímulos e experiências para se desenvolver, é na riqueza da experiência do individuo que a criação se amplia. A atividade criadora é a realização de "qualquer coisa de novo" (VIGOTSKY, 2009, p.9), para entender esse novo, o autor explica que " toda atividade humana que não se limite a reproduzir factos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações , pertence a função criadora ou combinatória" (VIGOTSKY, 2009, p.11).

As imagens são constituídas em tempos e espaços diferentes, e por essas diferenças também se constroem diversos significados, esses mudam de contexto de acordo com as práticas culturais e circuito temporal que passam a fazer parte, (MARTINS, 2010). Na contemporaneidade, as imagens digitais possuem relevância especial, é o fruto de meios multimidiáticos, construídas por meio de processos de manipulação tecnológica que circula com grande velocidade.

POÉTICAS DIGITAIS: UMA POTÊNCIA PARA APRENDIZAGEM

Poéticas digitais são processos de criação com meios eletrônicos e digitais (PLAZA; TAVARES, 1998). A imagem digital por sua vez é a linguagem que dá forma à essas poéticas. As imagens digitais estão presentes no cotidiano de forma multifacetado. Aparece em diferentes contextos desde o publicitário, político social, reclamando uma atenção especial por tamanha influência no comportamento humano.

De acordo com Martins (2007) o fluxo e a velocidade com que as imagens analógicas e digitais chegam aos sujeitos têm dominado de tal forma, que impedem a percepção de seus discursos, dimensões e representações. As imagens digitais requerem do sujeito uma habilidade aguçada do olhar diante da intencionalidade de subordinação que os aparatos multimidiáticos impõem. É necessário frente saturação de imagens que haja tempo e aprimoramento para o olhar.

Para Tourinho e Martins (2011, p.52) nosso mundo está saturado de imagens veiculadas, por monitores painéis e telas de diferentes tamanhos, onde imagens e objetos atraem e repelem olhares, cobram e desviam atenção. Nossas relações também estão sendo mediadas por esses aparatos imagéticos que exigem "tempo e habilidade aguçada para interpretação e negociação".

De acordo com esses autores, há uma retenção passiva e mecânica das tecnoimagens, sem abstração crítica. Essas tecnoimagens ocupam arenas visuais, apresentando aspectos que podem contribuir para facilitar a construção de conhecimentos sobre arte no âmbito educacional de forma crítica. Ao passo que exigem perspicácia para que não consumam a percepção e capacidade crítica dos sujeitos.

As imagens digitais podem ser uma potência favorável para a construção do conhecimento em artes visuais, como mediadoras da experiência estética e cognitiva. Devem ser entendidas para além dos meios tecnológicos que as produzem. Essas imagens na sala de aula devem estar em confronto com o pensamento saturado gerando novas formas de pensar, ao passo que ampliam as possibilidades de visualidades.

As imagens digitais nas aulas de artes visuais favorecem os processos cognitivos e o desenvolvimento da autonomia do aluno, por permitirem a construção de um saber consolidado na interatividade e interação com seus pares. Uma vez que a imagem é mediadora de significados. De acordo com Hernandez (2006), as visualidades fazem mediações da experiência estética e cognitiva. Refletir sobre produção visual contemporânea possibilita a compreensão e interpretação das imagens conduzindo à articulação de uma visão mais crítica da realidade.

Para Martins (2007), as imagens digitais influenciam os modos de pensar e de criar. No que se refere ao ensino de arte, surgem com essas imagens novos conceitos, ações e propostas. O crescente fluxo das imagens digitais imputam práticas que as abordem de forma crítica e dinâmica, ao passo que, qualquer sujeito deixa de ser meramente receptor e passa a ser produtor.

Contudo isso reclama a necessidade de projetos educacionais que incluam desde os processos de análise, interpretação e criação dessas imagens, considerando essas práticas como mediadores para experiências estéticas e artísticas. Procedimentos metodológicos que fazem uso de imagens digitais permitem aos alunos, diferentes experiências como: reflexão, análise e desenvolvimento da capacidade crítica, criadora de visualidades, sejam de natureza digital ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte e aprendizagem sempre fizeram parte da vida do ser humano e foram sendo modificados ao longo da história, conforme normas e valores estabelecidos, em diferentes tempos e ambientes culturais. Com estudos e pesquisas atuais, a arte na é muito importante permitir ao educando tanto o desenvolvimento do pensamento artístico como uma educação estética que proponha diferentes formas de leitura, fruição tanto a partir de seu cotidiano como de obras de Arte.

A construção imagética no ensino de Arte é importante, a imagem é inerente aos seres vivos, no tocante ao homem ele lhe dá sentido de acordo com suas experiências de vida, no entanto um aprimoramento do

olhar é imprescindível. O uso de imagens digitais pode possibilitar aprimoramento do olhar sobre as imagens sejam elas digitais ou não e cabe à escola elaborar projetos que as contemplem.

Existem diferentes modos de conhecer e produzir arte, tanto por técnicas tradicionais como por novas tecnologias, isso impõe a necessidade de incorporar as novas tecnologias ao processo educativo explorando suas potencialidades, sem suprimir os processos tradicionais da produção artística. As imagens digitais possibilitam novas formas de pensar e fazer a imagem na arte, mas é necessário que os alunos entendam a natureza dos instrumentos de arte e os meios de escolha, e reflitam suas produções como fruto de sua experiência artística e estética.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: _____. **Inquietações e Mudanças no ensino de Arte**.7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap.1, p.13-27

_____. **A imagem no ensino da arte**. 8.ed. são Paulo: Perspectiva, 2010.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade Técnica. In:_____**Magia e Técnica, Arte e Política:** ensaios sobre literatura e historia da cultura. Obras Escolhidas, Vol. 1. 8ª. edição, ed. Revista, São Paulo: Brasiliense. 2012.p.179-212

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo:** comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEBRAY, Régis. **Vida e Morte da Imagem**: Uma História do Olhar no Ocidente. Tradução: Guilherme Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade.** São Paulo: Annablume, 2008.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2 ed. Ver. São Paulo: Ateliê editorial ,2001.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda O. (Org.) **Arte Educação e Cultura**. Editora UFSM, 2007. p.17- p.40.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual:** Conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo. Pensando com Imagens para Compreender Criticamente a Experiência Visual. In: RODRIGUES, E.B.T. e ASSIS, H.L. (org.) **Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual:** Conceituações, Problematizações e Experiências. Goiânia, 2010. p.19-38

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação:** reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOLES. Abraham. **Arte e Computador**. Porto, Edições Afrontamento. 1990.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino de Arte. In: BARBOSA,A.M. (org) **Inquietações e Mudanças no ensino de Arte**.7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLAZA, Júlio. "As Imagens de Terceira Geração, Tecno Poéticas", in PARENTE, André (org.), **Imagem-Máquina**, São Paulo: Ed. 34, 1993. p. 72-88.

PLAZA, Julio, TAVARES, Mônica. **Processos Criativos com os Meios Eletrônicos:** Poéticas Digitais. São Paulo: FAEP-UNICAMP, ed. Hucitec, 1998.

POISSANT, Louise. A passagem do material para a interface. In: DOMINGUES, Diana (org) **Arte, ciência e tecnologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SANTAELLA, Lúcia, NÖTH , Winfriend. **Imagem:** Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **A Ecologia Pluralista da Comunicação**: Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

VENTURELLI, Suzete. **Arte. Espaço_tempo_imagem.** Brasilia: ed. UnB, 2004.

VERNANT, Jean-Pierre. **Entre Mito e Política.** Tradução de Cristina Murachco. 2ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2002. p.296-321.

VIGOTSKY, Lev. **A imaginação e a Arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Relógio D'água Editores, janeiro de 2009.

Possibilidades de uma educação física baseada na teoria da complexidade

Yara Fonseca/UEG/ESEFFEGO
Thaís Marques Cabra/UEG/ESEFFEGO

A educação tem passado por um período de grandes mudanças no contexto da sociedade da informação em que o conhecimento é dinâmico e se expande rapidamente. Na Educação Física não é diferente, a área e período de crise enfrentada por buscar definir-se como sendo pertencente à educação ou à saúde, quando na verdade está inserida em ambos os conceitos. Assim, a educação necessita de mudanças, devido ao momento que se tem em seu cenário geral, da sociedade e do mundo em que vivemos. Diante disso, seria possível pensar em uma Educação Física complexa? Complexa não de algo difícil ou complicado, mas complexa, no sentido de compreender o ser humano, não somente como um corpo que se movimenta, mas um corpo em movimento, um sujeito que pensa, age, tem sentimentos, expectativas, sonhos, princípios, valores, entre outros. A questão que se apresenta é: será possível haver nas aulas de Educação Física, elementos baseados na abordagem da complexidade?A metodologia que será utilizada quanto à finalidade da pesquisa, será de caráter qualitativo e descritivo. Em primeiro momento a revisão bibliográfica com objetivo de identificar e interpretar as questões a cerca da possibilidade de uma Educação Física complexa. Em segundo momento realizar uma pesquisa de campo nas aulas de educação física do CEPAE-UFG. Serão utilizados autores como Morin (2010), Moraes (2008), Matos (2013) que tratam a respeito de elementos que caracterizam a prática pedagógica com base na abordagem da complexidade, o que permitirá perceber nas aulas de Educação Física características da inter e transdisciplinaridade.

Palavras-chave: Educação Física. Cultura Corporal. Complexidade.

SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

Há várias definições a respeito da Educação Física, no entanto a que mais se aproxima de uma visão complexa é a definida pelo Coletivo de Autores (1992, p.33): [...] a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

Muitas vezes imagina-se que a Educação perpassa somente por aspectos motores, voltados às brincadeiras, aos movimentos, entre outros. De acordo com o Coletivo de Autores (1992) não faz sentido perguntar o que é Educação Física se não houver o intuito de compreendê-la para então transformá-la.

> Toda a gama de conhecimentos necessários à Educação em geral e a educação Física, advindas das ciências empírico-humanas, que explicam os variados processos educativos e embasam práticas educacionais concretas, só adquire sentido se visualizada a partir da concepção do que seja o homem, a sociedade e os fins da Educação (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.11).

Só é possível a transformação da Educação e, consequentemente, da Educação Física, se houver rupturas. Rupturas essas com paradigmas já inseridos na área, como por exemplo, a valorização somente do corpo.

Como vimos no conceito de Educação Física apresentado pelo Coletivo de Autores (1992), ela se relaciona a diversos fatores, e por isso não se deve esquecer de que quem está inserido em qualquer desses conceitos, e formas de movimento é um ser humano, um sujeito, que age, pensa, sente, entre outros.

Assim é perceptível, a necessidade de uma Educação Física que valorize o ser, enquanto sujeito, e os seres enquanto sujeitos, denotando assim a importância de todos. Cabe ressaltar aqui sobre a alteridade:

> A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos 'evidente'. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de 'natural'. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar (F. Laplantine *apud* FURTADO, 2012).

Cabe aqui ressaltar então, algumas práticas que ocorrem no CEPAE (Centro de Ensina e Pesquisa Aplicada à Educação), que foram notadas durante o período de observação para a pesquisa em questão.

Foram observadas as aulas de Educação Física, em duas turmas do 6º ano, no período matutino, nos dias 18, 25 e 30 de junho de 2015. Além da

observação conversamos com a professora regente das turmas e os estagiários do curso de Educação Física da UFG (Universidade Federal de Goiás) que estavam ministrando às aulas em ambas as turmas do 6º ano.

É sabido que o CEPAE segue uma proposta diferenciada de educação, se comparada às demais escolas do nosso País. Ao ter acesso ao PPP, logo se percebe isso.

> Objetiva-se, então, estabelecer uma relação dialógica com alunos, professores, pais, técnicos administrativos, estagiários e pesquisadores rumo a um conhecimento abrangente do processo de humanização, manifesto em um projeto que delineia diretrizes políticas e pedagógicas do processo educacional, e que pretenda ser autêntico aberto e dinâmico (Projeto Político Pedagógico, CEPAE, 2013).

Nota-se que é aberto e dinâmico o processo educacional que se desenvolve no colégio. E seu PPP garante a intercessão das diversas áreas e subáreas do conhecimento, do setor pedagógico, administrativo, alunos, pais, estagiários e pesquisadores (PPP, 2013).

É sabido que o CEPAE – UFG se baseia em concepções críticas para realizar suas práticas. Apesar de não ser norteado por posturas voltadas à complexidade, pode-se observar uma proximidade as mesmas.

> O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p.3).

Por meio das observações pode-se notar diversas práticas que se aproximam da complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Primeiramente, na atividade desenvolvida em sala, onde os alunos deveriam desenhar uma quadra de voleibol com o número certo de jogadores e a movimentação realizada em quadra (rodízio), no sistema 6x0.

Essa atividade nos remete ao sujeito e o conhecimento, uma vez que, os alunos veem o voleibol na televisão, mas muitas vezes não compreen-

dem o que vem a ser o sistema 6x0, ou determinadas regras, entre outros. E assim, os professores explicaram-no e na seguinte aula realizaram uma partida de voleibol diferenciada, onde o número de alunos não se baseou no esporte, propriamente dito, para permitir participação de mais alunos a cada partida, porém o rodízio permaneceu e os professores/ estagiários sempre esclareciam a esse respeito com os alunos.

O que mostra o sujeito, a objetividade e subjetividade. Denotando que o aluno aprende, mas além disso, que o que ele aprende faz sentido para ele.

Este trabalho está em andamento, e futuramente serão apresentados mais detalhes, e informações das observações das aulas, e também de revisão bibliográfica.

Para concluir, cabe ressaltar que a educação baseada na complexidade é um desafio na sociedade atual, mas um caminho para a possibilidade de sua transformação.

Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação física.** São Paulo:Cortez,1992.119 p.

FURTADO, Júlio. **Docência e Alteridade.** COEB – Congresso de Educação Básica: AlteridadeeCurrículo.Trindade:2012,7p. Disponívelem:<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.13.941c19d7a3323da5475e380f6ade65d2.pdf> Acesso em: 16/08/2015, 16:29:47

GOIÂNIA**. Projeto Político Pedagógico.** CEPAE - UFG. Goiânia, 2013.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis.**A Inteligência da Complexidade.** São Paulo: Petrópolis, 2000. Disponívelem:<http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/morin.pdf> Acesso em: 16/08/2015, 16:33:30

Práticas pedagógicas com indícios de criatividade: um olhar no ciclo de alfabetização

Tatiane da Costa Barros[1]
Maria José de Pinho[2]

RESUMO

O presente artigo se propõe a discutir a importância das práticas pedagógicas criativas no ciclo de alfabetização numa dada realidade escolar. As ideias expressas no texto são parte da pesquisa do Mestrado em Educação - PPGE, campus de Palmas. A intenção desse trabalho é destacar a importância da criatividade no sentido de potencializar o trabalho realizado pela escola como um todo, com vistas a atender as necessidades dos professores alfabetizadores, recriando novas possibilidades do trabalho pedagógico, tendo como ponto de partida os saberes do professor e a escola como lócus de formação. Ao final espera-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais criativas voltadas para a melhoria do ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Criatividade. Ciclo de alfabetização

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of creative teaching practices in literacy cycle in a given school reality. The ideas expressed in the text are part of the research of Master of Education - PPGE, campus Palmas. The intention of this work is to highlight the importance of creativity in order to enhance the work of the school as a whole , in order to meet the needs of literacy teachers , recreating new possibilities of pedagogical work , taking as its starting point the teacher's knowledge and the school as a place of education. The end is expected to contribute to building more creative teaching practices aimed at improving teaching and learning in literacy cycle.

Keywords: Pedagogical practices. Creativity. Literacy cycle

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. Pós-graduada em Educação Rural pela Universidade Federal do Tocantins. Mestranda em Educação pela U.F.T. Atualmente trabalha como Técnica Escolar na SEMED Miracema. tatiuft@gmail.com

2 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Atualmente é professora da Universidade Federal do Tocantins e do Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação. mjpgon@uft.edu.br

INTRODUÇÃO

A sociedade passou por grandes transformações sociais, políticas e econômicas nos últimos séculos, mas, no entanto, a escola ainda convive com problemas do século passado, num descompasso entre a educação e a sociedade. Para Torre (2014), as escolas ainda mantêm currículos fechados, com conhecimentos fechados em disciplinas, desconectados da vida e dos problemas que afligem a contemporaneidade. Ainda de acordo com o autor, as autoridades educativas se portam como cegas perante as constantes mudanças na sociedade do conhecimento.

A contemporaneidade exige uma educação que supere práticas pedagógicas sustentadas por um ensino fragmentado e conteudista e caminhe no sentido de valorizar as vivências do ser humano e que a escola se torne um espaço vivo de aprendizagem, desenvolvimento de atitudes e autonomia que busca contínua reconstrução do conhecimento. De acordo com Torre, (2008), a educação necessita se voltar mais ao paradigma ecossistêmico e ao enfoque da complexidade, buscando dar sentido aos saberes com uma formação que exista a partir das necessidades do sujeito, com espaços de aprender e sentir a sustentabilidade, buscando a criatividade e a capacidade de cultivar a vida no planeta. De acordo com Torre e Zwierevicz (2009, p.155):

> Um projeto criativo ecoformador representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa.

Ainda de acordo com os autores, há a necessidade de se pensar uma escola que prepare a partir da vida e para a vida; que parta dos problemas reais; que dê prioridade ao desenvolvimento de uma consciência de harmonia pessoal, social e ambiental sustentável e que estimule a formação de pessoas resilientes, empreendedoras, criativas capazes de transformar as adversidades em oportunidades para o bem-estar global.

Nesse entendimento, é importante destacar a importância da escola estimular práticas de criatividade, por meio de uma diálogo aberto, possibilitando aos alunos a construção de novos conhecimentos. A esse respeito,

Zwierewicz e Torre (2009) falam da necessidade de uma prática educativa que reconheça o melhor de cada um, a partir da busca pelo conhecimento, num processo de intervenção que ocorra a partir da vida e para a vida.

Entendendo que as práticas pedagógicas de ensino, quando voltadas para o desenvolvimento da criatividade, transformam o ambiente educativo, possibilitando uma aprendizagem significativa e integral, foram surgindo inquietações e o desejo de conhecer de forma mais efetiva as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. A partir daí, surgiram os questionamentos: A escola pode ser considerada uma escola criativa? Como as professoras do ciclo de alfabetização realizam seu trabalho na perspectiva da criatividade?

Nesse sentido, a referida pesquisa apresenta como objetivo geral: Compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização com base nos referenciais de estudo da escola criativa numa dada realidade escolar. Desta feita, este estudo se propõe a: Apreender os elementos de uma prática pedagógica criativa discutidos pela RIEC e relacioná-los com a prática pedagógica no ciclo de alfabetização do ensino fundamental; Descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Dalva Cerqueira Brito e Analisar em que medida as referidas práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização apresentam indícios de criatividade a partir dos referenciais da RIEC.

Desta feita, o estudo se mostra relevante no sentido que busca contribuir para futuras pesquisas a serem realizadas sobre as peculiaridades do processo de alfabetização na perspectiva da criatividade, bem como da necessidade de uma prática pedagógica mais criativa em que a escola é percebida como espaço de formação, pesquisa e trabalho coletivo.

O referido estudo se trata de uma pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE - da Universidade Federal do Tocantins.

A abordagem definida para o referido estudo é a pesquisa de cunho qualitativo, por entender que esta abordagem capta não só a "aparência do

fenômeno, mas também sua essência" (TRIVIÑOS, 1987, p.129), implicando em uma maior aproximação da realidade dos fatos pesquisados.

Inicialmente, será realizado um levantamento bibliográfico acerca da temática abordada nesta pesquisa, no intuito de levantar informações sobre o problema em questão. Na segunda fase será realizada a observação no ciclo de alfabetização buscando conhecer e identificar práticas pedagógicas que apontam indícios de criatividade. Já na terceira fase será realizada entrevista semiestruturada. Será aplicado também um questionário fechado denominado "Instrumento para valorar o desenvolvimento criativo de instituições educativas" (VADECRIE). Como instrumento de pesquisa o questionário Vadecrie tem como objetivo "identificar e reconhecer o grau de desenvolvimento criativo de uma instituição educativa" (TORRE, 2012, p.101) e serve como autodiagnóstico para escolas de diferentes níveis e instituições educativas.

Será realizada também observação participante (in loco) em duas turmas do ciclo de alfabetização do ensino fundamental por um período de quatro meses registradas, diariamente, em caderno de campo da pesquisadora. Ainda, será imprescindível, o estudo de documentos no âmbito da escola, como o projeto político pedagógico, planos de aulas das duas professoras que serão entrevistadas, projetos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pela escola, dentre outros.

UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS CRIATIVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O mundo contemporâneo está num intenso processo de mudanças, seja no sentido ambiental, econômico, político e social. Nas palavras de Nascimento (2008), para sobrevivermos a tudo isso, devemos conquistar habilidades e saberes úteis para os dias de hoje e para o futuro:

- Saber cooperar e conviver;
- Articular pensamentos e expressar ideias;
- Ser flexível e criativo;
- Saber pesquisar e filtrar informações;

- Saber construir novos saberes coletivamente, a partir de diferentes pontos de vistas;
- Ser atuante na sociedade, de forma a transformar realidades sócio-ambientais.

Mesmo diante dessa atual realidade, muitos educadores ainda exercitam na sala de aula uma prática educativa mecânica que tenta simplificar tudo, reduzindo a realidade a uma mera repetição de fórmulas prontas, com um aluno incapaz de construir seu conhecimento.

Assim, ficam os questionamentos: Até quando a escola irá permanecer resistente as transformações que a contemporaneidade nos impõe? Até quando a escola privilegiará o currículo fechado em disciplinas, em detrimento de um aprendizado mais significativo e voltado para a realidade sócio-ambiental da comunidade. (Nascimento, 2008. p. 33).

A nossa atual realidade aponta para a importância de pensarmos um novo modelo de educação, que perceba a formação do ser humano de forma integral. Torre (2009), fala de escolas criativas como aquelas que vão adiante do lugar que partem, oferecem mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, reconhecem o melhor de cada um e crescem por dentro e por fora, buscando o bem-estar individual, social e planetário. São escolas que "ajudam a ser". Corroborando com essa ideia Torre e Zwierewicz (2009), falam da importância de consolidar uma escola que:

- Prepare a partir da vida e para a vida;
- Que parta dos problemas reais;
- Priorize o desenvolvimento de uma consciência de harmonização pessoal, social e ambiental;
- Estimule a formação de pessoas resilientes e criativas capazes de transformar as adversidades em oportunidades para o bem-estar de todos.

As atuais demandas da sociedade exigem práticas educativas criativas que contemplem a ecoformação, ou seja, uma formação integral do ser humano, numa constante relação com o mundo e com as pessoas. (Torre, 2008).

Diante dessa realidade, a proposta pedagógica da Escola Criativa idealizada por Torre (2011), tem o objetivo de contribuir com os profissionais da educação na busca por práticas educativas que atendam aos avanços nas áreas das ciências, tecnologias e ainda as demandas pessoais, sociais e ambientais do século. A proposta volta seu olhar para a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, teoria da complexidade e na ecoformação como princípios de investigação e formação.

Falamos de uma escola com pessoas inquietas, amorosas e éticas, capazes de reconstruir sua realidade, com um olhar sensível aos problemas da sociedade. Nas palavras de Torre (2012), a educação criativa representa o movimento consciente, significando o desejo de fazer, o saber fazer e o poder fazer.

A criatividade deve propiciar ao professor novos meios para a busca de novas possibilidades de pensar o planejamento e a execução de suas aulas. É preciso trabalhar para despertar o potencial criativo dos alunos, e para tanto, é fundamental que os professores recebam uma formação que lhes oportunize meios para o desenvolvimento da criatividade, construindo e produzindo conhecimentos tanto para si como para seus alunos.

Entendemos por prática pedagógica a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, com objetivo principal de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, por meio de ações que oportunizem a produção do conhecimento, sendo orientada por diversos saberes referentes ao trabalho docente.

Deste modo, as práticas pedagógicas dos professores são construídas por um conjunto de saberes, se constituindo como o saber fazer e que a trabalho do professor é construído pelas teorias e saberes advindos da sua prática diária. Entendendo assim, que essas práticas não se dão como algo pronto e acabado, mas, estão sempre num constante processo de reconstrução.

Considerando, a especificidade da prática pedagógica da professora que atua no ciclo de alfabetização, requer do professor, além dos conhecimentos específicos, o domínio de uma cultura geral, pois a escola e seu trabalho são determinados por um contexto histórico e cultural e esses saberes são frutos de uma construção. Nas palavras de Garcia (1996), a pro-

fessora alfabetizadora constrói uma teoria sobre sua prática nas situações de ensino e aprendizagem que vive no seu dia-a-dia.

Deste modo, o complexo processo da alfabetização, envolve práticas e conhecimentos específicos, onde o professor alfabetizador assume a responsabilidade de desvelar o caminho do conhecimento acumulado às crianças. Assim sendo, é preciso mais que ministrar aulas, é necessário envolver, estimular e aprender, buscando sempre apostar na criatividade, sendo indispensável respeito aos saberes das crianças, despertando a curiosidade e o interesse pela realidade que os cerca.

CONCLUSÃO

A pesquisa parte da premissa de que a criatividade como potencialidade humana é imprescindível para a educação uma vez que a mesma enquanto prática social se dá no contexto das relações sociais. Este estudo se encontra em fase inicial de desenvolvimento, mas pretende-se contribuir para futuras pesquisas a serem realizadas sobre a criatividade no ciclo de alfabetização, uma vez que é de interesse da pesquisa desvelar em que medida as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização apresentam indícios de criatividade a partir dos referenciais da RIEC, além de identificar escolas que buscam realizar uma educação criativa.

Referências

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. Cortez. São Paulo. SP. 1ª edição, 1996.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. **Educação Bio-sustentável, ecossistêmica e transdisciplinar**: uma prática da escola vila. Editora Expressão. Fortaleza. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRE, Saturnino de La. (2011) **La Adversidad esconde um tesoro**. Outra manera de ver la adversidad y la vida. Barcelona: Editorial Círculo Rojo -Investigación.

TORRE, S.: ZWIEREWICZ, M. Projetos criativos eco formadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

_____. **Instrumento para valorar el desarrollo creativo de lãs Instituciones Educativas** (VADECRIE). Barcelona, Círcolo Rojo – Investigación, 2012.

_____. Documento do VI Fórum INCREA: escuelas y aulas creativas. In: **Formação de professores e interdisciplinaridade**: diálogo investigativo em construção. Maria José de Pinho, Marilza Vanessa Rosa Suanno e João Henrique Suanno. (Coords). Goiânia: América, 2014

_____. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008.

Zwierewicz, M. e Torre, S. (Org.). (2009). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular.

Práticas pedagógicas dos professores do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar da Rede Municipal de Educação de Anápolis-GO: compartilhando experiências criativas

Marcos Vinícius Guimarães de Paula[1]
Alcione Pinheiro Borges[2]
Allex Neiva Pereira da Silva[3]
Fábio Borges Neto[4]
Glaucy da Silva Inácio Pedrosa[5]
Suzianne Morais[6]

RESUMO

O presente texto se configura como um relato de intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar da rede municipal de educação de Anápolis-Go (GETEFE). São apresentadas e discutidas ações pedagógicas dos seis professores que formam atualmente o GETEFE, objetivando problematizar a Educação Física na escola em uma perspectiva de formação crítica e humana para o aluno. Dessa forma, são retratadas as seguintes práticas pedagógicas: O uso de um documentário sobre a obesidade infantil com o objetivo de despertar as consciências dos alunos para o respeito e o amor ao outro; o desenvolvimento de um jogo cooperativo dentro do conteúdo futebol, permitindo que os educandos vivenciem o esporte de forma lúdica-criativa e atinjam novos níveis de percepção para o outro; a vivência do conteúdo esportivo basquete em uma escola onde não há cestas e tabelas, destacando a construção de possibilidades criativas para se

1 Professor de Educação Física na rede municipal de educação de Anápolis-Go. Aluno regular do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista CAPES/ FAPEG. Email: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com

2 Professora de Educação Física na rede municipal de educação de Anápolis-Go. Email: maealci@hotmail.com

3 Professor de Educação Física na rede municipal de educação de Anápolis-Go. Especialista em docência do ensino superior pela faculdade Apogeu. Email: allexm10@hotmail.com

4 Professor de Educação Física na rede municipal de educação de Anápolis-Go. Especialista em esporte escolar pela Universidade de Brasília. Professor de educação de física da rede municipal de ensino de Anápolis-Go. Email: fabioc36@hotmail.com

5 Professora de Educação Física na rede municipal de educação de Anápolis-Go. Especialista em fisiologia do exercício e prescrição do exercício pela Universidade Gama Filho. Email: glaucyinacio@hotmail.com

6 Professora de Educação Física na rede municipal de educação de Anápolis-Go. Especialista em fisiologia do exercício pelo CEAFI/PUC-Go. Email: suzianne.morais@hotmail.com

jogar basquete em meio às adversidades da realidade escolar; a capoeira como conteúdo da Educação Física que possibilita a conscientização crítica dos alunos, a valorização da diversidade e novas vivências corporais; o trabalho com os jogos da cultura popular em uma escola cujo espaço destinado às aulas de Educação Física dificulta o desenvolvimento das mesmas, e o uso do celular como recurso pedagógico em uma experiência de construção de vídeos por parte dos alunos a respeito do conteúdo socorros de urgência, explorando a criatividade dos aprendentes e tornando-os autores no processo de construção do conhecimento. Assim sendo, esse trabalho almeja compartilhar experiências que podem inspirar outras e pretende contribuir na legitimação da Educação Física na escola, destacando sua relevância na formação do aprendiz.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação Física Escolar. Grupo GETEFE.

INTRODUÇÃO

> O fazer pedagógico que utiliza a criatividade como recurso, estimula a criação, a autoria dos educandos e a efetiva construção do conhecimento, não por meio da assimilação passiva por parte do aprendente, mas por meio da construção criativa ativa do seu próprio conhecimento. Ensinar criativamente possibilita um aprender verdadeiro e repleto de sentido e significado, já que a criatividade como recurso, requer autonomia de enfrentamento das próprias dificuldades com vistas às suas superações. (SUANNO, J.H., PAULA e ARANTES, 2015, p. 84).

Nessa perspectiva, esse trabalho discute e apresentam possibilidades encontradas pelos professores pertencentes ao grupo GETEFE de reconstruir seu fazer pedagógico na tentativa de atrair e aproximar para o ambiente escolar um meio cheio de sentidos e significados.

No que tange à fundamentação teórica, o trabalho apoia-se em Suanno J.H (2013), Moraes (2014), Amaral (2011), Miranda (2007), Moran (1995) entre outros, no sentido de compreensão e reflexão sobre a criatividade para que posteriormente se pudesse levar ao real tais possibilidades e discussões em sala de aula, na medida em que se percebe a necessidade de trazer diferentes caminhos de aprendizado no ambiente escolar e instigar novas discussões.

A RESPEITO DO GRUPO GETEFE

O Grupo de estudos em Educação Física Escolar da rede municipal de ensino de Anápolis-Go (GETEFE) surgiu a partir do convite da Secretária de Educação de Anápolis no ano de 2013 ao perceber a necessidade de viabilizar a formação continuada dos educadores da rede. Desde então, os professores interessados no projeto do grupo de estudos passaram a se reunir uma vez por semana no Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis-Go (CEFOPE). O GETEFE tem como eixos temáticos principais a educação, a Educação Física Escolar e as políticas públicas de esporte e lazer. Vale mencionar que o Grupo de Estudos entra na carga horária dos professores.

Nesse caminho, a partir dos encontros do GETEFE, acredita-se que tem sido possível relacionar teoria e prática, o que por sua vez tem contribuído significativamente na prática pedagógica dos professores envolvidos. Os encontros do GETEFE têm possibilitado aos professores ampliar seus olhares para sua ação pedagógica na escola. Entende-se que participar do GETEFE é uma forma de pesquisar a si próprio, ou seja, cada professor tem tido a oportunidade de olhar para dentro de si e repensar a sua prática pedagógica. Ademais, a troca de experiências entre os professores também tem sido relevante para o salto qualitativo no seu dia a dia em sala, pois se avalia que muito tem se aprendido com as emoções, os anseios, as angústias e os acertos de cada integrante do grupo.

Assim, o presente trabalho passa a compartilhar experiências criativas desenvolvidas pelos professores do GETEFE, que aqui serão chamados de professora A, professor B, professor C, professor D, professora E e professor F.

CRIATIVIDADE EM JOGO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Acredita-se que compartilhar experiências constitui sempre em uma oportunidade de aprender, pois elas podem inspirar novas ações ou até mesmo aprimorar as que já foram desenvolvidas. Nesse sentido, esse traba-

lho relatará ações pedagógicas criativas desenvolvidas pelos professores do grupo GETEFE no ano letivo de 2015, objetivando destacar a relevância da Educação Física para a vida do educandos.

Inicialmente, vale pontuar que todas as atividades descritas nesse ensaio estão de acordo com a matriz curricular proposta pela rede municipal de educação de Anápolis-Go. Assim, as atividades desenvolvidas pelos professores do GETEFE seguem os conteúdos propostos pela matriz curricular para os bimestres do ano letivo.

Para começar, compartilha-se a atividade pedagógica desenvolvida pela professora A com suas turmas de 6º ano do ensino fundamental. Ao trabalhar com o conteúdo futebol e futsal, a professora propôs em uma de suas aulas que os alunos vivenciassem o jogo cooperativo "futpar". Nesse jogo, os alunos foram divididos em duplas para participarem de partidas de futsal. O diferencial dessa atividade refere-se ao fato dos alunos jogarem de mãos dadas, não podendo soltá-las. Desse modo, compreende-se que essa proposta de atividade possibilita o trabalho com o conteúdo futsal forma criativa e lúdica, permitindo que os alunos vivenciem o esporte sem a rigidez dos treinamentos esportivos.

Durante o jogo cooperativo, percebeu-se que os alunos se divertiram muito, descobrindo uma nova possibilidade de se jogar futsal. Eles correram para um lado, para o outro, sempre de mãos dadas, dando risadas, pedindo para que os colegas tocassem a bola. O jogo contribui para que os alunos percebessem que é possível participar de um jogar e ter prazer em vivenciá-lo sem que haja necessariamente uma competição. Dessa forma, defende-se que a escola deve ajudar a despertar a consciência do alunado, fazendo-os compreender que deve-se buscar:

> A solidariedade e a cooperação entre seus habitantes, onde a procura e a manutenção da paz possam ser uma tônica entre as pessoas que buscam permanentemente uma convivência pacífica respeitosa da liberdade, da justiça e da igualdade (SUANNO, J.H., 2013, p. 161),

Sendo assim, o jogo cooperativo futpar trabalhou com os valores da cooperação e da solidariedade, além de ser uma atividade na qual a ludici-

dade foi marcante. Vale pontuar também que as emoções foram perceptíveis, com os alunos se expressando com alegria e entusiasmo.

De forma geral, defende-se que a brincadeira cooperativa, como a proposta pela professora A, ajuda na disseminação de valores essenciais à vida humana como a solidariedade, a paz e o respeito. O jogo cooperativo possibilita a convivência e é nela que o ser humano transforma-se, pois como afirma Moraes (2014, p. 39):

> É no processo de transformação na convivência que cada sujeito conserva ou não sua humanidade. Nesse sentido, reconhecemos como sendo fundamental uma filosofia educacional humanizada pela física e pela nova biologia, pautada na ecologia das relações, para que se possa superar o modelo necrófilo de civilização que tanto mal vem causando à humanidade ao não reconhecer a coexistência e a interdependência dos processos como condição fundamental da existência de uma comunidade de vida.

Outra experiência interessante foi desenvolvida pelo professor B a respeito do conteúdo relacionado à obesidade com sua turma de 9º ano do ensino fundamental. Fazendo uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), o professor B exibiu um documentário a respeito da vida de uma adolescente obesa. Percebeu-se que os alunos ficaram bastante concentrados no vídeo, que era atrativo, instigante e emocionante.

Dessa maneira, pode-se verificar com essa experiência que o documentário envolveu os alunos, despertando seus sentidos e suas emoções, ou seja, sensibilizando-os. No que concerne ao uso do vídeo na sala de aula, concorda-se com as ideias de Moran (1995):

> O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e "tocamos" os outros, que estão ao nosso alcance, através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experimentamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos (p.28).

Ademais, entende-se que as imagens e seus efeitos, as falas e as músicas, ou seja, o audiovisual acaba por despertar o olhar sensível do educando, que se aproxima do seu cotidiano.

Após a visualização do documentário, o professor propôs que fosse feito uma reflexão com os alunos expondo suas percepções sobre o vídeo, destacando aquilo que mais havia lhes chamado a atenção. Muitos educandos ficaram com dó da menina retrata no vídeo, sensibilizados quanto à gravidade da situação da obesidade infantil. E alguns educandos pontuaram que a obesidade pode trazer sérios problemas para a saúde como a depressão, problemas cardíacos, problemas no aparelho locomotor, dentre outros.

Vale destacar que um momento relevante da aula ocorreu quando o professor tratou com os educandos sobre os problemas psicológicos que a obesidade pode desenvolver, tratando principalmente dos preconceitos que as pessoas obesas normalmente são vítimas. Sendo assim, acredita-se que essa intervenção pedagógica estimula o aluno a pensar sobre o respeito ao outro e às diferenças, possibilitando que atinjam novos níveis de percepção para o outro, além de colaborar para que se conscientizem quanto as suas ações no mundo e, sobretudo, para com o outro.

Ações na escola como a realizada pelo professor B ajudam a despertar as consciências dos aprendentes para a necessidade de respeitar o outro como ele é e não como uma extensão do eu.

A experiência pedagógica desenvolvida pelo professor C refere-se ao conteúdo esportivo basquete trabalhado em suas duas turmas de 7° ano do ensino fundamental. Cabe dizer que na unidade escolar onde o professor C leciona não existem tabelas e cestas de basquete, tornando o trabalho com esse conteúdo um grande desafio.

Sempre ao iniciar o conteúdo basquete, o professor questiona seus alunos: como jogar basquete sem tabela e sem cesta? Na verdade, essas indagações norteiam o trabalho desenvolvido com o conteúdo basquete. De fato, a ausência das cestas e das tabelas dificulta muito o desenvolvimento das aulas, contudo o professor busca soluções criativas para que os educandos possam vivenciar a modalidade esportiva.

O professor C compreende e trabalha o esporte escolar na visão de Kunz (1994), cuja ideia central revela que o professor de Educação Física deve ensinar novas formas de se jogar, novas técnicas, além de trabalhar a autono-

mia e a criatividade do aluno. Para o autor, o esporte da escola é construído de acordo com a realidade escolar, diferentemente do esporte de rendimento, que torna os sujeitos humanos em verdadeiras máquinas de rendimento. Dessa maneira, o desafio de trabalhar o basquete na prática pedagógica do professor C ajuda compreender que as adversidades, conforme Suanno, J.H. (2013):

> Se percebidas como oportunidades de crescimento, podem ser de um novo ciclo e carregar forças de renovação, criação e inovação. Em momento de crise, em situações de grandes conflitos, caso a postura do sujeito, ou instituição, seja de enfrentamento e criatividade, o que é elaborado, quase sempre, é inovador. (p. 31).

Assim, o professor C trabalha com o basquete em suas turmas de 7° ano com formas diversificadas e criativas para solucionar a ausência da cesta. Uma das maneiras que o professor C encontrou para que os alunos vivenciassem o basquete foi com a utilização de cones segurados pelos próprios educandos.

Além disso, professor e alunos criaram juntos outra possibilidade de desenvolver o basquete: utilizando a cesta humana. Nessa atividade, os alunos atuavam como cesta, tendo como objetivo do jogo arremessar a bola em direção ao aluno que representa a cesta. Também foram utilizados arcos (bambolês) para a simulação da cesta, e até mesmo baldes, para que os alunos não deixassem de vivenciar o basquete.

Nesse sentido, verifica-se que o problema relativo à ausência das cestas de basquete não impossibilitaram que o conteúdo basquete fosse trabalhado. Os alunos vivenciaram o esporte de forma lúdico-criativa, podendo conhecer e explorar um novo elemento da cultura corporal, ampliando suas vivências corporais.

A experiência pedagógica na Educação Física do professor D refere-se ao conteúdo capoeira, sendo esse trabalhado em um período de cinco aulas. Na primeira aula foi solicitado aos aprendizes que fossem à lousa e escrevessem palavras ou frases que achassem que tinham a ver com a capoeira. Logo após, foi acrescentado outras palavras como vadiação, mandinga, violência e mulher. Desse modo, o professor D discutiu com seus alunos os conceitos das palavras selecionadas. Em seguida, apresentou-se

um trecho do filme "Besouro", problematizando a questão do racismo, desigualdade social e a prática da capoeira enquanto resistência cultural, com o objetivo de contribuir na formação crítica e humana dos alunos.

Na segunda aula, foi relatado o modo como algumas culturas africanas utilizavam a luta, explicando sobre as lutas "camangula" e "dança da zebra". Em seguida, os alunos vivenciaram essas lutas. Na terceira aula, os educandos vivenciaram movimentos técnicos da capoeira como golpes e esquivas, além de algumas cantigas e o trabalho com o instrumento berimbau. Na quarta aula, foi realizada uma roda de capoeira utilizando o berimbau. Posteriormente, foi sugerido que os aprendizes criassem uma coreografia ou encenação, partindo do que eles sabiam e aprenderam com as aulas sobre a capoeira. Na quinta aula, tiveram tempo para criar a encenação escolhida para apresentá-la na sexta aula.

O professor D acredita que um dos pontos em que houve mais discussão foi na temática relacionada à luta do negro pela liberdade. Vê-se, assim, que essa intervenção pedagógica colabora para o respeito e a valorização da diversidade. Nesse aspecto, o conteúdo da capoeira nos ajuda a entender que:

> Precisamos aprender a viver/conviver com a mudança, com as diferenças, com a diversidade e a pluralidade, pois, como humanidade, estamos desterritorializados e necessitamos aprender a conviver com outras etnias, com diferentes costumes e valores. (MORAES, 2003, p.22).

Cabe pontuar também que a capoeira possibilita que os alunos se expressem corporalmente com criatividade, uma vez que a construção de coreografias torna os aprendentes autores de sua criação. Sendo assim, retoma-se ao pensamento de Amaral (2011), no que se refere à autoria como elemento essencial para que ocorra a aprendizagem criativa, pois quando autor, o indivíduo sai de sua passividade e torna-se sujeito atuante no processo de construção dos saberes. Vale dizer ainda que o trabalho com a capoeira realizado pelo professor D permitiu que os alunos conhecessem novas formas de movimento e expressão corporal, que muitas vezes são desconhecidos por eles.

Em relação à experiência da professora E, pontua-se que essa foi vivenciada com uma turma de 8° ano do ensino fundamental de uma escola

cujo espaço destinado às aulas de Educação Física é restrito para a realização das vivências corporais. Assim, as aulas nessa escola acontecem em um espaço cimentado com piso inapropriado, debaixo de um toldo com aproximadamente dois metros e vinte centímetros de altura. Cabe mencionar que o restante do espaço da escola é amplo, porém não é apto para a realização das aulas, uma vez que é coberto por capim.

Frente às dificuldades enfrentadas, a professora E propôs o trabalho com o conteúdo dos jogos e brincadeiras da cultura popular. Dessa maneira, o objetivo pedagógico da professora E centra-se em resgatar e fortalecer a cultura lúdica de jogos e brincadeiras, além de explorar as emoções e a corporeidade dos educandos.

Ao longo de suas aulas no segundo bimestre, a professora E realizou com seus alunos vários jogos tradicionais, como a queimada, bandeirinha, piques variados, polícia e ladrão, dança das cadeiras, jogos de mímica, dentre outros. Inicialmente, percebeu-se que muitos alunos ficaram resistentes em participar dos jogos, mas com o desenrolar dos mesmos, esses aprendizes deixaram-se ser contagiados pela alegria do brincar.

Dessa forma, pode-se compreender que os problemas da realidade enfrentados pelos alunos e pela professora E não os impediram de realizar e participar de aulas vivenciais, mas pelo contrário, tornaram-se adversidades criadoras de oportunidades. Com criatividade e não deixando ser vencida pelos enfrentamentos diários, a professora E contornou as dificuldades relacionadas ao espaço das aulas, permitindo refletir que:

> A partir da capacidade de pensar a adversidade como adversidade criadora, seja possível redimensionar o ensino, por permitir ao docente e ao discente que tomem consciência do potencial criativo subjacente em situações adversas, e assim, construam sua própria capacidade de promover mudanças e enfrentar a realidade que se apresenta adversa, porém que pode ser modificada, transformada, por meio de ações criativas, humanas e éticas para o enfrentamento das adversidades da humanidade. (SUANNO, M.V.R e SILVA, 2003, p. 54-55).

Por fim, a ação pedagógica da professora F retratada nesse ensaio volta-se ao uso do celular como ferramenta educativa no trabalho com o conteúdo socorros de urgência. Partindo de sua atuação em uma turma de 9° ano do Ensino Fundamental, a professora F percebeu a necessidade de um diálogo e de interação com a realidade dos jovens atuais fazendo uso da tecnologia de forma educativa.

Dessa maneira, foi proposto que os alunos criassem um vídeo com simulações em situações de emergência fazendo uso do aparelho celular. O trabalho foi realizado pelos alunos e para os alunos, de forma que atuaram como atores e autores do processo, se envolvendo desde uma melhor compreensão do conteúdo à consciência do uso racional dessa ferramenta no ambiente. Verificou-se que os educandos se mostraram envolvidos e contentes com a atividade, na qual foram realizadas gravações, edições e montagens para a construção do vídeo. Vale destacar que tal atividade teve o apoio da equipe gestora da escola, desde a autorização entregue aos alunos dias antes da atividade até o dia em que foi realizada, podendo assim constatar o desejo da escola em proporcionar novas experiências e situações aos alunos de maneira que os envolva e dialogue com o mundo.

Sobre o aprendizado, avalia-se que esse foi valioso, uma vez que ao analisar os vídeos elaborados pode-se averiguar diferentes oportunidades de conhecimento (visual, sensorial, cognitivo e afetivo). Portanto, por meio da intervenção pedagógica realizada pela professora F pode-se entender que:

> As tecnologias, dentro de um projeto pedagógico-inovador, facilitam o processo de ensino-aprendizagem: sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação do trabalho ao ritmo de cada aluno) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia-a-dia. (MORAN, 1995, p.48).

Com esta experiência, pode-se perceber a necessidade do professor em refletir sobre suas aulas e seu mundo na busca de dialogar com os alu-

nos e o mundo contemporâneo que se apresenta mais veloz, interligado em uma infinita rede de comunicação. Com isso, cabe ao professor:

> Desenvolver **atividades desafiadoras e criativas**, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias. E para isto é necessário que os professores as usem com os alunos: a) como novos formalismos para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projetos, integrando (e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo. (MIRANDA, 2007, p.44-45, grifo nosso).

Nessa direção, acredita-se que o uso do celular e das demais ferramentas tecnológicas muito contribui na formação e no aprendizado desses novos alunos pertencentes ao mundo digital, permitindo-os colocar a "mão na massa" e atuarem ativamente no processo de construção dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou a experiência dos professores pertencentes ao grupo de estudos GETEFE, e o mesmo relata a relevância de se compartilhar experiências do trato pedagógico e para tanto, o mesmo retratou intervenções realizadas na Educação Física desenvolvidas pelos professores pertencentes ao grupo de estudos, e os professores envolvidos no trabalho acreditam que para que as intervenções pedagógicas sejam bem sucedidas faz-se necessário compartilhá-las.

Em suma, o presente trabalho destaca a disciplina de Educação Física como essencial na formação humana e crítica do aluno. O trabalho também almeja contribuir na consolidação da Educação Física dentro do currículo escolar.

Referências

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. Brasília-DF: UnB, 2011. 250

p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Edição Unijuí, 1994.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das tic na educação. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, 3, p.41-50, 2007. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt Acesso em: 28 julho de 2015.

MORAES, Maria Cândida. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

_____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel. Vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP: Moderna, n. 2, jan/abr, p. 27-35, 1995.

SUANNO, João Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdiciplinares e Ecoformadoras**. Tese de Doutorado. Defesa em 09 de maio de 2013. Orientação da Profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2013.

_____; PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de; ARANTES, Victor Hugo de Paiva. O olhar transdisciplinar para a Educação Física Escolar. In: Pinho, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; Suanno, João Henrique. **Projetos criativos na prática pedagógica**: cantar e encantar a aprendizagem. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso. Resiliência, adversidade criadora e educação. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória & MAURA, Maria Antonia Pujol (Orgs.) **Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação**. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.

Práticas pedagógicas inovadoras e o bem-estar docente: um programa de promoção do bem-estar para professores de uma escola pública de Campo Grande, MS

Flavinês Rebolo

RESUMO

O artigo apresenta os resultados obtidos com a realização do programa de formação continuada "Promoção do bem-estar docente", desenvolvido com professores de uma escola estadual de Campo Grande, MS. Constituído de oficinas, dinâmicas de grupo e rodas de conversas, com temáticas relacionadas ao estresse, autoconhecimento, autoimagem, tomada de decisões, crenças, gestão do tempo, trabalho em equipe, assertividade, relação interpessoal, autoestima e técnicas de relaxamento, o programa proporcionou aos professores estratégias de enfrentamento e de sustentação do bem-estar, bem como de minimização do mal-estar e do estresse decorrentes do trabalho. Como parte de um projeto maior de pesquisa, intitulado "Possíveis articulações entre bem-estar docente e práticas pedagógicas inovadoras: um estudo das variáveis organizacionais e pessoais que intervêm na inovação da Educação", o programa aqui apresentado parte do pressuposto que a formação continuada pode ser uma forma de preparar os professores para as adaptações necessárias em suas práticas e modos de ser e estar na profissão, bem como para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento para as adversidades do trabalho docente e, principalmente, para estarem fortalecidos e conseguirem superar a insegurança, o medo, as desconstruções e reconstruções inerentes a todo processo de inovação. Acredita-se que vencer a resistência ao novo e colocar em prática ações inovadoras exige esforço e dispêndio de energia por parte dos professores, que devem estar motivados e preparados (intelectual/cognitiva e emocionalmente) para realizar esse esforço. Discute-se a importância de se criar programas de formação continuada que contribuam para o bem-estar docente, pois se considera que o bem-estar docente é imprescindível para o sucesso das práticas inovadoras na educação.

Palavras-chave: Bem-estar docente. Práticas pedagógicas inovadoras. Formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

A inovação é uma das maiores exigências que a sociedade contemporânea faz às pessoas e às organizações. A Educação, como uma das instituições que alicerça a sociedade, também está sujeita a essa exigência. Em um documento do Ministério da Educação e Cultura sobre Inovação em gestão da educação pública, a autora Maria das Graças Galvão de Souza, afirma que

> a sociedade precisa das inovações para melhorar continuamente seu bem estar e sobrevivência, e este é um dos grandes desafios contemporâneos. Relacionando-o com a educação nacional, devemos propiciar oportunidades inovadoras para que os desafios atuais da educação sejam superados; precisamos, pois da criatividade, das idéias e das inovações de todos os profissionais da educação e em todas as áreas, desde a gestão à aprendizagem e ao processo de transformação e preparação dos que buscam o sistema educacional para sua autorrealização pessoal e profissional. Portanto, registrar as inovações, seus ganhos e limitações, são de importância capital. (SOUZA, 2006, p.4)

Muitas iniciativas inovadoras na Educação têm sido registradas e podem ser observadas ao se fazer uma revisão da literatura sobre essa temática, desde aquelas do nível micro, com pequenas ações inovadoras por parte de alguns professores isoladamente (APARÍCIO, 2010; GOMES *et al.,* 2010; LEAL; MORTIMER, 2008; PEDROSO; CUNHA, 2008; LOPEZ; ALMEIDA; ARAUJO-MOREIRA, 2005; CHAMLIAN, 2003; MITRULIS, 2002; CARDOSO, 1992, 1993, 1997; entre outros) até iniciativas advindas do nível macro, com políticas educacionais que incentivam e estimulam as inovações na Educação (ARBIX; CONSONI, 2011; FERNANDES, 2011; CECAGNO *et al.*, 2009; DE ROSSI, 2005; MOREIRA, 1999; entre outros).

Ao mesmo tempo em que se encontram alguns estudos sobre as práticas inovadoras e as experiências de sucesso na Educação, encontram-se, também, muitos outros estudos que apontam as dificuldades enfrentadas por aqueles que, de algum modo, tentam fazer uma Educação de qualidade. Cardoso (1992) afirma que,

> "o que os resultados de numerosas investigações têm assinalado são inúmeras evidências de reformas fracassadas e de propostas que não passaram de intenções, apesar de todo o esforço humano despendido e de todo o investimento material" (p.4).

Para a autora, a partir desta constatação,

> uma conclusão importante a reter é a de que a legitimação política ou a racionalidade científica dos projectos inovadores não constituem garantia de êxito da sua implementação. A inovação tem revelado tanto de aliciante quanto de problemático e de complexo! (p.5).

Isto se deve, ainda segundo a autora, ao fato de que

> A inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma acção persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de acção. (CARDOSO, 1992, p.2)

Percebe-se que há, implicados nos processos de inovação, tanto elementos estratégicos, estruturais, tecnológicos, políticos e de controle como elementos da dimensão humana e cultural. E, embora neste texto seja priorizada a análise e discussão da dimensão humana, centrada na pessoa do professor como agente da inovação e no seu bem-estar, ressalta-se a importância de não se poder desconsiderar nenhum dos outros elementos com o risco de tornar infrutíferos todos os esforços empreendidos na direção de se concretizar ações inovadoras.

Do ponto de vista da dimensão humana e cultural, muitos estudos (MORAN, 1994; EVANS, 2001; HERNANDEZ; CALDAS, 2001; FRIED, 2005; MOE; CHUBB, 2009; HARGREAVES, 1998; entre outros) mostram que toda mudança provoca resistência, na medida em que o novo provoca insegurança, medo, exige desconstruções e reconstruções de esquemas enrijecidos, exige que se refaçam conceitos e esquemas cognitivos. Vencer a resistência ao novo e colocar em prática um vai-e-vem de pensamentos

e ações exigem esforço e dispêndio de energia. Os professores devem estar motivados e preparados (intelectual/cognitiva e emocionalmente) para realizar esse esforço e despender essa energia.

Como motivar e preparar os professores para essa tarefa? É nesta perspectiva, tentando responder a esta pergunta, que os resultados parciais da pesquisa "Possíveis articulações entre bem-estar docente e práticas pedagógicas inovadoras: um estudo das variáveis organizacionais e pessoais que intervêm na inovação da Educação", ainda em andamento, são aqui apresentados.

A hipótese de que há articulação entre o bem-estar docente e o sucesso da implementação de práticas pedagógicas inovadoras se deve às seguintes proposições:

- As práticas pedagógicas inovadoras exigem, para que sejam exitosas, dispêndio de energia física e psicológica, envolvimento e comprometimento com o trabalho, conhecimento e uso da criatividade, além de infraestrutura material, condições adequadas de clima organizacional, de apoio mútuo e de autonomia;
- O bem-estar docente, entendido como um estado de prevalência de satisfação com o trabalho, decorrente de múltiplos fatores (organizacionais e pessoais), que dificulta o aparecimento do estresse e do mal-estar docente e que contribui para o não adoecimento do professor, é fator essencial para a motivação e um maior envolvimento e comprometimento do professor com o seu trabalho (REBOLO, 2012, 2014).

É crescente o número de professores com queixas relacionadas ao mal-estar no contexto educacional da atualidade. Segundo Jesus (1998), o mal estar é um fenômeno que afeta os professores muito mais do que outros profissionais de outras áreas. Jesus também aponta, além dos fatores já apontados por outros autores, inúmeros os fatores que desencadeiam o mal estar docente, tais como: falta de recursos didáticos, falta de apoio de colaboradores, sobrecarga de trabalho e de responsabilidades, multiplicidade de papéis, etc. Segundo o autor, esses fatores podem dar origem a muitos sintomas,

> situados em diversos planos: bio-fisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça freqüentes, fadiga crônica, perda de peso, insônias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, etc.), comportamental (absenteísmo, postura conflituosa, abuso de álcool ou de drogas, falta de desempenho profissional, etc.), emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda do envolvimento e entusiasmo profissional, etc.), cognitivo (diminuição da auto-estima, dificuldade na tomada de decisão, etc.). (JESUS, 1998, p.23)

Quando as exigências feitas ao professor são maiores do que os seus recursos internos, quando ultrapassam os seus limites de adaptação, o aparecimento destes sintomas será inevitável.

Ainda no que se refere ao mal-estar docente, Marchesi (2008) afirma que existem três fatores principais a serem considerados: o esgotamento emocional; a despersonalização e a redução de conquistas profissionais. Para o autor, estes fatores podem levar o professor a um quadro de frustração, desinteresse e ansiedade que são os geradores do mal estar durante seu percurso profissional. Segundo esse autor, quando se faz uma análise das possíveis causas do mal-estar docente, é necessário considerar todos os fatores sociais e educacionais, mas sem desconsiderar as características pessoais de cada professor. Nesse sentido, Lipp (2003) afirma que "o mesmo estressor pode provocar reações distintas em indivíduos diferentes. Há fatores condicionantes individuais: predisposição genética, idade, sexo e personalidade" (p.20).

Assim, as exigências de envolvimento e esforço para a realização de práticas inovadoras, que se juntam a todas as outras exigências já feitas ao professor pela escola da sociedade contemporânea, poderão gerar tanto mal-estar como bem-estar, dependendo dos recursos cognitivos, comportamentais e emocionais que o professor possui para enfrentar essas exigências.

Segundo Jesus (1998), o bem estar caracteriza-se pela satisfação, autoconfiança e encorajamento, bem como a capacidade de manter estruturado o psiquismo, levando o professor à satisfação pessoal e interpessoal. Para este autor, esta construção do bem-estar se inicia já na universidade, através dos estágios, por exemplo, onde é possível vivenciar e se preparar para a realidade profissional. Essa preparação deveria incluir, entre outros

aspectos, o oferecimento de subsídios necessários para a criação de estratégias de enfrentamento, nos âmbitos cognitivo, emocional e social, o que é essencial para a geração e manutenção do bem-estar docente. Mas não se esgota na formação inicial e, neste sentido, pode-se afirmar que a formação continuada tem um papel muito importante.

Visando discutir a melhor forma de preparar os professores para os novos desafios, a questão da formação dos professores, nas últimas décadas, tem sido tema dos mais recorrentes tanto nas agendas políticas como nas de pesquisa. A expansão dos programas de formação continuada de professores está pautada em alguns critérios que visam, principalmente, adaptar o corpo docente às inovações tecnológicas e ao vertiginoso crescimento dos saberes científicos. Mas existem outros saberes importantes para a consecução eficiente do trabalho docente que, segundo Jesus (1998), precisam ser considerados com vistas à

> delimitação e fundamentação de estratégias de intervenção que, nos diversos planos de atuação (sociopolítico, formativo e pessoal), podem permitir a prevenção e resolução de muitas destas situações [de mal-estar docente], no sentido da realização profissional dos professores e da qualidade do ensino. (JESUS, 1998, p.18)

É necessário, por isso, aprofundar a discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos da formação continuada, para que ela possa, de fato, contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar dos professores no seu trabalho.

Com base nessas considerações iniciais e considerando que o mal-estar docente se reflete não só no professor, mas também no processo de aprendizagem do aluno e na implementação exitosa das inovações na educação, e que os programas de formação continuada podem ser uma forma de preparar os professores para as adaptações necessárias em suas práticas e modos de ser e estar na profissão, buscou-se, nesta pesquisa, identificar aspectos relevantes para um programa de formação continuada que contribua para os professores desenvolverem estratégias de enfrentamento para as adversidades do trabalho e, principalmente, para estarem fortalecidos e

conseguirem superar a insegurança, o medo, as desconstruções e reconstruções inerentes à inovação.

O PROGRAMA DE PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE

Descreve-se, a seguir, o programa de formação continuada, intitulado "Promoção do bem-estar docente", que foi elaborado a partir de uma adaptação da proposta apresentada por Saul Neves de Jesus (1998), em seu livro *Bem-Estar dos Professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*, na qual o autor propõe o desenvolvimento de exercícios de autoavaliação, de identificação dos fatores desencadeantes do estresse, de estratégias de enfrentamento e de técnicas de relaxamento, que auxiliam na minimização dos efeitos do estresse e do mal-estar docente.

A adaptação do programa proposto por Jesus para a realidade da escola de Campo Grande foi feita com base nos resultados obtidos em uma pesquisa realizada anteriormente nesta mesma escola e intitulada "Um estudo sobre o estresse docente". Por meio da aplicação do Inventário de Sintomas de Estresse para adultos (ISSL) de Marilda Lipp (2002) e de entrevistas semiestruturadas, esta pesquisa proporcionou o conhecimento do nível de estresse e de aspectos relevantes que estavam provocando o mal-estar docente desse grupo de professores, possibilitando a adequação do programa à realidade da escola e às necessidades dos professores.

O Programa foi constituído de oficinas, dinâmicas de grupo e rodas de conversas, com temáticas relacionadas ao estresse, autoconhecimento, autoimagem, tomada de decisões, crenças, gestão do tempo, trabalho em equipe, assertividade, relação interpessoal, autoestima, autocontrole, liderança e técnicas de relaxamento.

Foi executado em 10 encontros com 16 professores de uma escola da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, que aceitaram o convite e tinham disponibilidade de tempo para participar. Foi desenvolvido durante três meses, com encontros semanais de uma hora e meia de duração, das 17h às 18h30. O horário e os dias foram combinados de acor-

do com a disponibilidade dos professores e, também, visando atender os professores dos turnos vespertino e noturno.

A execução do programa seguiu o cronograma apresentado abaixo, no qual se apresenta, também, uma síntese das atividades desenvolvidas em cada encontro:

1º Encontro: Objetivos: apresentação do programa de bem-estar docente; interação entre os participantes; identificação de potenciais fatores do mal-estar docente através da escuta. Atividades: apresentação do projeto, através de *workshop*; dinâmica de apresentação: sensibilizar e socializar; encerramento com aplicação de relaxamento (LIPP, 2001).

2º Encontro: Objetivos: identificação de sintomas ou indicadores do mal-estar docente; identificação de potenciais fatores do mal-estar docente. Atividades: dinâmica de quebra gelo; identificação dos principais indicadores do mal-estar docente. (ESTEVE, 1992); autoavaliação dos sintomas e dos fatores particulares que podem contribuir para o mal-estar no caso particular de cada participante.

3º Encontro: Objetivos: identificação dos potenciais de autoconhecimento; identificação dos potenciais de auto-imagem. Atividades: *workshop* sobre autoconhecimento e autoimagem; relaxamento (YOZO, 1996, p. 18).

4º Encontro: Objetivos: identificação das possíveis formas de resolução de problemas e de estratégias de enfrentamento. Atividades: dinâmicas de quebra gelo; workshop sobre resolução de problemas; roda de conversa; relaxamento.

5º Encontro: Objetivos: identificação e substituição de crenças irracionais por crenças mais adequadas sobre si próprio e sobre certos aspectos da prática profissional. Atividades: explicação do que são as crenças como se dividem, do poder das crenças sobre os afetos e sobre os comportamentos (Jesus, 1998); identificação de algumas crenças irracionais relacionadas com o estresse dos professores e suas substituições por crenças mais adequadas; estabelecimento de tarefa de resolução de problemas; relaxamento.

6º Encontro: Objetivos: aquisição de estratégias de gerenciamento do tempo; aquisição de estratégias de trabalho em equipe. Atividades:

workshop sobre gerenciamento do tempo e trabalho em equipe; dinâmica da roda, permitir que um participante entre e saia rompendo o circulo (MILITÃO, 2002, p. 35); relaxamento.

7º Encontro: Objetivos: identificação de habilidades de assertividade. Atividades: apresentação do workshop sobre assertividade; dinâmica de resolução de problemas; (Jesus, 1998); realização de exercícios de assertividade em situações relacionadas às problemáticas, (Jesus, 1998).

8º Encontro: Objetivos: percepção da autoestima. Atividades: *workshop* sobre autoestima; relaxamento.

9º Encontro: Objetivos: identificação e aquisição de competências de autocontrole e liderança. Atividades: workshop sobre autocontrole e liderança; vivencia através de dinâmica (SERRÃO, 1999, p.75.); relaxamento.

10º Encontro: Avaliação do programa, pelos docentes participantes, apontando os aspectos positivos e os que devem ser modificados no futuro; aplicação do ISSL, de Lipp (2002).

Os encontros aconteceram em uma sala de aula disponibilizada pela direção da escola e foram desenvolvidos com metodologia dinâmica, que constava de uma síntese do tema a ser desenvolvido no encontro, de vivências sobre cada temática, de roda de discussão e, na finalização de cada encontro, um momento de relaxamento.

A avaliação final do programa aconteceu no último encontro, a partir dos relatos dos docentes que falaram dos efeitos das atividades desenvolvidas sobre o seu bem-estar e o seu trabalho. Os professores relataram, como os principais efeitos positivos do programa, estarem se sentindo mais calmos e com mais paciência para lidar com os alunos, conseguindo, assim, uma melhor administração da classe e um relacionamento mais positivo com a turma; estarem mais dispostos para o planejamento de atividades pedagógicas diferenciadas e estarem se sentindo mais próximos dos colegas/professores, o que facilita a troca de ideias e o apoio mútuo. Não foram apontados efeitos negativos, mas manifestaram a necessidade de uma duração maior do programa, que permitisse o aprofundamento das temáticas trabalhadas. No último encontro também foi realizada a segunda aplicação do Inventário

de Sintomas de Estresse para adultos (ISSL) de Marilda Lipp, e constatou-se, com os resultados obtidos, a ausência de indicadores da presença de estresse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos após a realização do programa de formação continuada, intitulado "Promoção do bem-estar docente", pode-se afirmar que houve diminuição significativa do estresse profissional, das crenças irracionais e um aumento da percepção de bem-estar docente. Esse resultado é similar ao apontado por Jesus (1998), em um programa semelhante aplicado em Portugal, que resultou na aquisição, pelos docentes, de estratégias de enfrentamento do mal-estar, bem como na ausência de indicadores do estresse.

Vale ressaltar que a presença dos professores, nos encontros, foi participativa e dinâmica, o que contribuiu para que os trabalhos se desenvolvessem de forma satisfatória e os resultados apresentados pudessem ser considerados positivos, no que se refere à ausência de estresse, aumento da percepção do bem-estar e diminuição do nível de exaustão emocional dos docentes participantes.

Os resultados sustentam a importância do favorecimento de um contínuo na realização de programas de formação continuada, no que se refere ao bem-estar do educador e à preparação dos professores para que consigam fazer as adaptações necessárias em suas práticas e modos de ser e estar na profissão. É importante, também, para que consigam desenvolver estratégias de enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente e para estarem fortalecidos e conseguirem superar a insegurança, o medo, as desconstruções e reconstruções inerentes a todo processo de inovação.

Considera-se que o estudo realizado traz uma relevante contribuição para a área da educação, **oferecendo um leque de opções a serem exploradas, de forma a contribuir com a formação inicial e continuada e com as práticas docentes em diversos âmbitos e, também, no desenvolvimento de ações que promovam a aprendizagem e o bem-estar docente, preparando-os para a construção de uma educação criativa e inovadora.**

Referências

APARICIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, vol. 10, n. 4, 2010.

ARBIX, G. e CONSONI, F. Inovar para transformar a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** [online], vol.26, n.77, p. 205-224, 2011.

CARDOSO, A. P. A educação face às exigências inovadoras do presente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXVII, n. 2, p. 221-232, 1993.

CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXVI, n. 1, p. 85-99, 1992.

CARDOSO, A. P. Educação e Inovação. **Millenium On-line**, nº 6, 1997. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm. Acesso em 17 ago. 2008.

CECAGNO, D. et al. Incubadora de aprendizagem na enfermagem: inovação no ensino do cuidado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 62, n. 3, p. 463-466, 2009.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. [online], n.118, p. 41-64, 2003.

DE ROSSI, V. L. S. Mudança com máscaras de inovação. **Educação e Sociedade**. [online]., vol. 26, n. 92, p. 935-957, 2005,

ESTEVE, J. M.. **O Mal-Estar Docente**. Lisboa: Escher / Fim de Século Edições, 1992.

EVANS, R. **The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation.** San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

FERNANDES, P. T. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. **Educação em Revista**, vol. 27, n. 1, p. 181-210, 2011.

FRIED, R. L. **The game of school**. New York: Jossey-Bass, 2005.

GOMES, M. P. C. et al. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. **Ciência e Educação** (Bauru), vol.16, n.1, p. 181-198, 2010.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HERNANDEZ, J. M. da C. e CALDAS, P. M. Resistência à mudança: uma revisão crítica. **Revista de Administração de Empresa**s, São Paulo, v.41, n. 2, p. 31-45, 2001.

JESUS, S. N. de. **Bem-Estar dos Professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 1998.

LEAL, M. C. e MORTIMER, E. F. Apropriação do discurso de inovação curricular em química por professores do ensino médio: perspectivas e tensões. **Ciência e Educação**. (Bauru) [online], vol.14, n.2, p. 213-231, 2008.

LIPP, M. N. **Relaxamento para todos.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

LIPP, M. N.. **Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL).** São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

LIPP, Marilda Novaes. **O Stress do Professor.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

LOPEZ, J.; ALMEIDA, R. L. de e ARAUJO-MOREIRA, F.M.. TRIZ: criatividade como uma ciência exata?. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. [online], vol.27, n.2, p. 205-209, 2005.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MILITÃO, A. **S.O.S. Dinâmica de grupo.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.
MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. [online], n.116, p. 217-244, 2002.

MOE, T. M.; CHUBB, J. E. **Liberating learning: technology, politics, and the future of American education.** New York: Jossey-Bass, 2009.

MORAN, Emílio F. **Adaptabilidade Humana**. São Paulo: Edusp, 1994.

MOREIRA, A. F. Basta implementar inovações nos sistemas educativos?. **Educação e Pesquisa** [online], vol. 25, n. 1, p. 131-145, 1999.

PEDROSO, M. B. e CUNHA, M. I. da. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. **Interface** (Botucatu) [online], vol. 12, n. 24, p. 141-152, 2008.

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

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M. e PERRELLI, M.A. de S. (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SERRÃO, M. e BALEIRO, M. C. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. São Paulo: FTD, 1999.

SOUZA, M. das G. G. de. **Inovação em gestão da educação pública: questões conceituais**. Brasília: MEC/Pradime/Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional, 2006. Disponível em: http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/inovacao%20gestao%20educacao....pdf

YOZO, R. Y. K. **100 Jogos para Grupos**: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: Àgora,1996.

Projeto Borboletas Coloridas: ressignificando o processo ensino-aprendizagem

Eurides C. Lopes[1]
Lindalva Pessoni Santos[2]
Roberta C. S. Mendanha[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência de parceria desenvolvida entre duas professoras, sendo uma do Turno Regular e a outra do Turno Ampliado, com uma turma do 1º ano, do Ensino Fundamental, em uma escola pública Estadual de Tempo Integral, no Município de Inhumas. O projeto "Borboletas Coloridas" foi edificado com base no trabalho por projeto; a proposta partiu do interesse dos alunos que constantemente brincavam com borboletas que surgiam da horta, das árvores e das flores que se encontram no pátio da escola. Desta situação emergiu, então, o projeto denominado "Borboletas coloridas"; ele foi desenvolvido nos turnos: matutino e vespertino e o foco era proporcionar aprendizagem significativa para as crianças por meio de múltiplas linguagens. Para tanto, foi necessário redimensionar o planejamento das aulas para que os alunos pudessem ter experiências e vivências que instigassem suas curiosidades tanto no ambiente escolar como extraclasse envolvendo a família e a comunidade no processo de construção do saber. Mediante o trabalho realizado nos dois turnos, foi possível desenvolver diferentes práticas pedagógicas interdisciplinares e uma emocionante experiência empírica com os alunos. Foram desenvolvidas atividades que envolvessem: música, jogos, trabalhos com tintas, leitura de obras literárias, recital de poesias, produção de maquete sobre a metamorfose das borboletas, confecção de borboletas com jujubas, dobraduras, atividades que envolviam resoluções matemáticas, experiências empíricas, apresentações, entre outros. E para subsidiar este trabalho e ressignificar as experiências vivenciadas buscou-se fundamentar em autores como Hernández (1998), Barbosa e Horn (2008) no qual foi possível vislumbrar novas concepções e práticas pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem na educação básica.

Palavras-chave: Projeto. Parceria. Aprendizagem significativa.

---

1 Professora de Apoio ao Letramento/alfabetização da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho. Email: euridescristinalopes@hotmail.com.br

2 Professora de Atividade de Orientação e Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil – Universidade Estadual de Goiás - UEG – Câmpus – Inhumas e Coordenadora da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho. E-mail: lindalpessoni@yahoo.com.br.

3 Professora do 1º ano da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho.E-mail: robertamendanha@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A preocupação em como planejar e desenvolver um trabalho educativo significativo tem chamado atenção de educadores da educação infantil ao ensino superior; mesmo precedido por uma intencionalidade clara, as incertezas, indagações e angústias rodam constantemente a prática docente. Mediante esta questão é que resultou este trabalho de parceria entre duas professoras do 1º ano, da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho, no município de Inhumas, sendo que uma atua no Turno Regular e outra no Turno Ampliado – denominação dada ao tempo estendido nas escolas de tempo integral. A perspectiva foi desenvolve um trabalho em conjunto tendo como base os princípios do trabalho por projeto.

A proposta partiu do interesse dos alunos que constantemente brincavam com borboletas que surgiam da horta, das árvores e das flores que se encontram no pátio da escola. Surgiu então, o projeto denominado "Borboletas Coloridas"; a proposta foi desenvolvida concomitante nos dois turnos, o foco era proporcionar aprendizagem significativa para as crianças por meio de múltiplas linguagens.

Foi necessário repensar as aulas para que os alunos pudessem ter experiências e vivências que instigassem suas curiosidades tanto no ambiente escolar como extraclasse envolvendo a família e a comunidade no processo de construção do saber.

Hernández (1998), explica que a principal contribuição do projeto de trabalho é incorporar nas ações pedagógicas as indagações sobre os problemas reais dos alunos que surgem no contexto de sala de aula, mediante investigação e observação; na busca de significados para interpretar e compreender a realidade. Assim, o conhecimento deve ter relação com a própria vida dos alunos e dos professores, quer dizer, há de ser interessante para eles, com isso, a "cultura escolar adquiri a função de refazer e renomear o mundo e ensinar os alunos a interpretar os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam de sentido a realidade". (HERNÁNDEZ, 1998, p. 58).

O planejamento é um processo de reflexão que envolve todas as ações da prática pedagógica acompanhada de uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Dessa forma, o planejar envolve situações de desafios, descobertas que são desencadeadas por meio de situações significativas, mediadas pelas interações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno e mundo; um planejar direcionado para os interesses e necessidades do educando mediado por um olhar e escuta atenta tem maiores chances de resultar em aprendizagens mais significativas.

Este relato, portanto tem com objetivo compartilhar uma prática pedagógica colaborativa desenvolvida entre duas professoras; o olhar atento e a escuta sensível com os educandos foi o que permitiu o sucesso do Projeto que pôde ser avaliado pelo grande envolvimento e entusiasmo da turma no transcorrer de todo processo.

AS ETAPAS DO PROJETO

O primeiro momento do projeto foi sondar o que os alunos sabiam sobre as borboletas e o que eles gostariam de saber, em seguida foi organizado pela professora do turno matutino juntamente com os alunos o que era necessário pesquisar sobre a temática. Esse diálogo foi ampliado no turno vespertino com a verbalização dos alunos do que tinha sido discutido no turno anterior.

Antes de partir para a investigação e a pesquisa empírica trabalhou-se a história "Eram dez lagartas" de Debbie Tarbett, posteriormente, as crianças ilustraram a mesma em folha A4 e montou-se um varal na sala com os desenhos de lindas borboletas coloridas.

Posteriormente, as crianças foram convidadas a colher amostras de couve na horta da escola e observaram que nelas continham pequenos ovinhos que foram devidamente colocados em um vidro grande (anexo 01); por meio de estudo de um texto, os alunos ficaram sabendo que os ovinhos eram de uma lagartinha que se chamava *Ascia monuste orseis*. Devido à facilidade da horta na escola foi escolhida para este projeto a lagarta da

couve por ser uma espécie que não causa lesão as crianças caso venham a ter algum tipo de contato direto.

O vidro permaneceu na sala para os alunos acompanharem o processo da metamorfose e ficou sob os cuidados da turma (anexo 2) que todos os dias designava um aluno para alimentar as larvas com novas folhas de couve (anexo 3); nesse período teve um feriado prolongado e o vidro foi para casa de uma aluna com a permissão dos pais que também participavam observando todo o processo quando iam levar as crianças para a escola.

O surgimento e rompimento dos primeiros casulos dando início ao aparecimento das primeiras borboletas foi um momento de muita ansiedade e entusiasmo para os alunos que não queriam acreditar que uma lagartinha tão desengonçada se transformava em uma bela borboleta. (anexo 4)

Em cada fase específica, o entusiasmo era visível no olhar das crianças, foi importante orientá-las sobre as mudanças e transformações e o que mais atiçou a curiosidade foi à fase evolutiva da lagarta ao ver e conhecer o casulo como uma casinha que ali estava uma lagartinha descansando para se transformar em uma borboleta.

Conforme as aulas ocorriam, foram sendo desenvolvidas atividades relacionadas ao tema como: poemas, músicas, resoluções de problemas, trabalhos manuais. Foi feita a estimativa da quantidade de ovinhos existentes, a quantidade de lagartinha que nasceram, a quantidade de borboletinhas que surgiram, a quantidade de folhinhas consumidas e o cálculo do tempo de todas as fases na pesquisa empírica. Declamou-se a poesia "As Borboletas" de Vinicius de Moraes no III Recital Poético da escola aberto a toda comunidade poesia – esta também foi explorada no Turno Ampliado como será relatado posteriormente.

A música "Borboletinha" foi escrita em papel com formato de asas de borboleta, aprofundando o estudo com análise textual. Foi confeccionado borboletas com jujubas e prendedores para dar aos visitantes, professores e pais que foram prestigiar o trabalho. (anexo 5).

Concomitante a este trabalho, no Turno Ampliado o projeto "Borboletas Coloridas" iniciou-se com a cantiga borboletinha com o objetivo de envolver os alunos em um ambiente prazeroso e dinâmico.

Considerando o jogo outro fator estimulante no processo de ensino aprendizagem de modo a contribuir no processo de letramento e alfabetização, trabalhou-se diagramas com imagens e palavras para ser identificado o que tinha na cozinha da borboletinha da cantiga estudada, em sequência, cada aluno recebeu uma folha de papel e com tinta guache criarão uma borboleta com as digitais das mãos (anexo 6), para representar a cantiga em questão.

A etapa seguinte foi a exploração do livro "A Primavera da Lagarta" de Ruth Rocha; realizou-se uma conversa sobre a lagarta com as seguintes perguntas: "Quem já viu uma lagarta? Que informações têm sobre o bicho? Será que queima?", entre outras. Cada vez mais os alunos queriam compartilhar com os outros alunos, pais e funcionários como ocorre o processo de metamorfose das borboletas.

> Essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como coautoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as têm colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente "protagonistas". (BARBOSA, HORN, 2008, p. 84)

Este trabalho proporcionou explicar concretamente o processo da metamorfose de algumas espécies, neste caso específico, as borboletas. A grande descoberta para as crianças foi aprender que uma espécie passa do estágio de agente faminto, capaz de destruir plantações, para um importante agente polinizador.

Para atiçar mais a curiosidade dos alunos foi pedido para que observassem em casa com a ajuda dos pais ou responsáveis às plantas para ver se localizavam possíveis casulos; no dia seguinte ninguém falava que o pai ou responsável tinha ajudado, cada um criava a sua versão que havia visto um casulo na planta de sua casa, na árvore, no caminho de casa, na casa dos avós.

Para dar continuidade ao trabalho foi feita uma representação do processo pela qual passa a lagarta até virar borboleta com grãos de feijão, três formas de macarrão e pratinhos descartáveis (anexo 7). Este trabalho foi considerado a maquete da metamorfose da borboleta;

Trabalhou-se com caça-palavras que se referia ao processo de metamorfose; dobradura de uma borboleta (anexo 8), que foi exposta no mural da escola juntamente com a poesia "Borboletas"; para valorizar o trabalho e envolver os pais, cada aluno teria que levá-los para apreciar o seu trabalho até o mural da escola.

O melhor de tudo isso era ver os alunos todos orgulhosos em expor seus trabalhos para os pais e funcionários; um aluno em especial chamou muito a atenção, pois, ficava nos corredores da escola declamando a poesia de Vinicius de Moraes, o que fez com que os demais alunos da sala também memorizassem a poesia.

Os alunos apresentaram o que haviam aprendido em nossos estudos sobre "borboletas" em todas as salas da escola (anexo 9). Foi uma experiência muito significativa para todos, no qual em grupos organizaram suas falas demonstrando aos demais alunos da escola o que haviam aprendido, para tanto, cada aluno ficou responsável em contar um pouco sobre a experiência vivenciada com tanta intensidade. O trabalho finalizou com os alunos apreciando os vôos das borboletas que saiam da sala pela janela rumo ao pátio da escola onde se encontra a horta, as flores e as árvores. (anexo 10)

A motivação e o interesse movimentaram o processo, as atividades de leitura, de escrita, de raciocínio e a experiência empírica fizeram com que fossem surgindo dúvidas, indagações, porém muita aprendizagem.

Pode-se afirmar que trabalhar com este projeto em contraposição a um conhecimento fragmentado foi tão significativo para os alunos quanto para os professores envolvidos, pois partiu de um problema real do grupo e foi desenvolvido por meio de pesquisas, discussões, debates, músicas, poesias, desenhos, pinturas, dentre outros, ou seja, por meio de múltiplas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e desenvolvimento deste trabalho foi marcado por desafios, emoções, conquistas e interações, proporcionado por um ambiente prazeroso e estimulante promovido pelas múltiplas linguagens. A reestruturação do espaço e do tempo de aprendizagem para a concretização do trabalho foi fundamental para a aprendizagem significativa dos alunos. Como definem Barbosa e Horn (2008), a organização do espaço é de suma importância na aprendizagem dos alunos, principalmente quando o foco é ele, mediante suas necessidades e potencialidades, promovendo a construção da autonomia dos envolvidos e estimulando a curiosidade e a interação de forma mais complexa com o meio.

O projeto buscou favorecer mudanças nas concepções e no modo de atuar dos professores, na gestão escolar e nas próprias funções; assim, "os projetos aparecem como um veículo para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela atualização de seus conteúdos e pela adequação as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade aos quais cada instituição se vincula." (HERNÁNDEZ, 1998, p.53). Este é um desafio, cuja finalidade é recriar o papel da escola, de modo que leve em consideração as transformações sociais e culturais, facultando nos professores e alunos uma atitude interpretativa e flexível antes às mudanças do mundo em que vivem.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. P**rojetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola.** In: _____. Presença pedagógica. v: 4 n.20. mar/abr. 1998, p. 53-58.

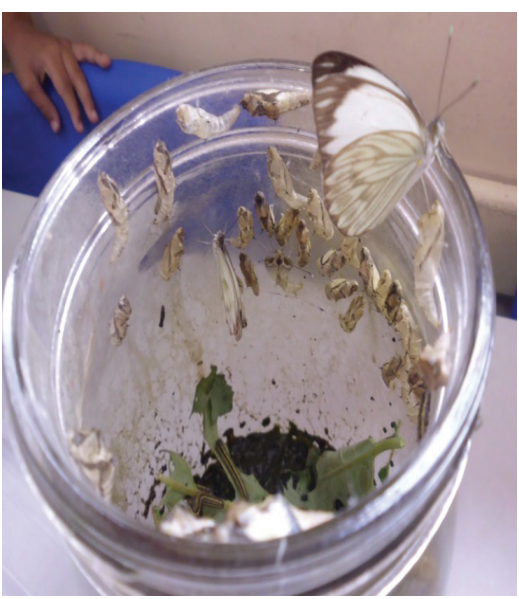
ANEXOS

Anexo 1

Anexo 2

Anexo 3

Anexo 4



Anexo 5

Anexo 6

Anexo 7

Anexo 8

Anexo 9

Anexo 10

Projeto brinquedos e brincadeiras com sucatas: religando as crianças a natureza

Maria Dolores Fortes Alves[1]
Idnelma Lima da Rocha[2]
Meiriane Ferreira Bezerra Santos[3]
Surama Angélica da Silva[4]
José Batista de Barros [5]
Arla Virgínia Miguel dos Santos[6]
Mariana Cordeiro Wanderley Tenório Farias[7]
Telma Vitória[8]

---

1 Professora da Universidade Federal de Alagoas-UFAL-NDI; Doutora e Mestre em Educação - PUC/SP - CNPq e UB (Barcelona); Mestre em Psicopedagogia e Pedagoga - UNISA;Pós-Graduada em Distúrbios da Aprendizagem pela UBA (Buenos Aires); Especialista em Educação em Valores Humanos-Fundação Peirópolis; Pesquisadora RIES (Rede Internacional Ecologia dos Saberes), ECOTRANSD (Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - CNPq), RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas), GIAD (Grupo de Investigação e Assessoramento Didático. UB) e ADESTE (A Adversidade Esconde um Tesouro - Universidade de Barcelona); autora de diversos artigos e livros. E-mail: mdfortes@gmail.com

2 Mestre em Educação Brasileira pela UFAL. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL. Membro do grupo de Pesquisa Gestão e avaliação da educação. E-mail: idnelmarocha@hotmail.com.

3 Especialista em Pedagogia Organizacional e Gestão de Recursos Humanos. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL. Email: me-i-rianeferreira1@hotmail.com

4 Especialista em Educação em Direitos Humanos e Diversidades pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL. E-mail: surama_angel@hotmail.com

5 Professor da Universidade Federal de Alagoas, lotado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Pedagogo e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE; Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Europeia de Administração de Marketing; Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Membro do grupo de pesquisa: Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Membro do Centro Paulo Freire de Estudos em Educação da UFPE. Autor de diversos livros e artigos científicos. e-mail josebatista.40@gmail.com

6 Graduanda do curso de Pedagogia da UFAL. Bolsista do Programa de Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico e Institucional da UFAL. Email: arlacoletivoal@gmail.com

7 Graduanda do curso de Pedagogia da UFAL. Bolsista do Programa de Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico e Institucional da UFAL. Email: marianawfarias@hotmail.com

8 Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências Letras de Ribeirão Preto USP (1983) e mestrado em Saúde Mental pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto USP (1997). Atualmente é doutora pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e professor assistente da Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

RESUMO

Apresentamos aqui um relato de experiência com brinquedos elaborados a partir de sucatas. Ele está sendo desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Trata-se de uma pesquisa-ação e compreende três etapas: caracterização, observação e intervenção (de outubro de 2014 a dezembro de 2015). O projeto tem como objetivo geral estimular as crianças (juntamente com os educadores e pais(a) à confecção brinquedos com materiais recicláveis para que possam empregar-lhes em suas brincadeiras fazendo com que elas exerçam a criatividade, construção de conhecimentos, interação, afetividade e consciência ambiental, tanto na construção dos objetos quanto no uso dos mesmos. A brincadeira com brinquedos confeccionados com matérias recicláveis vai além da diversão e do estimulo da criatividade, uma vez que o empenho do professor refletirá na sociedade e no meio ambiente de maneira positiva.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Meio Ambiente. Brinquedo com sucata.

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui um relato de experiência com brinquedos elaborados a partir de sucatas. Ele está sendo desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Trata-se de uma pesquisa-ação e compreende três etapas: caracterização, observação e intervenção (de outubro de 2014 a dezembro de 2015).

O tema foi escolhido a partir das propostas construídas junto com as coordenadoras do projeto. De posse da temática iniciou-se as observações dos brinquedos utilizados pelas crianças no momento das brincadeiras e também da escuta das declarações dos professores (as).

Foi constatado que o acervo de brinquedos feitos com sucatas era muito pequeno e restringia-se a poucas turmas. Isso causava pequenas disputas entre as crianças, pois elas ao avistar os brinquedos se interessam por eles e queriam, também, usufrui-los, porém não havia para todos e consequentemente havia um desconforto para os professores (as) porque eles (as) não conseguiam satisfazer o desejo de todas as crianças.

Diante dessa realidade, da necessidade de estimular a criatividade e o processo de construção de aprendizagem percebemos como necessário, prazeroso e estimulante à confecção de brinquedos com materiais recicláveis que possam atender a toda demanda da instituição e não apenas parte dela.

OBJETIVOS

O projeto tem como objetivo geral estimular as crianças (juntamente com os educadores e pais(a) à confecção brinquedos com materiais recicláveis para que possam empregar-lhes em suas brincadeiras fazendo com que elas exerçam a criatividade, construção de conhecimentos, interação, afetividade e consciência ambiental, tanto na construção dos objetos quanto no uso dos mesmos.

Como objetivos específicos temos:

- Reciclar e reutilizar de materiais recicláveis;
- Confeccionar brinquedos com os materiais que foram coletados;
- Interagir com outros sujeitos e brincar com os brinquedos confeccionados com sucatas.
- Fortalecer o vínculo com a família
- Despertar a consciência ambiental nas crianças e adultos
- Despertar a consciência da interdependência e ecológia
- Estimular a criatividade, afetividade e construção de processos cognitivos
- Contribuir para a preservação do planeta e da saúde.

Como metodologia de pesquisa nos embasaremos na pesquisa-ação de Brandão (2006). Essa proposta de pesquisa diz da interação do sujeito pesquisador com os sujeitos (objetos) pesquisados e a ampliação da consciência da interdependência.

As ações previstas para permitir alcançar os objetivos mencionados são as seguintes:

- Coletar junto com as bolsistas, crianças e famílias os materiais recicláveis existentes na instituição (Universidade Federal de Alagoas-UFAL) e comunidade.
- A confecção de brinquedos com sucatas será feita com as crianças com a ajuda dos professores (as), bolsistas BDAI e bolsistas permanentes e em alguns momentos, com a famílias. A ideia é que essas confecções sejam trabalhadas por turma, ou seja, um

período de uma semana com uma determinada turma, após com outra e assim sucessivamente.

É fundamental ressaltar a importância do auxílio e do uso consciente dos adultos no processo de construção dos brinquedos, principalmente no manuseio de objetos como: tesoura, cola quente, e entre outros objetos que possam causar algum tipo de risco as crianças. Também é importante que nesse momento ensinem o cuidado e uso correto às crianças para evitar acidentes posteriores.

Faremos também um dia de oficinas com os pais visando fortalecer vínculos positivos através da interação família –escola e a consciência ecológica

- Disponibilizaremos os brinquedos confeccionados para que as crianças possam sentirem-se livres para inseri-los em suas brincadeiras, estimulando, assim, a criatividade de cada uma delas.

> Enquanto usa, manipula pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo.
> Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência. (MACHADO, 1995 p.27)

A citação acima revela-nos a importância dessa temática para o desenvolvimento da criança, pois, a brincadeira e a construção dos brinquedos feitos a partir de matérias recicláveis permite que a criança crie, recrie, transforme e (re) signifique tais objetos de maneira lúdica e ainda compreenda sua responsabilidade com o cuidar de si, do outro e do planta.

JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO

Um dos autores que fundamentam a relação do desenvolvimento e aprendizado desde a primeira infância é Vygotsky, seus estudos foram de grande contribuição para compreendermos o processo de desenvolvimento infantil e a relevância do brinquedo durante esse processo de desenvolvimento.

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação as restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando o que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o

Para compreendermos o processo de desenvolvimento infantil e a relevância do brinquedo durante esse processo.

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação as restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando o que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTYSKY, 1998, P. 130)

Portanto, precisamos entender que o brincar proporciona conhecimento, a brincadeira facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois a ludicidade é algo prazeroso, estimulante e faz com que a criança externe aprendizados que já possui e internalize novos, mediante o contato com o meio e a manipulação do objeto (brinquedo).

Como nos ensina Maturana; Verden-Zoller (2004), a atividade de brincar não necessariamente possui uma intencionalidade. Ela pode configurar-se como uma atividade plenamente válida em si mesma. A criança brinca por brincar. Brincar é seu oficio e sua missão. No brincar ela estabelece uma conexão consigo, com o outro e com o meio. O brincar é terapêutico, é lúdico é criativo. Brincar é viver.

Conforme nos ensinam esse autores acima citados, o brincar, o linguajar, legitima sua existência e reafirma seu papel de sujeito no mundo. A criança quando brinca exercita sua cognição, emoção, afetividade, imaginação, além de seu próprio corpo.

Tanto para Vygotsky como para os RCNEI o brinquedo e o brincar são uma fonte de desenvolvimento e um objeto de interação de importância ímpar,

> O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse mais do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2002, p.122.)

> Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (RCNEI,1998, p 22).

O processo de construção de brinquedos com sucata se faz de extrema importância, pois estimula a criatividade das crianças, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento e faz com que elas aprendam desde cedo a ter responsabilidade ambiental, reutilizando e reciclando materiais descartáveis. Compreendendo que o planeta Terra é nosso habitat comum e dele fazemos parte.

No que diz respeito a criatividade, ela inicia quando a criança transforma aquilo que outrora era lixo em um objeto novo e ressignifica-o a sua maneira. Conforme diz Machado (1995, p. 45):

> O brinquedo-sucata permite a quem brinca com ele, desvendá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros significados que não são óbvios, nem estão evidentes. Surgem assim, novas e inusitadas relações que podem ser absurdas, incongruentes, desregradas.

Com relação a educação ambiental sabemos é um tema bastante discutido atualmente, e para se obter êxito nesse processo educacional é fundamental a ação do professor em sala, ou seja, cabe a ele desenvolver nas crianças o comprometimento com a natureza, tornando-os cidadãos engajados com o futuro do país.

Sabemos que a relação que hoje mantemos entre cultura e meio ambiente tem trazido muito desgaste ao planeta. Nossa única esperança de sobrevivência ou ao menos de ter alguma qualidade de vida, está em despertar e desenvolver a consciência ecossistêmica, uma *ecologia profunda*[9] com nossas crianças e com ó máximo número de pessoas possíveis. Para tal necessitamos transformar nossa maneira de viver, sentir, pensar e co-educar. Se faz urgente o ensinar a "cuidar" (BOFF, 2008), cuidar de si mesmo, cuidar do outro e cuidar da natureza. Compreender que, quando cuidamos do outro e do planeta estamos cuidando de nós porque, como seres ecossistêmicos tudo que fazemos ao outro à nós retorna. Partes e todo estão imbricadas.

Chama-nos a atenção o preâmbulo da Carta da Terra

> Estamos diante de um momento critico na historia da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, de-

9 Conceito proposto pelo filósofo e ecologista norueguês Arne Næss em 1973, a Ecologia Profunda é um conceito filosófico que vê a humanidade como mais um fio na teia da vida. Cada elemento da natureza, inclusive a humanidade, deve ser preservado e respeitado para garantir o equilíbrio do sistema da biosfera. Enquanto a ecologia seria um estudo das interações entre os seres vivos e destes com o ambiente, a Ecologia Profunda é uma forma de pensar e agir, dentro da ecologia ou de qualquer outra atividade. https://pt.wikipedia.org/wiki/Ecologia_profunda

> vemos reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações. (BRASIL, 20015).

Também, as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) nos chamam a atenção para a mudanças paradigmática com relação ao meio ambiente.

> VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
>
> VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
>
> VIII - incentivem 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;
>
> X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
>
> XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
>
> (Art. 8º, § 3º). Estes saberes estão em coerência com uma concepção de conhecimento que não fragmenta a realidade, que não vê o mundo como máquina, mas como organismo vivo, como uma vasta rede de relações em que todos os seres estão interconectados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante dessa perspectiva, a brincadeira com brinquedos confeccionados com matérias recicláveis vai além da diversão e do estimulo

da criatividade, uma vez que o empenho do professor em sala, sem dúvidas, refletirá na sociedade e no meio ambiente de maneira positiva. Como afirma Boff (2008), é através da aquisição do conhecimento que o individuo poderá comprometer-se com a proteção e cuidado com meio ambiente.

No desenvolvimento do projeto envolvemos toda a comunidade escolar e as famílias em um clima de solidariedade, companheirismo e muita alegria. Podemos dizer que desenvolvemos uma ecologia profunda, uma consciência de cuidar e ser cuidado. Cuidamos uns dos outros e cuidamos do todo em alegria e parceria. Desenvolveu-se o sentimento de pertencimento, de conexão, de interdependência.

Referências

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar** - Ética do Humano - Compaixão pela Terra. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante:** o saber da partilha. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra.** Disponível: em http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf acesso em 10 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infan**til /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

DIAS, Kaio Cassio Delmondes. A **importância dos Brinquedos Pedagógicos feitos de Sucata.** 2013. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/brinquedos_sucata/ Acesso em: 14 Nov. 2014.

MACHADO, M. M. (1995). O **brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiai**s. (2ª ed.). São Paulo: Loyola.

MATURANA, H; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

_____.**Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Projeto Circula e sua rotação pelo ensino, pesquisa e extensão no CEPAE

Célia Sebastiana Silva[1]

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar o CIRCULA, um projeto pedagógico e de entensão que envolve toda a comunidade escolar do CEPAE, bem como outros segmentos da Instituição UFG e da sociedade em geral. Sua ênfase é a tríade ciência, cultura e arte. Segundo Alfredo Bosi (2003), quando se trata de cultura brasileira, há quem pretenda uma unidade, uma coesão de onde se quer extrair a expressão de uma identidade nacional. Ocorre, porém, que não há nela uma homogeneidade e, nesses tempos de intensificação da cultura de massa, parece haver uma tão grande multiplicidade de manifestações culturais em nosso país que quase se chega à jocosa expressão geleia geral. Mas, se nos deslocamos para a condição de analistas, intérpretes e até mesmo de criadores da cultura, é possível perceber uma pluralidade que remete a estruturas sociais diferenciadas. A proposta do trabalho que ora se apresenta é a de mostrar como o projeto CIRCULA desloca o ângulo de visão dos alunos e dos demais participantes desse projeto da condição de meros espectadores para o de quem assume o primeiro plano e analisa, interpreta, expressa, critica, constrói, produz conhecimento, arte, cultura, no sentido mais pleno da percepção dessa pluralidade. Entendida como um fazer, como qualquer atividade humana conduzida regularmente a um fim, o que se entende por arte, conforme aqui se apresenta como proposta para finalizar e apresentar os resultados dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos ao longo do ano letivo do CEPAE, pode abarcar todas as áreas do conhecimento, da matemática à filosofia, da literatura à física, de tal modo que envolve, indiscriminadamente, toda a comunidade escolar. Espera-se, com a realização do projeto, que, sobretudo, os alunos do CEPAE possam desenvolver suas habilidades investigativa, crítica, artística e cultural, por meio de suas práticas e que, assim, tenham potencializada a formação estética e ética.

Palavras-chave: Ciência. Manifestações Culturais. Arte.

FUNDAMENTOS

Para Adorno (1995), a educação só tem sentido verdadeiramente quando dirigida a uma autorreflexão crítica e, assim direcionada, ela deve criar condições para o processo de formação e emancipação dos indivíduos,

1 Doutora em Letras pela UNB e professora do CEPAE/UFG.

possibilitando-lhes, socialmente, a conquista da autonomia. Associa, para tanto, o conceito de emancipação à conscientização e racionalidade e afirma que, para além de preparar os homens para se adaptarem ao mundo e produzir pessoas bem ajustadas, ela precisa também fortalecer a resistência. Reconhece, no entanto, que nem sempre é fácil lidar com essa tarefa ambígua. De todo modo, interessa-nos aqui a proposta da educação como possibilidade de formar homens autônomos, emancipados, libertos de sua "autoinculpável menoridade", para usar um termo em que Adorno (1995) se remete a Kant.

É reconhecendo esse papel da educação que se faz necessário repensar o papel da escola em um tempo e um espaço que se impõem ao jovem como uma grande "sala de aula sem paredes"(McLuhan, 2000), em que todo o ambiente urbano torna-se agressivamente pedagógico. A escola, nesse contexto, e como invenção histórica que é, pode fadar-se ao ocaso ou desaparecer por uma "morte tranquila" (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013,p. 10), mas, justamente por essa condição, também pode ser reinventada. Conforme Masschelein & Simons (2013, p.11), "reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer "tempo livre"[2] e para reunir os jovens em torno de uma "coisa" comum". A pergunta mais desafiadora é: o que seria essa "coisa comum"?

O projeto CIRCULA, que aqui se apresenta, pode, ao longo de sua efetivação, em alguma medida, delinear-se como uma possibilidade dessa "coisa comum" e como uma possibilidade de reinvenção da escola e de afirmação da autonomia e da emancipação do sujeito, à medida que propõe uma ênfase na tríade ciência-cultura e arte. O produzir conhecimento em vez de usar o já pronto; o investir na educação estética e na educação dos sentidos por meio da *poiesis* (fazer); o dar acesso aos códigos de produção e de apreciação artísticas; a familiarização, o reconhecimento e a valorização da cultura popular são condições que, proporcionadas aos alunos, podem filiar a escola a essa condição de reinvenção e de inserção em um processo mais amplo de emancipação, humanização e afinamento dos sentidos daqueles que nela estão envolvidos.

2 A expressão "tempo livre" relaciona-se à origem grega da palavra:***skolé.***

O CEPAE é uma unidade da Universidade Federal de Goiás, que, ao contrário de outras escolas, principalmente privadas, não discrimina os alunos pelos antecedentes, pelo "talento" natural, pela aptidão, pelas condições econômicas, sociais e culturais, mas oferece as mesmas condições para que estes possam potencializar e ressignificar os vários ambientes de aprendizagem encontrados para além dos muros da escola.

Aparentemente na contramão desse ambiente externo agressivamente pedagógico, a cultura, a arte e a ciência na escola podem oferecer-se ao aluno e ao professor como possibilidade transformadora. Entendida como um fazer, como qualquer atividade humana conduzida regularmente a um fim, a concepção sobre arte é aqui apresentada em seu sentido mais amplo e, por isso, como elemento unificador das atividades a serem apresentadas pelos alunos do CEPAE no projeto ora apresentado. Desse modo, pode envolver áreas diversas do conhecimento, da matemática à história, da química à filosofia, da literatura à física, de maneira que, indiscriminadamente, toda a comunidade escolar possa estar envolvida. Afinal, como afirma Bosi (2003), arte é um movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos. E, desse modo, é construção, como também é conhecimento e é expressão.

O projeto CIRCULA, cuja denominação se justifica porque constitui a sigla Ciência, Cultura e Arte(com o acréscimo de um r) e porque traduz a ideia de movimento, de circulação, de rotação, de ação múltipla e contínua no tempo e no espaço, objetiva, fundamentalmente, desenvolver as potencialidades investigativa, crítica, artística e cultural dos alunos do CEPAE, bem como despertar o senso estético, ético e crítico dos envolvidos nos processos de criação/recriação/produção das artes e das ciências. E ainda: sensibilizar para a recepção e a exploração da obra de arte em todas as suas manifestações;valorizar a pluralidade de manifestações culturais e artísticas do Brasil e de outros países e reconhecer e valorizar as especificidades e a identidade da cultura popular. No âmbito da Universidade, abrange o tripé ensino, pesquisa e extensão, à medida que resulta de trabalhos pedagógicos –e de pesquisa, inclusive - desenvolvidos em sala de aula; que se compro-

mete com a produção e a divulgação do conhecimento e que envolve a comunidade universitária e a comunidade em geral, principalmente, àquela mais ligada à educação – como outras instituições escolares - e à família dos alunos.

PROCEDIMENTOS E AÇÕES

O projeto CIRCULA prevê uma série de ações que visem à promoção de bens culturais, à formação acadêmica e científica e à produção de arte e de cultura. Para a execução desse projeto, há atividades desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, em diferentes momentos, dentro e fora da sala de aula, nas diferentes disciplinas. Nesse sentido, foi incluída, além de arte e cultura, a ciência para que nenhuma área de conhecimento fique excluída. Nas edições anteriores (2013 e 2014), a atividade principal do projeto foi a *I e II Mostra de ciência, cultura e arte*, que ocorreu nos três últimos dias ano letivo. Ocorreram oficinas, ministradas por professores, ex-alunos do CEPAE, artistas de várias modalidades artísticas, profissionais de diversas áreas e estas se destinaram a alunos, professores da rede pública e à comunidade em geral; há também exposições e apresentações de trabalhos artísticos e acadêmicos dos alunos – da Educação Infantil (DEI) ao Mestrado em Ensino na Educação Básica. Cumpre destacar que essas exposições e apresentações não são desenvolvidas para o evento, mas, ao contrário, o evento é preparado para que as atividades e os produtos desenvolvidos como resultado dos projetos pedagógicos de cada disciplina ou área do conhecimento sejam mostrados e vistos pela comunidade. De forma específica, as apresentações acadêmicas, resultam de trabalhos orientados durante o ano letivo nas atividades do TCC do Ensino Médio; de pesquisas nas orientações do Mestrado, de estágio (para os alunos advindos das diversas áreas das licenciaturas da UFG), de bolsistas PIBIC, PIBID, PROLICEN. O terceiro dia do evento é especialmente destinado às famílias dos alunos. Esse projeto empreendeu a tarefa de ressignificar o evento *Festa da família*, que, antes, tinha um sentido exclusivamente festivo e deslocado de um propósito pedagógico mais consistente. A sua inserção no projeto

dá novo significado à presença da família na escola, à medida que, para além dos festejos e banquetes servidos, mas não os desconsiderando, os pais também podem ser expectadores dos trabalhos desenvolvidos por seus filhos como podem ser, eventualmente, também atores de alguma atividade pedagógica.

Para o ano de 2015, objetiva-se especialmente fazer uma homenagem ao centenário de nascimento do escritor Goiano José J. Veiga. Para tal, os textos e obras desse autor serão lidos nas aulas de Língua Portuguesa e alguns especialistas ou pessoas que tiveram convivência com o escritor serão convidadas para fazer palestras para os alunos durante o ano. Serão também convidados alguns escritores de renome nacional para, durante o ano, conversarem com os alunos. O projeto prevê oficinas, ao longo do ano, voltadas para a formação de professores e, durante o evento CIRCULA,no final do ano, voltadas para os alunos e a comunidade. Tais oficinas devem contemplar as ciências, a cultura e as artes. São de 30 a 35 oficinas, com profissionais do CEPAE (envolvendo também os bolsistas e estagiários das licenciaturas da UFG) e de outras instituições. Cada uma oferece, em média, 25 vagas. Desse modo, todos os alunos do CEPAE se inscrevem em uma oficina, pois elas são propostas com o objetivo de contemplar a faixa etária de cada nível da escola. Além disso, os alunos das instituições parceiras ou outros interessados podem também se inscrever em tais oficinas. Há também, durante o evento, a exposição dos diversos trabalhos feitos nas aulas ou oficinas e a apresentação de trabalhos das instituições parceiras. O terceiro dia culmina com as apresentações de trabalhos dos alunos desenvolvidos ao longo do ano letivo e com atividades mais festivas voltadas também para as famílias.

Para o biênio 2015-2016, pretendem-se apresentar algumas inovações relativamente às atividades a serem desenvolvidas. Prevê-se a importância se fazerem circular as atividades no tempo e no espaço, como forma até mesmo de se manter fidelidade ao nome CIRCULA. Por essa razão, apresentam-se como propostas: mostras de filmes como resultado de projetos/mostras de cinema previamente discutidos em grupos de estudos Para a edição 2015/2016, prevêem-se: *Mostra de filmes de tradução literária* –

setembro de 2015; *Mostra de documentários*- dezembro de 2015; *Mostra de cinema de poesia* - abril de 2016; *Mostra de curtas*- junho de 2016. Também uma feira de ciências que envolva a comunidade escolar do município de Goiânia; palestras e oficinas com escritores e artistas do circuito nacional, sobretudo, aqueles escritores cujos livros literários fazem parte do projeto de leitura literária do Departamento de Português.

CONSIDERAÇÕES

Para BOSI (2003, p. 14),

> À medida que a ciência se mostra capaz de pensar a si própria; à medida que a filosofia se autocritica [...]; à medida que o estilo de hoje resgata, refaz ou parodia a linguagem de outros tempos – o espírito humano se move e não enreda os fios da pura tautologia.

É a partir dessa ideia de um espírito humano que se move, que está em constante rotação, que não está preso aos fios da tautologia que o Projeto CIRCULA foi concebido. É por esse princípio que se pretende que ele possa dinamizar as atividades de ensino, em vista de que tem um forte eixo no chão da sala de aula e muitos resultados nele apresentados vinculam-se a projetos pedagógicos bastante consistentes desenvolvidos durante o ano letivo; de que muitas atividades de pesquisa estão a ele vinculadas e de que ensino e pesquisa imbricam a relação entre o CEPAE e os vários setores da sociedade, principalmente, os ligados à educação e às artes.

Espera-se que, com a realização do projeto, sobretudo, os alunos do CEPAE possam desenvolver as suas potencialidades investigativa, crítica, artística e cultural, por meio de suas práticas e que o evento possa firmar-se como um momento de expressão dos resultados de trabalhos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento. Espera-se, também, que o evento *Festa da família*, já tradicional na escola, possa ser ressignificado, à medida que o encerramento do ano letivo esteja vinculado a uma atividade desenvolvida em uma dimensão pedagógica

Todas essas práticas, propostas e desenvolvidas no Projeto CIRCULA, podem ser um caminho para se afirmar as necessidades inerentemente humanas de criar, de exprimir, de inventar, de atender, enfim, às legitimas exigências de um espaço educativo comprometido com a emancipação, a autonomia e a formação humana do sujeito.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira*: temas e situações. São Paulo: Ática, 2003.

MCLUHAN, Marshall. Visão, som e fúria. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Projeto Infância: tempo de criar e brincar

Mayara Moreira Teixeira Santos[1]
Sandra Cândida de Bastos[2]
Juliana Martins Severino[3]

"O segredo consiste em preparar hoje o que queremos realizar amanhã, o que vai proporcionar a gestação consciente do futuro e uma grande felicidade por isto"
González Pecotche

RESUMO

Este artigo foi produzido para apresentar os resultados obtidos com o desenvolvimento de um projeto nas turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, que tinha como objetivo tornar os recreios melhores e mais agradáveis, construir conhecimentos e compartilhar com os colegas das outras turmas o que estava sendo observado e aprendido na escola. Os autores que embasaram o projeto foram: Pecotche (2000); Alencar (1992;1993) e Alves (2006) que trazem em seus trabalhos sobre a responsabilidade das escolhas pedagógicas feitas pelos educadores, que devem apresentar em suas propostas de ensino, atividades criativas e que sejam verdadeiramente significativas para os educandos, contemplando as suas necessidades físicas e morais e também suas expectativas. Foi feita a proposta de um projeto sobre brinquedos e brincadeiras envolvendo escola e família. O projeto foi subdividido em etapas e teve a duração de 6 meses e o resultado foi a diminuição significativa de alunos machucadas nos recreios, um maior envolvimento das crianças nas atividades proposta em sala e fora dela, participação da família no ambiente escolar e uma mudança de conduta, com isso foi possível verificar que algo que faz parte da realidade e é do interesse da turma gera envolvimento, responsabilidade, comprometimento e, consequentemente, o aprendizado significativo.

Palavras-chave: Infância. Brinquedo. Brincadeiras

---

1 Pós-Graduanda em Educação Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás. Professora do Ensino Fundamental do Colégio Logosófico González Pecotche - Unidade Goiânia. E-mail: mayara.teixeira@hotmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista. Professora do Ensino Fundamental do Colégio Logosófico González Pecotche - Unidade Goiânia. E-mail: sandracandida2011@bol.com.br.

3 Pós Graduada em Métodos e Técnicas de Ensino. Professora do Ensino Fundamental do Colégio Logosófico González Pecotche - Unidade Goiânia. Email: pedagoga.martins@outlook.com

INTRODUÇÃO

O projeto foi desenvolvido em turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com crianças entre 7 e 8 anos, nos turno matutino e vespertino, no Colégio Logosófico Unidade Goiânia.

A proposta do projeto Infância: tempo de criar e brincar surgiu de uma dificuldade na convivência vivenciada pelos alunos no horário do recreio, o que gerava desentendimento entre os colegas e crianças machucadas. Com base em reflexões feitas com elas sobre a importância do cultivo da amizade, de um ambiente harmonioso e da necessidade de modificar essa realidade buscou-se despertar o interesse por novas formas e possibilidades de brincar. Ressaltamos a necessidade de ter atenção ao brincar no ambiente do Colégio e nos demais espaços que frequentam, fazendo com que compreendam que suas brincadeiras devem ser sempre agradáveis e produzam o bem.

Como várias crianças já haviam se machucado e manifestado insatisfação devido as poucas opções de atividades e brincadeiras realizadas na hora do recreio nos propusemos a pensar de que forma poderíamos resolver o problema. Várias ideias foram manifestadas: proibir bola e corrida na hora do recreio, proibir brincadeira de lutas, fazer recreios separados, brincar de brincadeiras que não fossem agressivas e outras. Dessas ideias nenhuma trazia um aspecto que não fosse punitivo.

Entendemos que seria necessário propor para as turmas coisas divertidas que poderiam fazer na hora do recreio. Levamos a ideia para as crianças e alguns manifestaram que podíamos fazer um projeto de brincadeiras para que eles aprendessem a brincar de uma maneira mais agradável e que aprendessem novas brincadeiras.

De conversas posteriores e com o amadurecimento dessas sugestões surgiu a ideia de realizar o projeto com as duas turmas, para propiciar a integração entre elas, estimular o cultivo de valores e promover a mudança de conduta do conjunto e não só de um grupo de crianças. Com isso, nos propusemos desenvolver um projeto que contemplasse aquelas ideias e pensamos em formas de executá-las.

Para iniciar a elaboração do projeto nos inspiramos nos elementos oferecidos pela Pedagogia Logosófica que trazem sobre a importância de ensinar as crianças à pensar e a refletir sobre sua conduta, a cultivar valores para se tornar um ser melhor. Nesse sentindo, buscamos os elementos que o criador da Logosofia ensina sobre brincadeiras.

> "Se você gosta de brincadeiras, trate de que as suas sejam sempre simpáticas e produzam bom efeito. Que elas nunca afetem os sentimentos daqueles que o escutam." (Pecotche, 2000, p.28).

Com base nesse conhecimento apresentamos o projeto para as crianças como uma oportunidade de modificar a realidade identificada inicialmente. Para isso, realizaríamos um estudo sobre a criação das brincadeiras e dos brinquedos, por meio de reflexões e estudos sobre o histórico das brincadeiras e brinquedos criados pelo homem, uma vez que compreendemos que o brincar favorece desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando-as a exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e valores, formar conceitos e construir conhecimentos.

A realização do projeto contou com várias ações dentre elas: a leitura do livro "Brincadeira é coisa séria" integrado com estudos da Língua Portuguesa e História, pesquisas sobre brinquedos e brincadeiras de todas as épocas, confecção de brinquedos e registros das atividades realizadas e do que aprenderam em cada uma.

Os pais foram convidados a se envolverem nas atividades e vieram à escola promover brincadeiras de sua época e confeccionar brinquedos com as crianças. A atividade culminou com elaboração de um álbum feito pelas crianças e apresentação dos resultados em uma Mostra do Conhecimento do Colégio.

DESENVOLVENDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Temos compreendido que é importante que os educadores exercitem sua capacidade de reflexão, de forma a extrair da teoria e da sua prática diária elementos para planejar e desenvolver atividades criativas, estimu-

lantes e divertidas capazes de despertar o interesse, o gosto pelo aprender e oferecer elementos que permitam a criança pensar, formar-se moralmente, sendo capaz de modificar a própria conduta.

Mas como é possível ensinar criativamente? Por meio dessa experiência foi possível perceber que um bom começo talvez seja adotar como parte dos objetivos educacionais o desenvolvimento das habilidades do pensamento criativo. Ensinar criativamente pode ser simples e divertido. Porém, exige que o professor seja também uma pessoa criativa, ou que busque desenvolver essa criatividade, que transforme seu material e seus métodos em propostas criativas de ensino. É uma possibilidade de transformarmos a tarefa de educar em algo prazeroso, como o brincar, que despertou uma grande participação das crianças e das famílias.

Brincando, a criança além de expressar e comunicar suas experiências, ela reconhece o sujeito como pertencente a um grupo social e a um contexto cultural. Assim, o brincar é "experiências de cultura, por meio da quais valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças". (BORBA, 2009, p.71).

Quando as crianças brincam, elas constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que fazem parte da cultura lúdica infantil. Ou seja, a cultura lúdica é que torna a brincadeira possível, mas é o espaço cultural em que a criança está inserida que a enriquece.

Neste contexto, para Vygotsky (1989), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, ou seja, aquela que pode haver imaginação, imitação e a regra. Assim observando as crianças brincarem nos ambientes em que estão inseridas e interagindo com os colegas foi possível observar várias características individuais, manifestações da imaginação, de pensamentos agradáveis e desagradáveis e perceber a construção de conhecimentos e formação de conceitos e valores, que se deram no decorrer do processo.

Ao brincar a criança explora o meio em que vive e aprende mais. Assim, as brincadeiras devem ser pensadas para estimulá-la, promovendo aprendizagem.

Antes de iniciar o trabalho foi realizado todo um planejamento para termos clareza do que íamos realizar e estabelecer os objetivos a serem atingidos, evitando que nos perdêssemos ou que algo significativo não fosse abordado, como Alves (2006) recomenda:

> É de fundamental importância que se elabore um planejamento das atividades para cada aula, levando em conta o conteúdo a ser ministrado, o objetivo que se quer atingir, a metodologia, os recursos materiais e humanos e o sistema de avaliação utilizado, sendo tudo bem explicitado aos alunos, desde o início das atividades, para que ambos, professor e aluno, tenham clareza sobre a tarefa a desenvolver, como e quando desenvolvê-la. (2006, p. 36).

Todos se comprometeram em participar e organizamos as atividades em etapas. A primeira foi pesquisar a origem de alguns tipos de brinquedos. Após a pesquisa fizemos um levantamento das brincadeiras preferidas nas turmas. A segunda etapa foi realizar a leitura do livro literário: Brincadeira é coisa séria da autora Márcia Lubas Cardoso Machado, o estudo, exploração e interpretação do livro foi vinculado com os conteúdos de Língua Portuguesa e História e Geografia, integrados aos elementos oferecidos pela Pedagogia Logosófica que embasaram as reflexões sobre a formação dos valores morais e o estímulo ao cultivo de virtudes que favorecem a convivência.

Durante as aulas as crianças foram identificando as partes do texto, como: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão e formando o conceito de cada uma. Em seguida, levantaram hipóteses e registraram em cartazes o que entendiam por brincadeira. Refletimos com as crianças se as brincadeiras que estavam realizando traziam ou não um bem a si mesmo e ao outro.

Exploramos textos sobre brinquedos e brincadeiras, parte do conteúdo de História e Geografia e as crianças realizaram pesquisas em casa, fizemos registros escritos e elaboramos cartazes para colocar na escola, com intuito de compartilhar o que estavam aprendendo com os demais. As crianças se envolveram ativamente nas atividades em sala. Posteriormente, confeccionamos brinquedos com sucatas e pedimos que brincassem da forma tradicional, na qual haviam aprendido a utilizar o brinquedo.

Para Vygotsky (1989) uma das formas da criança abstrair sua realidade é através de jogos e brincadeiras, pois através dessas atividades ela intervém no mundo com liberdade, criando imagens e buscando novos caminhos e possibilidades. Esse autor concebe a brincadeira como zona de desenvolvimento proximal, que é distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, pois é nela que a criança supera sua própria condição no presente. Sendo assim, pode-se perceber que o brincar promove transformações ao nível do psiquismo.

Com o intuito de vincular as brincadeiras com o projeto deste ano do Colégio que é: "Pensar e criar: um poder do ser humano", propusemos que criassem novas maneiras de brincar.

No começo eles tiveram dificuldade em criar novas formas de brincar, mas logo começaram a ter ideias e criaram muitas maneiras agradáveis voltados para o objetivo maior que era promover o bem e tornar as brincadeiras melhores e mais agradáveis nos recreios, compartilhando esse conhecimento com os colegas também das outras turmas.

A terceira etapa foi envolver as famílias e estender o que estavam aprendendo no ambiente escolar para o ambiente familiar. Convidamos as famílias para virem a escola relatar para as turmas como eram as brincadeiras e brinquedos do passado e planejar uma brincadeira da sua infância para brincar com as crianças em uma data agendada. Várias famílias se envolveram e participaram ativamente, o que gerou estímulo nas crianças e as primeiras mudanças de conduta, que foram observadas tanto na escola quanto em casa.

Muitas das atividades elaboradas pelos alunos foram utilizadas como forma de avaliação, pois produziram os textos, realizaram entrevistas sobre as brincadeiras de infância de seus pais e pesquisas sobre brinquedos, ao longo das atividades fomos realizando registros que permitiram, ao final, a construção de álbum em que foi relatado tudo o que foi vivenciado pelas turmas.

O projeto também foi interdisciplinar, pois contamos com a colaboração e apoio do professor de Teatro pensar e realizar cenas das crianças brincando e quais valores estavam cultivando nestes momentos. Com a professora de Artes na confecção dos brinquedos e do professor de Educação Física

na realização de algumas atividades. Contamos também com a colaboração das auxiliares das salas e com o apoio dos demais profissionais da escola.

Foi um projeto muito rico com duração de 6 meses. As crianças se mantiveram motivadas e constantemente surgiam novas ideias para incrementar. Foi possível demonstrar aos alunos a importância do trabalho em equipe, estimular o gosto pela busca do conhecimento e o aprender significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado do trabalho realizado foi a diminuição significativa de crianças machucadas no recreio, crianças brincando de forma mais agradável e ensinando aos outros novas brincadeiras e uma convivência mais harmoniosa entre as turmas.

Observamos que o envolvimento de todas as crianças das turmas gerou maior interesse pelo estudo, maior cumprimento na realização das tarefas propostas e participação nas atividades, responsabilidade, comprometimento e consequentemente o aprendizado. Diminuiu a agressividade entre as crianças no recreio, uma vez que elas ficavam preocupadas em como brincar, para ser agradável no início e continuassem assim até o fim da brincadeira.

Os desentendimentos acabaram e aprenderam que brincadeira é coisa séria, porque temos que respeitar as regras, ser generosos convidando todos para brincar, tolerando as dificuldades de uns e outros. Alguns se sentiam donos das brincadeiras e perceberam que não tem necessidade de alguém mandar nas brincadeiras e que todos podem chegar a um acordo e estabelecer regras que sejam agradáveis ao grupo.

Realizar este projeto em conjunto com outras turmas foi muito estimulante, tanto para as professoras quanto para os alunos. O trabalho em equipe propiciou uma colaboração mútua, trocas de ideias e experiências, formação e ampliação de conceito, estimulou e favoreceu a aprendizagem em todos os participantes do projeto e nos permitiu vivenciarmos muitos momentos felizes.

Percebemos durante o desenvolvimento do projeto que as crianças estavam mais estimuladas, alegres e com vontade de brincar. Elas mani-

festaram os pensamentos de: colaboração, amizade, companheirismo e paciência durante as brincadeiras. Fomos observando as crianças brincarem com mais frequência no recreio e melhorando a conduta, fazendo esforço para cultivar os pensamentos de tolerância e amizade, favorecendo a formação de vínculos e uma convivência mais harmoniosa, conforme ensina a Pedagogia Logosófica.

Os resultados foram positivos e serviram de estímulo para o cultivo de virtudes como a responsabilidade e a colaboração. E todo esse processo culminou na entrega aos pais do álbum com atividades realizadas pelas crianças e em uma bela apresentação, onde as crianças relataram como eram as brincadeiras antes e depois do projeto e quais foram os resultados alcançados pela turma, apresentando cenas de brincadeiras e o que aprenderam com elas.

Por entender que ensinar vai além de transmitir conhecimentos e compreender que ensinar e aprender pode ser algo realizado com gosto, com intencionalidade e de forma a despertar no outro o desejo de investigar, de buscar e querer saber mais é que concluímos ao final desse projeto que é possível e necessário ensinar de forma criativa. A construção ativa do conhecimento pode proporcionar um impulso criador e questionador, além de levar a criança a um desenvolvimento do sentido de cooperação e de diálogo.

Referências

ALENCAR, E.M.L.S. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. E.M.L.S. **Criatividade.** Brasília: Editora Universidade de Brasília,1993.

ALVES, Eva M. Siqueira. **A ludicidade e o ensino da matemática**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patricia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PECOTCHE, Carlos B. G. Bases para Sua Conduta. 17ª ed. Editora Logosófica: São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, L. 1989. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO

DEPOIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE O PROJETO INFÂNCIA: TEMPO DE CRIAR E BRINCAR[4]

J. F.: "Eu aprendi que uma brincadeira de mau gosto pode acabar com a sua amizade!".

M.F.: "Eu aprendi que brincadeira é coisa séria e que temos que cultivar valores quando brincamos, sempre promovendo o bem com meus amigos".

T. E: ""Eu aprendi lendo o livro: Brincadeira é coisa séria, que não podemos fazer brincadeiras sem pensar nas consequências. Foi muito bom receber os pais, porque nós aprendemos muitas brincadeiras diferentes com eles"

4 Os depoimentos, anexo, foram extraídos de uma produção de texto elaborada pelas crianças posterior a culminação do projeto sobre as experiências e conhecimentos aprendidos na elaboração e desenvolvimento deste.

Refletindo as práticas de uma escola sustentável

Bruna Santos Silva[1]
Jéssica de Oliveira Félix[1]
Thaís Fernandes da Costa[1]
Thais Pereira Silva[1]
Marilza Vanessa Rosa Suanno[2]

RESUMO

O presente artigo foi elaborado com a finalidade de apresentar os projetos de trabalho transdisciplinares, simultaneamente às práticas sustentáveis desenvolvidas na Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho, localizada na cidade de Inhumas-GO. A escola em parceria com a Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas sob orientação da professora Marilza Suanno realizam juntas desde o ano de 2012 o Estágio Supervisionado nos iniciais do Ensino Fundamental I. Para tanto iremos relatar as práticas sustentáveis desenvolvidas nos anos de 2012, 2013, 2014 e a proposta e projetos a serem realizados no ano de 2015. Apresentaremos como estas práticas foram importantes para que a instituição se tornasse a primeira escola sustentável na cidade. A escola começou a mudar suas práticas no ano de 2012 com a reutilização do óleo de cozinha para a fabricação de sabão artesanal, impulsionada pela feira de ciências realizadas anualmente, levando a instituição a participar do I Concurso de Escolas Sustentáveis na Caminhada Ecológica, esta que trouxe como proposta a fabricação deste sabão para que minimizassem o descarte deste material nas redes de esgoto da cidade. Este concurso garantiu a escola o 3° lugar. No ano seguinte foi o ano internacional pelas águas, que desenvolveu o projeto Água Fonte de Vida, onde os estagiários envolvidos buscaram conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da cooperação de todos para a preservação da água. Em 2014 a escola participou de um evento internacional realizado na Espanha, onde a coordenadora do Estágio juntamente com a coordenadora pedagógica da instituição se apresentaram no Fórum Internacional de Inovação e Criatividade - INCREA, possibilitando apresentarem seus projetos sustentáveis. No ano de 2015 daremos continuidade aos projetos desenvolvidos nos anos anteriores.

Palavras-chave: Projetos de Trabalho. Práticas Sustentáveis. Transdisciplinar.

---

1. Acadêmicas do 8º Período, 4º ano do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. Email: criagogia@gmail.com

2. Professora Orientadora de Estágio, Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. Email: marilzasuanno@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade apresentar os projetos de trabalho transdisciplinares simultaneamente às práticas sustentáveis da Escola Estadual de Tempo Integral João Lôbo Filho - EETI em parceria com a Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas nos anos 2012, 2013, 2014 e os projetos a serem desenvolvidos em 2015. Daremos inicio destacando a Feira de Ciências realizada anualmente pela instituição, mas especificamente no ano de 2012, onde uma ideia inovadora proporcionaria uma mudança significativa àquele evento.

Com a finalidade de apresentar aos alunos as práticas sustentáveis desenvolvidas pela Escola Estadual de Tempo Integral João Lôbo Filho em parceria com a Universidade Estadual de Goiás - UEG, Câmpus Inhumas, foi elaborado um texto descritivo ilustrado para que elas pudessem conhecer ou relembrar as ações realizadas nos anos de 2012, 2013, 2014 e expor o projeto de trabalho de 2015.

Apresentamos aos alunos do 2º ano por meio de slides com fotos o percurso começado no ano de 2012, com a Feira de Ciências, impulsionado pelo projeto de confecção de Sabão Artesanal utilizando óleo de cozinha usado, tendo como protagonista a aluna Izadora que trouxe seu avô para uma oficina no qual ele ensinou como produzir. Já em 2013, o grupo de estagiárias da UEG desenvolveram o projeto "Água - Fonte de Vida" estimulado pelo Ano Internacional de Cooperação pelas Águas, visando a cooperação de todos pela preservação da água. Em 2014 os estagiários desenvolveram "Cidades sustentáveis, Inhumas sustentável, Escola Sustentável" onde buscaram com os alunos práticas sustentáveis desenvolvidas na cidade de Inhumas e oportunizando conhecer as cidades mais sustentáveis do mundo. Ao final buscamos conscientizar os alunos sobre a importância da coleta seletiva para o meio ambiente.

RELEMBRANDO OS CAMINHOS: CONSTRUINDO UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL

Estava se aproximando a feira de ciências da Escola João Lobo Filho, e durante a reunião pedagógica em abril de 2012 os professores discutiam possibilidades a cerca qual seria o tema do evento. A feira realizada nos anos anteriores era algo modesto sem muito significativo para os alunos e professores, e está situação fez com que a equipe da instituição repensasse suas práticas a fim de proporem novos projetos, estes que deveriam envolver á todos, professores alunos, pais e a comunidade em geral.

A equipe da instituição buscava descobrir o que propor naquele ano, e tudo começou através de uma conversa no corredor da escola ao se falar sobre a produção de sabão artesanal, aluna Isadora que no ano de 2012 fazia o 3º ano relatou que seu avô fazia este tipo de sabão, e que ele era feito com óleo usado.

A partir deste dia a feira de ciências e as propostas da escola teriam um novo olhar, e mesmo que outras instituições já houvessem apresentado este tipo de trabalho, a ideia era que se realizasse uma investigação sobre a elaboração deste sabão artesanal. A próxima etapa foi que as professoras levassem à proposta a sala e abordasse o assunto com os alunos, e algo chamou atenção, todos os alunos conheciam ou tinham familiaridade com essa produção de sabão. Diante das discussões houve-se a necessidade de buscar uma profissional para auxiliar no processo de esclarecer os processos e reações químicas produzidos com a mistura.

Durante a aula com a química surgiram inúmeros assuntos, dentre eles o motivo de se confeccionar sabão artesanal em plena era industrial, com tantas ofertas de mercado. Foram levantadas questões referentes a economia trazida com essa produção, outros por ser tradição na familiar, outra questão trazida foi por reaproveitar o óleo e evitar possíveis consequências que ele ocasionaria em contato com o meio ambiente.

Estes questionamentos foram responsáveis pela estruturação do projeto, e mesmo que ninguém pudesse imaginar este iria possibilitar á escola a abertura de grandes portas e a possibilidade de se tornarem a primeira instituição com ações sustentáveis na cidade de Inhumas. A Partir dai um

rumo da sequência nesta proposta, na qual surge como problematização: Fabricação de sabão artesanal: a que pé anda esta questão em pleno século XXI, na cidade de Inhumas?

A ideia buscava proporcionar aos alunos e aos demais envolvidos um trabalho significativo para além da feira, contrario ás ideias dos anos anteriores, a intenção era mobilizar a todos a fim de permitir ampliação das experiências e conhecimentos, bem como o crescimento individual e social do aluno, fazendo com que ele pense e seja capaz de intervir nos diferentes tipos de problemas que vierem a surgir, no planeta. Este projeto proporcionou aos alunos conhecerem o quanto o óleo é capaz de poluir o meio ambiente, gerando danos irreversíveis em contato com a água.

Foram solicitados às famílias que confeccionassem o sabão artesanal que compartilhasse com a escola suas receitas. Durante conversas na escola descobriu-se que uma instituição que atende os idosos na cidade também produzia esse utensilio de limpeza o que proporcionou uma visita das crianças a esta instituição, com objetivo de que elas pesquisem e conheçam as receitas produzidas por eles.

Iniciam-se as coletas de dados, para se encontrar os motivos que levam as famílias a fazerem o sabão artesanal. A aluna Isabela quem contribui significativamente para a consolidação de tal tema estava entusiasmada pelo fato de seu avô vir a escola para uma oficina, onde ele iria ensinar a fazer esse sabão. Todos estavam muito animados participando ativamente na doação de óleos usados para a produção do sabão artesanal. Logo após o avô de Isadora veio á escola para ensinar a fazer o sabão com óleo usado, este que seria apresentado na feira.

Durante a feira de ciências eram distribuídas amostras do sabão produzido aos visitantes juntamente com a receita. Com todo caminho percorrido chegaram-se a conclusão que 69% das pessoas entrevistadas confeccionavam o sabão de óleo usado, esse material produzido na escola foi nomeado como “sabão da vovó”.

A feira de ciências foi responsável por grandes acontecimentos na escola, oferecendo a oportunidade dos alunos e instituição participassem da

feira de ciências realizada pela Sub Secretaria onde também apresentariam o projeto que haviam desenvolvido.

Através deste projeto uma nova proposta surge no ano de 2013, possibilitando que a escola participasse do **I Concurso de Escolas Sustentáveis na Caminhada Ecológica**, esta que traria como proposta a fabricação deste sabão para que minimizassem o descarte deste material nas redes de esgoto da cidade. Este concurso garantiu a escola o 3° lugar. A coordenadora juntamente com a professora responsável pelo Estagio Transdisciplinar da Universidade Estadual de Goiás escreveram um artigo relatado tais projetos e no ano de 2014 a escola foi convidada a participar no evento INCREA Fórum Internacional de Criatividade e Inovação na Educação.

No ano de 2013 os estagiários da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, do curso de Pedagogia juntamente com a professora orientadora Marilza Suanno, foram para o campo de estágio, este que se refere á Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho, para desenvolverem um projeto de trabalho transdisciplinar que também envolveria a sustentabilidade. O projeto de trabalho do estágio Supervisionado teve como metatema "Água fonte de vida", a escolha deste tema foi motivada pela " Década Internacional para ação – Água, Fonte de vida" (UNESCO/2005-2015) e principalmente pelo "Ano Internacional de Cooperação pela Água" (UNESCO/2013).

Ao definir o tema o próximo passo foi apresentar aos alunos do ensino fundamental I, o que seria este tema que parecia tão distante da realidade deles, mas que na verdade estava tão perto quanto imaginavam, propondo um pensar complexo. Por meio do dialogo e do conhecimento prévio, entre os estagiários e os alunos, foram discutindo o tema "Água fonte de vida", e juntos descobriram o que a UNESCO quis ao definir o ano de 2013 em o "Ano Internacional de Cooperação pela água". Questões problematizadoras guiaram todo o projeto, tais como: Será que outras pessoas de outros países estão preocupadas? Quais são as soluções sustentáveis? O que podemos fazer? Desta forma, entenderam que era uma ação conjunta em prol da proteção dos recursos hídricos, ou seja, todos ajudando preservar a água.

Os estagiários apresentaram a Declaração Universal dos Direitos da Água, e logo após discutiram com os alunos acerca dos direitos mencionados neste documento. Em todos os encontros eram passados vídeos demonstrativos, para que assim, pudessem perceber com maior clareza aquilo que estava sendo discutido. Além de vídeos os alunos puderam conhecer outros tipos de objetos que também apresentam de forma clara, que são os infográficos.

Buscavam sempre envolver os alunos em uma visão planetária do conhecimento, não trazendo a questão da água de forma mínima, fechada, de modo a inteirar os alunos nas condições sociais e mundiais em relação à água e as ações humanas, levantando os problemas locais com os problemas do planeta. Compreender que as águas (rios, aquíferos) são transfronteirísticas, assim para preservar as águas é preciso de cooperação internacional.

É claro que trouxeram a questão bem próxima deles, que foram quais seriam os córregos e os rios que cortam a cidade de Inhumas, a poluição da nascente do rio Meia Ponte, chamaram atenção para a importância da água para o corpo, ressaltando que a água está ligada ao saneamento básico e assim á alimentação e a saúde. Durante todo o desenvolvimento do projeto não só os estagiários falaram os alunos também tiveram a oportunidade de apresentar aquilo que haviam entendido, descoberto. Sempre retomavam aquilo que já havia sido discutido anteriormente, seja um texto produzido, uma leitura, um vídeo, até mesmo uma imagem.

Ao final do projeto desenvolvido foi possível perceber que os alunos perceberam que a questão da falta da água não envolve apenas a falta em si, mas todos os outros aspectos, tais como: questões políticas, econômicas, sociais, culturais, possibilitando que pudessem ter uma visão mais ampla, uma visão global, sobre a importância da água em nossas vida, e sobre a necessidade da cooperação em prol das águas, dialogando também sobre sustentabilidade. O projeto transdisciplinar busca construir um pensamento multireferencial, multidimensional visando de fato o desenvolvimento do aluno, possibilitando religar saberes, para que tenha uma visão global.

O projeto de trabalho "Cidades Sustentáveis, Inhumas Sustentável e Escolas Sustentáveis", em uma perspectiva interdisciplinar e transdiscipli-

nar, foi desenvolvido posteriormente, onde os acadêmicos estagiários do 4º ano do Curso de Pedagogia do ano de 2014 se envolveram em práticas sustentáveis a fim de dar continuidade ao que já estava sendo feito e também inovaram com novas propostas para serem executadas na instituição.

As práticas sustentáveis desenvolvidas pela E.E.T.I João Lôbo em anos anteriores teve seu reconhecimento internacional ao ser apresentado no mês de Março de 2014 em Barcelona, Espanha. No evento INCREA foram apresentadas pela Professora Ms. Lindalva Pessoni, coordenadora da E.E.T.I. e Professora Dr. Marilza Vanessa Suanno, professora de estágio da UEG, práticas que já haviam sido desenvolvidas até o momento.

Após estabelecerem objetivos comuns às disciplinas curriculares do Curso, os professores da Universidade se envolveram no projeto buscando estabelecer um diálogo entre os conhecimentos e apresentarem ideias para construírem um conhecimento ampliado que pudesse abarcar o metatema estabelecido. A disciplina "Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental" buscou estabelecer um diálogo entre instituição de ensino e Universidade, apresentando propostas que abrangessem também a comunidade como forma de ampliar o alcance dos objetivos referentes à sustentabilidade.

Buscando um pensar complexo sobre a temática "Cidades Sustentáveis: por Inhumas Sustentável", os acadêmicos estagiários desenvolveram nas disciplinas curriculares discussões para melhor compreensão. Dentro deste projeto foi elaborado e desenvolvido o *I Fórum Internacional de Cidades Sustentáveis, Educação e Tecnologias* na cidade de Anápolis-Goiás, onde o Prof. Dr. Francisco Ramon Garrote Jurado, da Universidade de Borås, na Suécia fez a abertura do evento apresentando a forma de organização sustentável da cidade de Borås. De acordo com ele, a cidade é uma das mais sustentáveis do planeta, se aproximando de 100% da reutilização e do reaproveitamento dos resíduos sólidos produzidos pelos habitantes.

Mediante as informações passadas pelo Professor da Universidade de Borås e nos estudos realizados, os estagiários pautados na perspectiva do trabalho com projetos interdisciplinar e transdisciplinar e que desenvolveriam o projeto na EETI João Lôbo Filho, no segundo semestre de 2014,

utilizaram-nas como componentes importantes na formulação de ações a serem desenvolvidas com as crianças da instituição para a sustentabilidade.

Nesse percurso as crianças puderam conhecer através de informações dos estagiários algumas cidades sustentáveis como a cidade de Borås que se tornou sustentável pelas práticas atuais que são desenvolvidas, e também instigadas a pensarem na cidade de Inhumas e em suas práticas sustentáveis, e o que precisaria mudar para alcançar esse objetivo.

O estudo de cidades sustentáveis possibilitou a problematização do conceito de sustentabilidade, a diferenciação de cidades com práticas à margem dessa ideia, a construção de conceitos sobre a cultura e a prática de outras cidades, do viver coletivamente e desafios a serem rompidos. Foi por meio desse estudo também que se identificou na cidade de Inhumas/Goiás, uma prática sustentável que iniciou-se no ano de 2002.

A ação sustentável desenvolvida pela agente de saúde do Programa Saúde da Família Mariza Garcia Martins evidencia a conscientização a partir da observação do ambiente a sua volta. Diariamente ela notava que nos lotes baldios ao longo do caminho que percorria estavam cheios de lixo e entulho e estavam atraindo propiciando a proliferação de animais como ratos, animais peçonhentos, além de servirem de criadouro para o mosquito transmissor da Dengue.

Buscando patrocinadores e estabelecendo parcerias públicas e privadas, sua idealizadora trabalha voluntariamente auxiliando na limpeza e preservação dessas áreas, e posteriormente plantando girassóis, hortas e lavouras comunitárias nos lotes com a autorização prévia dos proprietários. Com a finalidade de conscientizar a população sobre o papel do cidadão com sua cidade, o *Projeto Girassol: ação, realidade e humanização – valorizando a autonomia e a força da comunidade,* vêm ganhando força de colaboradores e cada vez mais beneficiando lotes baldios para a comunidade.

Reconhecida por suas práticas sustentáveis como a fabricação do sabão artesanal pela coleta de óleo de cozinha usado evitando o descarte da matéria prima de forma equivocada, e economizando com produtos de limpeza, a EETI João Lôbo Filho convidou os estagiários e a professora

orientadora para participarem da festividade em comemoração ao Dia das Crianças. Para o evento, foram desenvolvidas algumas ideias para serem executadas juntamente com as crianças visando a conscientização à sustentabilidade da escola, como a decoração do ambiente externo para torná-lo mais bonito e agradável com materiais coloridos e recicláveis, cultivando plantas em objetos reaproveitados como botina, caixas de descarga descartadas, latas de tinta usadas e outros.

Foi possível dar continuidade ao Projeto da Horta Comunitária da instituição com a colaboração da Mariza do Projeto Girassol, dos pais, da comunidade, dos(as) estagiários(as), da professora orientadora e da equipe escolar com o plantio de canteiros juntamente com as crianças das turmas da escola. Também possibilitou a implantação de um projeto denominado Coleta seletiva: cuidar da cidade, cuidar da escola, cuidar de cada casa – um ato de responsabilidade social e ambiental que recolhe diariamente papel, plástico, vidro e alumínio para coleta e venda para a reciclagem. Assim as famílias participam ativamente do projeto separando do lixo produzido o que pode ser reutilizado e reciclado dos resíduos descartados.

Para divulgar e permitir que outras pessoas possam ter acesso às práticas desenvolvidas e as experiências sustentáveis vivenciadas durante o ano de 2014, os acadêmicos e os professores do 4º ano do Curso de Pedagogia da UEG criaram em ambiente digital um espaço aberto a comunidade para compartilhar vídeos, fotos, textos e experiências sustentáveis. Pode ser acessado no Facebook pelo link *https://www.facebook.com/profile.php?id=100005440579234.*

Em reunião com os pais da E.E.T.I. João Lôbo Filho, os estagiários e a professora de estágio da UEG, juntamente com a esquipe da instituição apresentaram e esclareceram o Projeto e também informaram que enviariam um questionário para as famílias relacionado às possíveis práticas sustentáveis desenvolvidas por cada uma em suas casas.

Finalizando o Projeto de 2014, foi feita na Mostra Cultural Escola a apresentação de um mural feito pelas crianças e divulgada uma *Carta aberta à comunidade inhumense*, que foi apresentada também na Câmara

Municipal de Vereadores, na Prefeitura, nos jornais da cidade, no site da UEG/Inhumas, no blog da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC e na comunidade no Facebook.

CONCLUSÃO

Está previsto para o ano de 2015 darmos continuidade aos projetos de trabalho da EETI – Horta Comunitária como ambiente de aprendizagem, convivência e alimentação saudável; Projeto Ambiente florido, colorido e com materiais recicláveis; Projeto de Coleta de materiais recicláveis, com a participação dos pais que os envia; solicitar o óleo usado acumulado para converter em sabão, detergente e amaciante – e desenvolveremos projetos e práticas sustentáveis para contribuir e ampliar as características da escola para que ela se torne sustentável.

Referências

HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola (I): In Revista Presença Pedagógica n. 20, mar/abr 1998.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). Projetos, práticas pedagógicas e estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. Ano Internacional de Cooperação pela Água. Publicação da Escola Estadual em Tempo Integral João Lôbo Filho/Marilza Vanessa Rosa Suanno (Organizadora). Inhumas, 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa et al. Cidades sustentáveis e Escolas sustentáveis: projeto coletivo inter/transdisciplinar. DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins – V. 1, n. 01, p. 186-206, jul/dez. 2014.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique. (Org.). O pensar complexo na educação - sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. 1ed. São Paulo: WAK, 2014. p. 99 - 126

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra Finalidade Para a Educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, Marlene. Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013.

Reflexões acerca do projeto de extensão da UFG: "Criança em questão: repensando certezas com famílias e educadores"

Jordana de Castro Balduino
Laís Moreira Silva
Stéfany Bruna de Brito Pimenta

RESUMO

O projeto de extensão do curso de Psicologia da UFG, "Criança em questão: repensando certezas com famílias e educadores", visa criar um espaço de discussão e reflexão com os educadores (famílias, professores e comunidade escolar em geral) através da promoção de encontros e fóruns temáticos em instituições de ensino e também da criação de recursos virtuais, neste caso, página na web e rede social. Ambos têm como objetivo materializar e desenvolver, à luz da Psicologia, diversas discussões que vêm sendo realizadas sobre questões da infância. Através desses recursos digitais busca-se um meio acessível de se compartilhar um conhecimento fundamentado sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, promovendo discussões através de trocas de experiências teórico-práticas. A página na web tem como acervo tanto textos de cunho científico como de outras naturezas, tais como charges, vídeos, fotos, narrativas, dentre outros, que visam problematizar e possibilitar reflexões sobre o desenvolvimento da criança e o papel dos educadores (professores e familiares). Como fundamento teórico, ressalta-se a busca por uma relação entre a Psicologia e a prática educativa que considere a tensão dialética entre estes dois campos, não solucionando ou encerrando questões, mas desenvolvendo-as e refletindo sobre estas. A extensão universitária na UFG visa uma maior aproximação da comunidade acadêmica com a sociedade, através de diferentes tipos de ações, tais como organização de eventos, produções culturais e ações no âmbito da educação, saúde, lazer e meio ambiente. A realização deste projeto de extensão, em específico, justifica-se na medida em que vem a contribuir com as ações de formação de professores de Psicologia.

Palavras chaves: Psicologia. Educação. Formação de educadores

JUSTIFICATIVA

A formação do professor de psicologia, conforme exposto no projeto político-pedagógico do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPP-FE/UFG), envolve, além

da formação específica do psicólogo, um conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas que constituem o núcleo específico de formação do professor de Psicologia, sendo este comum aos cursos de licenciaturas da UFG.

Em relação à formação deste professor exige-se o cumprimento de 400 horas de estágio supervisionado que "deve envolver práticas de ensino e outras atividades que assegurem o exercício da docência, em *diversos contextos institucionais* em que ocorrem práticas educativas" (PPP-FE/UFG, 2007, p.27, grifos no original). Trata-se de um conjunto de atividades programadas e diretamente supervisionadas por membros do corpo docente da própria instituição formadora. O estágio curricular obrigatório é compreendido como uma atividade teórico-prática, momento privilegiado de diálogo crítico com a realidade em que o estudante aproxima-se do futuro exercício profissional. Na condição de futuro professor de psicologia está em causa a formação docente, distinguindo-se tal formação daquela relacionada ao psicólogo clínico, ao psicólogo hospitalar, ao psicólogo organizacional ou, mesmo, ao psicólogo escolar[1].

Embora não sejam processos formativos excludentes, é necessário enfatizar que o professor de psicologia tem como base de formação a docência ampliada, não confundindo docência com regência em sala de aula[2]. A atividade do professor de psicologia diz respeito à atuação na relação ensino e aprendizagem, na produção e difusão dos conceitos atinentes à ciência psicológica, na interface com as demais ciências e outras áreas do conhecimento, como a filosofia e a arte, em contextos educativos em que tal relação se faça necessária[3].

---

1 Para a distinção entre o psicólogo escolar, o psicólogo clínico e o professor de psicologia ver Sekkel, Machado (2007).

2 É necessário explicitar que o trabalho docente refere-se ao "processo pelo qual educador e educando, compreendendo de forma crítica, rigorosa e radical, o mundonatural e humano, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões da totalidade, assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino, em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes" (FE-UFG, 2003, p.10).

3 Esse projeto foi elaborado e desenvolvido pelos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia I e II no ano letivo de 2010, Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues e a profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria.

Dentre outros campos de atuação, o projeto da disciplina de "Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia" da Faculdade de Educação– UFG mantém há cinco anos consecutivos uma parceria com a Secretária Municipal de Educação de Goiânia, objetivando oferecer um curso de formação continuada aos auxiliares educativos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (CMEIs), segundo critérios acordados entre os professores da disciplina com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse projeto, a cada ano, no primeiro semestre os estagiários realizam visitas e acompanham uma vez por semana as atividades educativas realizadas em um CMEI. A partir do conhecimento da realidade, mediante interlocução com a instituição, são propostos encontros com os auxiliares educativos para discussão de temas em psicologia pertinentes ao contexto em questão. No segundo semestre, é oferecido um curso de formação continuada na Faculdade de Educação-UFG de 60 horas aos auxiliares, voltado à discussão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, a partir dos aportes teórico-metodológicos da psicologia. Para a realização deste trabalho tem-se como diretrizes legais os documentos oficiais de caráter mandatório que regulamentam a educação infantil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Lei nº 9.394/1996, a Resolução nº 088 do Conselho Municipal de Goiânia e a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação, "Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para o Município de Goiânia" que se embasa teoricamente na psicologia histórico-cultural.

A concepção de criança trazida pela PPP do município se pauta na premissa de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças se constituem a partir de seu contexto sócio-histórico-cultural, onde se inclui família, escola, mídia, entre outros. Contextos movidos por mediações que produzem significações diversas (GOIÂNIA,2014. P. 29).

Trata-se de uma proposta que vai ao encontro do debate sobre certa concepção de estágio, em que se considera que este transcende a noção de ser uma mera disciplina, momento de cumprimento de carga horária ou

obrigação curricular. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006) a concepção de estágio enquanto pesquisa deve refletir o compromisso com o campo, com a educação e com a sociedade; ou seja, deve refletir as *contribuições da Psicologia no contexto educativo*. O estágio, assim como a docência, deverá, nessa perspectiva, estar comprometido com processos de mudança e transformação da realidade educacional, vindo ao encontro da concepção de extensão da UFG e consequentemente desse projeto em específico.

Até o ano de 2014 aproximadamente 280 auxiliares educativas concluíram o curso com uma avaliação muito positiva, no qual apontavam as contribuições das discussões teórico-práticas para o aperfeiçoamento de seu trabalho no que se refere às suas relações educativas nos CMEIs.

Em decorrência dessa aproximação do curso de psicologia com as práticas educativas em diferentes CMEIs, a cada ano as próprias instituições de educação infantil ou as regionais da Secretária Municipal de Educação (SME) solicitam atividades extras voltadas à comunidade tais como encontros com as famílias, com os professores da instituição, indicações de leituras, páginas *web* com temas específicos em Psicologia e espaços de discussão sobres os mesmos.

No ano de 2014, a coordenadora desse projeto e também professora do estágio ministrou uma palestra para famílias no CMEI Primeiros Passos e outra no CMEI Minervina Maria de Sousa, com temas relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Concomitantemente, a cada ano a professora responsável pelo estágio nos CMEIs cria um espaço *online* com os alunos para ser utilizado como um acervo de materiais de cunho científico como de outras naturezas que visam problematizar o desenvolvimento da criança, tais como charges, vídeos, fotos, reportagens, narrativas, dentre outros. Estes recursos são fundamentais para que ocorra uma aproximação com a realidade concreta da prática educativa e das questões da criança, o que possibilita um diálogo coerente com os pressupostos teóricos.

A partir dos argumentos levantados acima, foi possível constatar a necessidade de se consolidar e sistematizar um espaço de reflexão e discussão acessível a respeito das contribuições psicológicas no âmbito da

educação. Como muito se observa, diferentes tipos de associação entre as teorias e a realidade educativa recaem em um reducionismo prescritivo. Em contrapartida, este projeto busca uma reflexão que se fundamente em uma concepção de teoria e prática que se constituem reciprocamente numa relação de contradição ou de descontinuidade. Ou seja, sem a pretensão de articulação de ambas e nem, tampouco, de polarização em que haja a supremacia de uma ou outra (MIRANDA, 2008).

Considera-se fundamental para os educadores e também familiares que pouco têm acesso a tais tipos de reflexão, uma discussão que, segundo o PPP de Psicologia, trata de "desmistificar as definições prévias do fazer do psicólogo como um técnico especializado e, também aproximar a psicologia da filosofia, da literatura das artes e demais ciências humanas, resguardadas as especificidades desse campo de conhecimento" (PPP-FE/UFG, 2007, p.7).

Tendo em vista que questões como "O que é certo ou errado?", "O que é uma criança normal?", "Meu filho deve ser sempre feliz?", "Quando procurar ajuda?", "Ajuda para a criança ou para o adulto?", "Estou acertando em sua educação?", "O que é ser bons pais?" e "E um educador competente, deve priorizar o quê em sala de aula?" são recorrentes em escolas e encontros com famílias, cabe ressaltar que a proposta deste projeto é partir delas, mas não resolvê-las. O foco é convidar a comunidade interessada a pensar a partir dos aportes da psicologia e da realidade concreta e singular de cada criança, desconstruindo velhas e novas fórmulas que prometem ser aplicadas a todos.

Com este fim, o projeto "Criança em questão" propõe a discussão de diversos temas, como: formação de professores, diversidade, medicalização, aprendizagem, sexualidade infantil, entre outros. Nas discussões busca-se o compartilhamento de dúvidas, compreendendo diferentes concepções de homem, sociedade e educação, refletindo sobre os mais diversos contextos infantis e construindo coletivamente novos olhares sobre a infância.

Portanto, este projeto vai ao encontro do PPP do curso de Psicologia, na medida em que:

> (...) repensa a cisão entre o normal e o patológico, o embate entre as determinações internas e externas no desenvolvimento do psiquismo, as classi-

ficações normativas e segmentárias do comportamento, o ideal de homogeneização das diferenças, enfim, a naturalização dos processos sociais e as fragmentações da compreensão do homem (PPP-FE/UFG, 2007, p.6).

Dessa forma, tornam-se objetivos desse projeto:

- Criar um espaço de reflexão virtual, através de páginas da web para a discussão de temas da infância a partir de fundamentos teóricos da Psicologia;
- Problematizar questões de interesse à compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, objetivando a discussão de temáticas pertinentes ao campo teórico de formação do educador;
- Pesquisar, elaborar e socializar materiais nas páginas *web* com temas diversos de Psicologia, a partir de uma visão dialética de Psicologia e Educação;
- Compartilhar além de artigos científicos, textos de outra natureza reflexiva como vídeos, músicas, charges, narrativas, reportagens, crônicas e outros textos diversos; criando assim um acervo;
- Proporcionar encontros e grupos de discussão à comunidade escolar de diferentes instituições educativas, a partir da demanda da instituição;
- Discutir, junto às famílias, questões pertinentes ao desenvolvimento infantil, à luz da Psicologia, a partir do conhecimento da realidade sócio-econômica e cultural das famílias;
- Problematizar as contribuições e limites da Psicologia no campo da educação.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessas atividades, foi criada a página web www.criancaemquestao.com.br onde são mantidos os acervos para acesso dos interessados, sendo constantemente atualizado para que possa ser um espaço de reflexão. A busca e seleção dos materiais ocorre em sites e páginas de notícias sobre temas em educação, sendo que, após seleciona-

do o material, é redigido um pequeno texto que instiga a reflexão do assunto. Busca-se também materiais de cunho informativo sobre a educação infantil, como cursos e palestras, dicas de recursos didáticos, entre outros. Obviamente, por se tratar de um projeto acadêmico, todas as publicações, estão pautadas em fundamentos científicos.

O projeto "Criança em questão" vem realizando palestras em diferentes instituições educacionais com o intuito de promover o diálogo e a reflexão com as famílias, professores e demais profissionais, acerca de temas que fazem parte do cotidiano daqueles que se dedicam à educação de crianças. Assim, realizou-se novamente um encontro com as famílias das crianças do CMEI Primeiros Passos tratando da importância dos limites e do papel da família na formação dos filhos. Outro encontro foi realizado na reunião de pais e responsáveis da Escola Municipal Jalles Machado onde abordamos a caracterização do adolescente na contemporaneidade, a educação e seus contextos formativos, como a escola, a família e a mídia, e os embates entre autoridade e o autoritarismo, os limites e a libertinagem, dentre outras questões que promovem a reflexão do papel de cada um sobre a formação dos filhos e alunos.

Esses encontros são realizados a partir das demandas espontâneas das instituições públicas de educação a partir da divulgação do projeto na *web*. Estes são conduzidos pela coordenadora do projeto, profissionais convidados e outros professores da FE (vinculados ao projeto) com maior conhecimento em algum tema específico ou mestrandos em Psicologia. Além de contar com a participação de alunos-estagiários que queiram também vincular-se ao projeto.

RESULTADOS PARCIAIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto terá sua avaliação sistematizada através da elaboração anual de relatórios que apresentem os dados e as atividades realizadas. Pretende-se que o acompanhamento dos resultados ocorra tanto de forma qualitativa, a partir das discussões geradas nas páginas, via comentário dos leitores e debates nas palestras presenciais, quanto de forma quantitativa, por meio

da contabilização do número de acessos na página e o número de demandas por encontros com as instituições, que serão realizados no decorrer do ano.

Após três meses de andamento do projeto, compreendem-se de forma positiva os resultados do mesmo, ainda que parciais. Atualmente, a página conta com mais de 700 seguidores, sendo eles em sua maioria pais, professores e mais de cinquenta CMEIse creches do município de Goiânia e Aparecida. Além disso, durante o tempo em que o projeto está em vigor, já foram ministradas duas palestras em diferentes instituições públicas para famílias de crianças e adolescentes.

Esse projeto tem se orientado pela sustentação da articulação entre teoria e prática na medida em que conseguimos confirmar que não há possibilidade de se transpor de modo soberano e irrefletidamente todo o arcabouço do conhecimento teórico que se traz da formação acadêmica para o campo de atuação, sem cometer o erro de realizar um trabalho que fique distante ou que não tenha correspondência com a realidade concreta das crianças. É possível reconhecer que de fato não há uma separação entre teoria e prática, que elas se complementam e se articulam a todo tempo; ou seja, percebe-se que o diálogo com escolas, professores e famílias das crianças é fundamental no fornecimento de novos conhecimentos que vão ampliar e consolidar as aprendizagens feitas, além de melhor orientar a efetivação das propostas de trabalho.

Ressalta-se também a importância desse projeto para os alunos de Psicologia, por possibilitar a construção de novas aprendizagens e consolidação de tantas outras. A preparação de uma palestra para ser ministrada em um contexto escolar, exige muito estudo e fundamentação teórica, porém também uma escuta atenta às demandas da instituição e suas queixas frequentes. Isso exige uma postura ética e coerente da parte do palestrante para não se deixar cair no senso comum, partindo de um lugar que não é propriamente dito dos conhecimentos provenientes da Psicologia enquanto ciência.

Esse projeto se articula com outras disciplinas da formação do psicólogo, na medida em que em muitos momentos se faz necessário revisitar co-

nhecimentos de diferentes disciplinas do curso para se adentrar, mesmo que não diretamente, nas problematizações referentes ao cotidiano da escola.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. O Diário Oficial da União de 18 de dezembro de 2009b.

GOIÂNIA. **Infâncias e criança em cena: por uma política de educação infantil para o município de Goiânia**. 2014.

MIRANDA,M. A Psicologia da Educação na perspectiva da relação teoria e prática. In: MIRANDA,M. e RESENDE, A. (org.)Escritos de psicologia, educação e cultura. Goiânia, Ed. UCG, 2008.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

PROJETO CRIANÇA EM QUESTÃO. www.criancaemquestao.com.br . Acesso em 05 de agosto de 2015.

Relação fala/escrita em textos narrativos: algumas considerações

Thais Tolentino Santos Souza
Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

RESUMO

Essa comunicação vincula-se à pesquisa em andamento intitulada "Relação fala/escrita em textos narrativos de alunos de uma escola pública municipal de Aparecida de Goiânia", realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Ela tem como um dos objetivos principais compreender e analisar a relação entre fala e escrita em textos narrativos produzidos por alunos do 4° ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Aparecida de Goiânia. Embora exista uma orientação oficial de explorar essa relação por meio de atividades didáticas em sala de aula, pode se constatar a fragilidade no trato dessa temática, tanto por parte dos documentos orientadores dos professores quanto no dia a dia da sala de aula. Nesse sentido, é de fundamental importância discutir aspectos conceituais sobre o ensino de língua portuguesa, focalizando as questões sobre a relação fala/escrita, conforme disposições propostas por Marcuschi (2007). Segundo esse autor, a escola pode desenvolver um trabalho didático para que o aluno possa observar as influencias mútuas entre a oralidade e a escrita, sem privilegiar nenhuma modalidade, pois todas elas são manifestações discursivas e estão presentes na nossa sociedade. Assim, o professor promoverá cotidianamente em sala de aula a experiência da leitura e da escrita, utilizando-se de uma produção textual diversificada, tal como é encontrada no meio social, auxiliando aos alunos na exploração dos recursos disponíveis da língua, seja oral e/ou escrita.

Palavras-chave: Ensino. Fala. Escrita.

INTRODUÇÃO

O tema da presente comunicação é a relação fala/escrita no contexto escolar. O interesse pelo tema surgiu com a observação de produções escritas dos alunos de uma turma do 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal localizada na periferia de Aparecida de Goiânia e está relacionado à pesquisa em andamento "Relação fala/escrita em textos narrativos de alunos de uma escola pública municipal de Aparecida de Goiânia",

vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Partiu-se do princípio de que a criança já sabe falar com propriedade e eficiência sua língua materna quando entra na escola e que sua fala influencia a escrita, principalmente nos primeiros anos de escolarização, uma vez que a fala pode apoiar suas produções escritas, conforme Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15). Para esses autores, apesar de haver algumas diferenças, fala e escrita são atividades discursivas que se complementam.

Nesse contexto, a pesquisa tem sido direcionada a partir das seguintes questões: Como se dão as relações entre fala e escrita nos textos narrativos produzidos por esses alunos? Que são os traços da fala estão mais presentes nas produções escritas? Os alunos diferenciam a construção do texto escrito do texto falado? Como elaborar atividades didáticas que favoreçam o trabalho com a relação fala/escrita?

A partir dessas questões iniciais, as atividades escritas realizadas com os alunos têm sido objeto de análise para se observar a influência da fala nessas produções e, embora a pesquisa não tenha terminado, é possível fazer algumas considerações a respeito de modo a contribuir para a discussão dessa temática.

Além disso, o trabalho tem como objetivo compreender como ocorre a relação entre fala e escrita em textos narrativos produzidos por alunos de 4º ano do ensino fundamental, considerando que fala e escrita são duas formas de realização da língua e, portanto, influenciam uma a outra, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico com questões conceituais acerca da natureza da linguagem, da estruturação e das especificidades da relação entre fala e escrita no contexto escolar, com uma incursão nos estudos e outras produções (propostas curriculares, entre outros) sobre o tema.

Esse levantamento levou a uma aproximação com estudos linguísticos que discutem a relação entre fala e escrita considerando a linguagem como constitutiva de uma subjetividade, pois é com ela que as significações do mundo são produzidas. Segundo Marcuschi e Dionísio (2007), a língua é mais que um instrumento, é uma prática social que produz e organiza formas de conhecimento, de vida e de ação. Ela não se configura em um comportamento individual, mas em uma atividade conjunta de trabalho coletivo, que contribui para a formação de identidades sociais e individuais. Para esses autores, o ser humano tem uma configuração biológica que dá a capacidade de desenvolver e utilizar uma língua, mas não nos insere na cultura, então, é importante compreender a língua "[...] enquanto herança cultural transmitida de geração em geração, em suas mais variadas formas de manifestação." (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007, p. 14).

Para Saussure (2012) a língua é um sistema no qual cada termo só tem valor em relação com os outros, esse valor pode ser constituído por coisas dessemelhantes (que podem ser trocadas) ou semelhantes (que podem ser comparadas). Uma palavra, então, só tem sentido em uma cadeia, em relação aos outros termos, e seu valor é determinado por aquelas pelas quais ela pode ser trocada ou comparada. Para o autor, isso se aplica a quaisquer termos ou entidades gramaticais da língua, inclusive aos sons. Assim, "O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação" (SAUSSURE, 2012, p. 137). Nos sistemas linguísticos, os elementos sonoros não estão caracterizados pelo que representam, mas pelo fato de não se confundirem, ou seja, em sua diferença. Por isso Saussure afirma que "[...] na língua só existem diferenças" (2012, p. 139).

Jakobson (2007), refletindo sobre esse funcionamento da linguagem, afirma que o comportamento verbal tem dois modos básicos de arranjo: a seleção e a combinação. A seleção ocorre quando a primeira pessoa escolhe os termos mais adequados e a combinação, quando estes se combinam na cadeia verbal. "A seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a constru-

ção da sequência, se baseia na contigüidade" (JAKOBSON, 2007, p. 130). Assim, existem os dois eixos, o de seleção e o de combinação.

Quando se trata de fala e escrita, é importante lembrar que são duas modalidades de uso da linguagem, elas possuem diferenças entre si, em seus modos de aquisição, condições de produção, transmissão e recepção, no meio em que organizam sua estrutura, mas são duas formas de funcionamento da língua e guardam relações entre si.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), é certo que a escola existe para ensinar a leitura e a escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam à escola, esta não pode partir do nada. A escola não vai ensinar a língua, como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si, não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer.

Marcuschi apresenta os conceitos de fala e escrita, fundamentais para esse trabalho:

> A fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. [...] A escrita seria, além de uma tecnologia de representação gráfica da língua com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético, também um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades. (MARCUSCHI, 2007, p. 40)

Segundo esse autor, a distinção entre fala e escrita é feita de maneira ingênua, sem considerar que "todos nós falamos e ouvimos mais do que escrevemos, mas o peso dessas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos valores sociais" (MARCUSCHI, 2007, p. 8). Isso porque, mesmo que nossa produção discursiva esteja no campo da oralidade, na sociedade em que vivemos, a escrita está presente de forma generalizada.

Não se trata, porém, de transformar a fala em um conteúdo autônomo, mas integrada à língua escrita, num contexto no qual "o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém, com a escrita, relações mútuas

e diferenciadas, influenciando uma à outra nas mais diversas fases da aquisição da escrita" (MARCUSCHI, 1997, p.42). Considerando essas discussões teórico-metodológicas, a pesquisa propriamente dita com os alunos se iniciou com um diagnóstico a partir da produção de um texto narrativo, gênero preferido por eles, conforme se constatou durante aulas anteriores.

Esses textos foram produzidos a partir do livro O *menino que espiava pra dentro*, de Ana Maria Machado, lançado em 2008, com ilustrações de Alê Abreu, que conta a história de um menino que se perdia em seus pensamentos, imaginando. Nesses momentos, sua avó diz que ele está espiando pra dentro. Esse livro foi escolhido, pois já havia sido lido em sala e, após a leitura, em uma roda de conversa, os alunos demonstraram muito interesse e gosto pela história. Além disso, traz uma narrativa interessante, que agradou aos alunos. A autora escreve de forma clara e acessível às crianças; o livro contém alguns diálogos, nos quais se encontram algumas marcas da oralidade, o que é comum, pois trata-se de um texto nos quais esses traços podem aparecer.

A análise desses textos produzidos mostrou uma grande dificuldade dos alunos em desenvolver uma história que seguisse uma sequência temporal definida, e foram observadas segmentação e aglutinação de palavras (de baixo, encima), falta do R no final do infinitivo verbal (trocá, usá), concordância nominal (as estrela, duas volta), forma coloquial do verbo estar (tá, tava). Não foram considerados desvios ortográficos casos nos quais o mesmo fonema é representado por mais de uma letra (meza, esplicar).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do diagnóstico inicial das produções escritas dos alunos, foi possível perceber que embora a leitura e a escrita de textos narrativos sejam trabalhadas desde o primeiro ano do ensino fundamental, conforme consta nos programas curriculares das séries anteriores a esta (4º ano), mesmo após três anos completos de escolarização, os alunos ainda apresentam grande dificuldade com esse gênero discursivo, por exemplo, alguns alunos não produziram textos conforme a proposta solicitada e apresentaram poucos elemen-

tos essenciais da narrativa. Consideração constatada também nos indicadores oficiais (Prova Brasil, IDEB, ANA, entre outros) conforme apresentados, os alunos das escolas brasileiras de modo geral apresentam dificuldades neste gênero, isto é, estão despreparados para produzir textos narrativos escritos e apresentam dificuldades em manter a sequência temporal e utilizar marcadores dessa sequência no texto e, quando utilizam, acabam por repeti-los, mostrando o quanto precisam de um trabalho mais sistematizado.

Assim, esse trabalho possibilitou a percepção de que o ensino de língua portuguesa não é fácil, exige do professor conhecimentos em diversos campos, como linguística e pedagogia para melhor orientar e propor atividades de produção textual, explorando aspectos como a relação entre fala e escrita. Além disso, os documentos oficiais orientadores do ensino de língua portuguesa se mostram insuficientes no trabalho dessa temática.

Muitos estudos já foram realizados a respeito dos PCNs, especificamente em relação à fala e à escrita, Marcuschi (1997) publicou um artigo denominado "Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1° e 2°graus: uma visão crítica", no qual promoveu uma análise sobre o tratamento da fala segundo os PCNs. Nesse artigo, o autor propõe que o tratamento da fala seja feito em sua relação com a escrita, uma vez que o ensino da escrita é competência da escola. Porém, conclui que se encontra no documento uma visão dicotômica, na qual "[…] tudo se passa como se fala e escrita fossem dois domínios completamente diversos" (MARCUSCHI, 1997, p. 44).

Não se trata, porém, de transformar a fala em um conteúdo autônomo, mas integrada à língua escrita, num contexto no qual "o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém, com a escrita, relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma à outra nas mais diversas fases da aquisição da escrita" (MARCUSCHI, 1997, p.42).

Também foram analisadas as Diretrizes Curriculares do Município de Aparecida de Goiânia, documento que orienta a proposta pedagógica da instituição na qual a pesquisa se desenvolveu, bem como a proposta do livro didático utilizado na instituição. Percebe-se, nas orientações destes documentos, que a fala e a escrita são trabalhadas de forma sepa-

rada, sem a devida reflexão por meio de propostas de produção textual sobre como elas se relacionam.

É preciso, então, cuidar da formação do professor para que o mesmo desenvolva atividades didáticas de modo a explorar melhor a leitura e a escrita e a incentivar tanto a cultura da oralidade quanto da escrita, considerando-se que grande parte das dificuldades apresentadas nos textos são efeitos do próprio funcionamento da linguagem e o fato de que o aluno se apoia na oralidade quando não detém conhecimentos para explorar os recursos e a potência da língua.

Referências

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MACHADO, A. M. O menino que espiava pra dentro. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. Ilustrações de Alê Abreu.

MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: _____. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31 - 56.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: _____. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57 – 84.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, 30: 39-79, 1997.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

Relato de experiência: mentes criativas, mãos inovadoras.

Kássia Kelly Tavares de Sousa[1]
Ana Paula Santos de Oliveira
Valdecy Vanutes Gomes de Miranda
Cínthia Alencar Andrade Barros
Antônia Fabricia Rodrigues Reis Macedo

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas e relatar as experiências obtidas pelas professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF, do curso de extensão: Criatividade e Inovação na Aprendizagem, do Instituto Federal de Brasília – IFB, desenvolvido na Escola Classe 803 do Recanto das Emas. Elaboramos e desenvolvemos junto a 80 alunos dos terceiros e quintos anos do Ensino Fundamental o projeto: "Mentes Criativas, mãos inovadoras", que teve como objetivo identificar se os educandos sentem-se ou podem se sentir criativos, partindo da premissa de que todos os seres humanos podem ser criativos. Foram realizadas entrevistas e atividades pedagógicas durante o período de um mês. A princípio, apresentaremos o conceito de criatividade, a descrição das atividades desenvolvidas e na sequência os resultados e reflexões. Utilizando como base a teoria histórico-cultural de Vigotski, visto que a possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vividas pelos estudantes. Espera-se que o estudo contribua no sentido de ampliar os conhecimentos na área de criatividade, buscando alcançar o autoconhecimento do educando e seu potencial criativo, que os profissionais da educação percebam que a criação de um ambiente favorável à criatividade pode trazer mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados apontam que os estudantes reconheceram a importância da criatividade no contexto educacional e confirmou o potencial criativo que cada um tem em diferentes áreas, como: Artes, Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, música, culinária, entre outros. Além disso, a pesquisa revelou a intenção do gestor em introduzir projetos criativos na escola.

Palavras-chave: Criatividade. Relato de experiência. Autoconhecimento.

1 Professora da SEDF, formada em Pedagogia, com especialização em: Psicopedagogia, Educação Especial, Docência no Ensino Superior e Gestão e Orientação Educacional. kassia.tavares@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os dias atuais nos mostram que a criatividade é uma das grandes bases para o desenvolvimento da sociedade, vários autores (Amabile 1989, De La Torre 2005, Runco, 1996) concordam com o fato de que a criatividade faz parte da natureza humana e, portanto, irá se desenvolver em maior ou menor grau dependendo das condições ambientais e sociais, que o discente esteja inserido e que a cultura interfere nos níveis de criatividade, mas não na sua origem.

A justificativa para tal pesquisa foi à necessidade de estudar a criatividade, e se os educandos dos terceiros e quintos anos do Ensino Fundamental (anos iniciais) sentem-se ou podem se sentir criativos. É oportuno lembrar que criatividade tem sido apontada, pelo senso comum, como um fenômeno mágico e misterioso, e na escola é vista como criativas pessoas que tem habilidades em Artes, necessitando estudar e conhecer o conceito de Criatividade e as potencialidades criativas em áreas afins.

Vigotski (1930/1990) entende que a criatividade não é uma qualidade natural do sujeito, mas um resultado da interação entre indivíduo e contexto social, estando presente na imaginação e no simbolismo ao criar algo novo. O professor tem papel fundamental para auxiliar na interação entre sujeitos, para proporcionar um ambiente estimulante à criatividade.

Segundo Barreto (2007 apud MARTÍNEZ, 2003) a ação criativa do professor em sala de aula demanda não só a capacidade de elaborar atividades inovadoras que permitam atingir os objetivos educativos de forma mais eficiente, mas também demanda habilidades comunicativas que lhe permitam criar um espaço onde as atividades podem fazer sentido para o desenvolvimento da criatividade.

Alencar (1991) nos diz que todo ser humano pode vir a ser criativo:

> O que as pesquisas têm mostrado, é que todo ser humano é criativo (alguns mais, outros menos, dependendo de inúmeras variáveis) e que os poderes da mente humana, ainda pouco explorada, são sem sombra de dúvidas, ilimitados. (ALENCAR, 1991, p. 26)

Conforme Read (1986) vemos a necessidade do pensamento imaginativo para o desenvolvimento da criatividade, a sociedade atual nos convida a sermos criativos usando a imaginação para resolver problemas, testar, retestar as hipóteses, etc. O conceito de criatividade do mundo moderno não só depende da imaginação, mas está intimamente ligado ao pensamento reflexivo.

DESENVOLVIMENTO

Elaboramos e desenvolvemos junto a 80 alunos dos terceiros e quintos anos da Escola Classe 803 do Recanto das Emas - DF, algumas atividades pedagógicas para trabalharmos o conceito de criatividade e o autoconhecimento do potencial criativo de cada aluno. A princípio, apresentaremos a descrição das atividades desenvolvidas e na sequência os resultados e reflexões.

Primeira fase foi a sondagem para saber o que os educandos entendiam sobre Criatividade, depois estudaram os conceitos de criatividade e exemplos de pessoas criativas. Para tanto, foram efetuadas análises de fotos de personagens do mundo da música, teatro, astronomia, história, artes, Geografia, literatura, dramaturgia, esporte, dentre outros. E pedimos para os alunos dizerem quem era e onde se destacavam: Ex: Neymar (futebol), Anitta (música), Ziraldo (literatura), Romero Britto (Artes), etc.

Na segunda fase foram mostradas fotos do criador do facebook, do telefone, do avião e outras personalidades e a maioria não sabia responder quem eram, depois de várias pessoas criativas, mostramos a foto da turma e perguntamos o que eles tinham em comum com as pessoas das fotos. No início eles responderam que nada, mas depois alguns falaram que fazia jogadas como as do Neymar, outro dizia que era bom em Matemática, Português, em Artes, e foram se descobrindo criativos em várias áreas.

Na terceira fase foi feita uma sessão de cinema, com utilização do filme: "Uma professora muito maluquinha – outubro 2011". Após a observação do filme, os alunos viram que cada criança se destacava em alguma coisa, realizaram a interpretação e avaliação do que é criatividade, baseada na fundamentação teórica já realizada.

Na quarta fase pedimos aos alunos que confeccionassem cartazes com produtos ou idéias criativas, estimulando o aluno a imaginar outros pontos de vista e a não se preocupar com erros e descobrir suas habilidades.

Na quinta fase relacionamos os objetivos do conteúdo do currículo às experiências dos alunos, valorizando diferentes alternativas para chegar aos resultados, foram utilizados jogos pedagógicos.

Na sexta fase teve a exposição da aluna K., que sonha em ser estilista e fez vários desenhos com figurinos da sua coleção, utilizando o conteúdo estudado na sua turma: profissões, autobiografia, figuras geométricas e Romero Britto.

Na sétima fase, orientamos os alunos a buscarem informações adicionais sobre áreas de seu interesse e seus gostos, refletindo sobre a importância de conhecerem suas potencialidades.

Oitava fase, estudo de situações problemas, para a produção de idéias e análise crítica dos acontecimentos, por meio de desenhos, produção de texto, confecção de maquetes e expressão oral.

Nona fase, criação de um espaço para o compartilhamento de idéias entre alunos e também professores.

Na décima fase houve a exposição das produções criativas dos alunos e à entrega de certificados para cada aluno "SOU CRIATIVO EM..."

Os resultados apontam que os estudantes reconheceram a importância da criatividade no contexto educacional e confirmou o potencial criativo que cada um tem em diferentes áreas, como: Artes, Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, música, culinária, entre outros. Além disso, a pesquisa revelou a intenção do gestor em introduzir projetos criativos na escola.

CONCLUSÃO

A conclusão sugere que o processo de criação ocorre quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. Quanto mais ricas forem as experiências vivenciadas pelos estudantes, mais possibilidades têm de desenvolver a imaginação e a criatividade em suas ações, especialmente atra-

vés das brincadeiras e atividades didáticas diferenciadas. E, quanto mais possibilidades tiverem de desenvolver sua imaginação, mais criativas serão nas suas ações e interações com a realidade.

Gostamos muito do trabalho, pois traz reflexões sobro o processo de criatividade e que não depende apenas do indivíduo, mas do contexto sócio -histórico-cultural, também é importante a participação da escola e da família, para criar ambientes e estratégias que favoreçam a criatividade, levando o aluno a fazer reflexão e ter senso crítico do mundo em que vive, não apenas ver os problemas, mas avaliar, julgar e propor mudanças para melhorar o ambiente.

Referências

BARRETO, MARIBEL OLIVEIRA. **O papel da criatividade no ensino superior.** Diálogos & Ciências, Ano V, n12, 2007, 13p.

DE la TORRE, S. **Dialogando com a criatividade.** Trad. Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Histórico**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1993

ALENCAR, E.M.L.S. **Criatividade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993. AMABILE, T. Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. Em M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), Theories of creativity. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p. 61-91.

ALENCAR, E. S. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 1991.

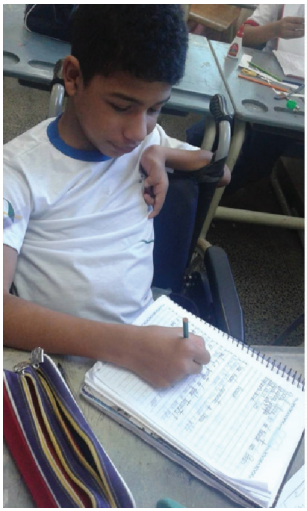
NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

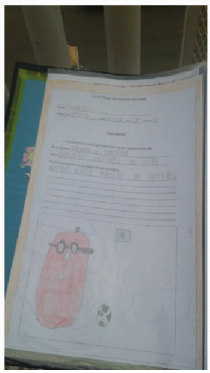
Pelaes, Maria Lúcia Wochler. U**ma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar**. Revista de Educação de Guarulhos, 2010.

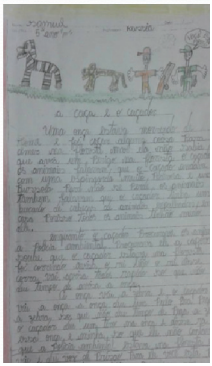
Uma professora muito maluquinha. Direção: César Rodrigues e André Alves Pinto, produção Diler Trindade: 2011

ANEXOS



Destaque em Português





Confecção de cartazes criativos.

Exposição da aluna K.

Relatos de iniciativas no IFG/Itumbiara: discussões sobre gênero, sexualidade e drogas numa metodologia por projetos

Mônica de Oliveira Fernandes
Fernanda da Silva Oliveira
Julymary Castanheira Carvalho
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer a reflexão sobre a importância e urgência em se discutir gênero, sexualidade e drogas nas escolas e algumas iniciativas do IFG/Itumbiara para a abordagem dos temas mencionados. Como educadoras e com a vivência cotidiana no ambiente escolar, é possível identificar que os alunos têm a necessidade de obter informações para além de disciplinas que fazem parte de seu currículo escolar. Os alunos trazem para o espaço escolar seus preconceitos, valores, tabus, violências, angústias, dúvidas dentre outros assuntos que fazem parte de sua vida cotidiana. Infelizmente grande parte dos alunos não tem espaço para conversar certos assuntos com seus familiares por serem considerados polêmicos e sem necessidade de discussão. Essa dificuldade de diálogo sobre tais assuntos (gênero, sexo, orientação sexual e drogas) nas famílias se dá pelo fato de muitos de nós ter passado por uma formação tradicional pautada em valores morais religiosos que abominam qualquer prática ou discussão sobre os assuntos mencionados. Entendemos que as escolas técnicas como o Instituto Federal de Goiás (IFG) têm o papel de educar com disciplinas regulares visando à formação profissional do aluno, mas também de criar espaços para discussões de temas que possibilitem a formação integral dos estudantes de modo a complementá-las. Nesse sentido, servidoras do IFG/Itumbiara pensaram em algumas iniciativas, realizadas numa metodologia por projetos, para discutir tais temas considerando que o ambiente escolar tem a responsabilidade de incentivar práticas que proporcionem uma formação escolar pautada em hábitos que visem o cuidado com a saúde física e emocional, respeito pelas diferenças, o desenvolvimento psicossocial e a desconstrução de tabus e preconceitos.

Palavras Chave: Escola. Metodologias por projetos. Aprendizagem escolar.

INTRODUÇÃO

A escola tem sido observada como espaço de educação onde, em muitos casos, sua função é de levar os alunos a apropriarem seus conhe-

cimentos acerca de várias disciplinas. Muitos educadores e educandos têm se preocupado mais com avaliações, notas, aprovações em disciplinas e vestibulares, para além de terem como meta a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

Quando esta ligação entre escola e formação para o trabalho ocorre de maneira mecânica e irrefletida pelos envolvidos, apenas visando resultados quantitativos, pode ocorrer uma anulação de diversas outras potencialidades e possibilidades do ambiente escolar como um "espaço social responsável pela formação cultural e científica e o processo de socialização." (ZENAIDE, 2008, p. 241)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a "(...) educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". (BRASIL, 1996, p. 09)

Ainda conforme diz Moran (2000), o novo contexto, da sociedade da informação, demonstra que formas convencionais de se ensinar e aprender não se adequam mais. Como alternativa a elas e, para atender as finalidades do Ensino Médio e adaptá-lo ao contexto atual, a metodologia por projetos tem tido muitos resultados positivos, como apresentaremos, devido ao caráter inovador que supera o tradicionalismo que ainda permeia a formação dos professores e muitas de suas práticas.

Nesse sentido, esse trabalho tem o propósito afirmar que a escola tem papel importante na formação integral dos alunos e de socializar iniciativas desenvolvidas no IFG/Itumbiara que contribuem com a formação dos estudantes sob a metodologia de aprendizagem realizada por projetos de ensino. Trata-se de uma instituição pública voltada para a formação geral e técnica dos estudantes, onde se tem planejado e postos em prática esforços em contribuir significativamente com o desenvolvimento do olhar crítico e autônomo dos estudantes de modo a complementar a formação já recebida pelas disciplinas do currículo formal.

DESENVOLVIMENTO

A escola está inserida em um contexto histórico onde se evidencia vários tipos de desigualdades que "reproduz modos dominantes fundados em valores e práticas machistas, colonialistas, coronelistas e racistas" (ZENAIDE, 2008, p. 242). Esses valores e práticas podem gerar atos de violência, intolerância e até resultar em dependência química, podendo envolver todas as pessoas que ocupam o espaço escolar.

Essas práticas nos remetem à urgência de discussão de temas que consideramos importantes de serem inseridos, ou trabalhados de maneiras diferenciadas, nas reflexões cotidianas da escola, que são eles: Gênero, Sexualidade e Drogas.

GÊNERO E SEXUALIDADE

É comum denominar gênero para explicitar não só as diferenças biológicas entre os sexos masculino e feminino, mas também para refletir sobre as desigualdades socialmente construídas entre homens e mulheres. Já sexualidade, como muitos pensam, não está ligada somente ao campo biológico ou do ato sexual em si, mas é definida, sobretudo, socialmente e culturalmente por meio de valores e concepções, e ainda, é utilizada "para se referenciar as muitas maneiras das pessoas viverem seus desejos sexuais: heterossexuais, bissexuais, homossexuais" (GARCIA e SILVA, 2011, p.93).

As relações de gênero e sexualidade, em sua maioria, são utilizadas para determinar o que é do masculino e do feminino, gerando, assim, uma divisão entre homens e mulheres. A divisão sexual é resultado de uma construção histórica pautada em divisões de papéis sociais que especifica o que são ações e responsabilidades masculinas e femininas. Com a imposição desses papéis, homens e mulheres ficam restritos a desenvolverem papéis mais igualitários, pois, estes afirmam a desigualdade, dominação e discriminação entre os sexos.

Com isso, cria-se uma cultura da sexualidade masculina e feminina: enquanto os homens são guiados pelos instintos a serem os fortes, ativos

e que dominam as mulheres, estas são direcionadas a terem uma postura mais reservada, de sensibilidade e passividade.

A família e a escola são os principais espaços que socializam os papéis sociais fazendo com que ambos os sexos os internalizem e acreditem que seja natural o que foi designado a eles. A escola como instituição que reproduz valores sociais, pode também

> produzir ou reproduzir padrões de comportamento masculino e feminino culturalmente estereotipados, que se defrontam com uma sociedade cujas desigualdades de condições e de oportunidades entre homens e mulheres são historicamente multiplicadas. (GUIMARÃES, 2008, p.43).

Até mesmo nas brincadeiras e atividades físicas pode-se perceber a afirmação das desigualdades entre os sexos: enquanto os meninos participam de jogos mais criativos, as meninas brincam com objetos que remetem aos trabalhos domésticos. Portanto, fica evidente a colaboração da escola em reproduzir a discriminação dos sexos.

Outro instrumento de reprodução da divisão dos papéis sociais são os livros que, por meio de imagens e textos, retratam os seguintes estereótipos:

> o pai trabalha fora; a mãe, quase sempre cuidando dos filhos e filhas e da casa; a menina brinca com suas bonecas, sentadinha, e o menino envolve-se em atividades dinâmicas e jogos de riscos. (GUIMARÃES, 2008, p.44).

Fica claro que o masculino é associado ao espaço público e o feminino ao privado, ou seja, homens trabalham fora de casa e ocupam espaços de decisões políticas enquanto mulheres ficam por conta do espaço doméstico e da educação dos filhos.

Essa reprodução dos papéis sociais também rebate diretamente nas escolhas profissionais onde se tem a divisão de cursos para meninos e para meninas. Cursos da área de exatas são de competência masculina enquanto curso da área de humanas são de competência feminina. As escolhas contrárias a estas imposições geram polêmicas e até mesmo discriminação em salas de aula.

Com a divisão dos papéis sociais nota-se uma segregação e discriminação daqueles que não correspondem aos papéis a eles designados, podendo gerar, até mesmo, alguns tipos de violência e intolerância.

Além da divisão dos papéis, há uma crença que homens e mulheres expressam seus desejos sexuais somente pela via da heterossexualidade, ou seja, considera como "amoral" ou "anormal" qualquer outro tipo de expressão da sexualidade que não esteja no molde heterossexual.

A escola tem papel social de grande relevância na formação e construção do masculino e do feminino, dessa forma

> as políticas educacionais necessitam apresentar propostas que venham se contrapor ao modelo convencional, (...), revelando os efeitos que estas construções apresentam na permanência, no rendimento escolar, na qualidade das interações interpessoais, na trajetória escolar e profissional. Precisam considerar a escola, dentre outros lugares, um espaço privilegiado de formação cidadã e de luta contra toda espécie de opressão e de preconceitos. (GUIMARÃES, 2008, p.47)

Nesse sentido, considerando que crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte de suas vidas no ambiente escolar, produzindo e reproduzindo valores e papéis sociais que são repassados a eles por diversas instituições sociais, a escola tem o papel de capacitar a equipe de professores, coordenadores, diretores e administrativos no sentindo de criar discussões que possibilitem a reflexão e a luta por uma educação não sexista, onde não haja divisão dos papéis sociais, e assim, lutar pela igualdade e a valorização das potencialidade masculinas e femininas, sejam quais forem suas escolhas e/ou orientações. É necessário que a escola promova debates acerca da temática gênero e sexualidade, desconstruindo o que vem sendo reproduzido cotidianamente.

DROGAS

A infância e a adolescência são caracterizadas como os períodos da vida onde conflitos, dúvidas, mudanças e descobertas são comuns. Nessa fase a imaturidade para lidar com as situações problemáticas da vida pode

incitar no envolvimento em situações de violências inclusive de gênero e orientação sexual, relações sexuais desprotegidas, uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, dentre outras questões.

Nas últimas décadas, o uso de drogas entre adolescentes e jovens aumentou consideravelmente e tem sido assunto de muitas discussões. Além de causar danos à saúde, o uso dessas substâncias pode diminuir a percepção de perigos e levar a práticas que colocam em risco a vida de adolescentes e jovens.

O álcool é citado em vários artigos como a droga mais usada por adolescentes, seguida do tabaco. Isso pode estar associado ao fato de, em muitas famílias, ser comum usuários de drogas lícitas ou ilícitas, o que estimula a precocidade do primeiro uso dessas drogas, deixando claro que é importante o trabalho de promoção de saúde e prevenção nas escolas em idade precoce, com o envolvimento da família do adolescente e de toda a comunidade nesse processo (GIACOMOZZI et al., 2012).

Enquanto a escola não tem cumprido seu papel como agência facilitadora da entrada no mercado de trabalho pela formação e qualificação dos adolescentes e jovens, para além de sua função social enquanto espaço de informações acerca das consequências do uso abusivo de drogas, a indústria do tráfico cresce em relação a usuários e dá oportunidade de trabalho a adolescentes e jovens com ilusão do poder de consumo de artigos de luxo, aos quais eles dificilmente teriam acesso se inseridos em outra atividade.

A falta de informações e de preparo dos pais e/ou responsáveis para abordar o tema "drogas" é um problema, mas pode ser superado quando se fornece subsídios educativos para fomentar o conhecimento e o diálogo sobre drogas entre jovens, pais e educadores, levando em consideração as curiosidades e interesses desses jovens.

Estratégias de proibição e repressão ao uso de drogas são formas ultrapassadas de lidar com o problema. De acordo com Jesus *et al.*(2011), as ações devem estar voltadas para o diálogo e as discussões, onde possam ser compartilhadas dúvidas e curiosidades comuns entre os adolescentes, sendo a escola e a família, as duas instituições determinantes de sua adesão a esses programas de prevenção.

RELATO DE ALGUMAS INICIATIVAS NO IFG/ ITUMBIARA ACERCA DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DROGAS

Atualmente no IFG/Itumbiara são desenvolvidos 2 (dois) Projetos de Ensino que tem o intuito de refletir com os alunos a importância e a necessidade da discussão dos temas mencionados. Os Projetos de Ensino tem como títulos: *Projeto Juventude em debate: uma proposta interdisciplinar* e *Projeto Viver Bem: Reflexões sobre hábitos saudáveis, respeito à diversidade e inclusão social.*

O Projeto Juventude em debate é coordenado por 2 (duas) professoras do IFG/Itumbiara, uma de Sociologia e a outra de Português/Espanhol. Provocadas em seu dia a dia, elas se sentiram motivadas a discutir com os estudantes, temáticas além daquelas já trabalhadas em sala de aula ou de modo a complementar as disciplinas e conteúdos pertencentes ao currículo oficial.

A partir de temas sugeridos pelos próprios estudantes, foram realizados vários encontros, em horários fora dos períodos de aulas, nos quais estes foram convidados a participar sem atribuição de notas, mas com a entrega de certificação garantindo horas complementares.

Dentre todos os assuntos abordados, destacamos os "temas gênero e sexualidade" como aqueles que mais provocaram os alunos, levando -os a maiores questionamentos e reflexões. Tais temas foram debatidos nos encontros intitulados "As práticas de *bullying* no ambiente escolar" e "A (des)construção dos estereótipos sociais: valorizando a diversidade". O interesse foi tão grande que ao visualizar o título dos debates, cuja divulgação ocorria via murais da instituição (figuras 1 e 2), os discentes verbalizavam sua empolgação com os colegas e professores pelos corredores da Instituição e se sentiam instigados para comparecerem às salas e assim, expor suas ideias sobre os assuntos propostos.

A grande procura e a assídua frequência dos alunos comprovaram que os temas discutidos foram acertados e tiveram uma boa aceitação, principalmente se considerarmos que os mesmos foram previamente sugeridos pelos próprios estudantes. A escolha aconteceu através de pesquisa prévia individual e de maneira anônima, ou seja, cada um elencava suas

preferências (ou necessidades) e aguardava o resultado total dos temas mais recorrentes para saber se sua escolha seria ou não contemplada (somada à escolha de outros alunos em sua maioria) como temática dos encontros. Assim, os temas iam sendo selecionados e direcionados pelas professoras coordenadoras do projeto conforme análise das necessidades das turmas naquele semestre. Ficou evidente que os estudantes demostram carências em discutir estes temas e momentos como estes possibilitam a eles exporem suas opiniões, experiências e problemas vivenciados no dia a dia, muitos dos quais não são expostos na família ou na escola, como nas aulas ou nas coordenações de ensino. Acreditamos que tais iniciativas contribuem para a formação de um sujeito crítico, mais tolerante e que fomenta o respeito às diferenças tão presentes em nossa sociedade.

A iniciativa de propor tais debates junto aos alunos (contemplando suas próprias escolhas) teve grande repercussão dentro da Instituição, extrapolando as nossas expectativas. A adesão e efetiva participação da comunidade interna (servidores técnico-administrativos e outros professores) surpreenderam e foram fundamentais para o sucesso do projeto. Novas parcerias e futuros projetos foram esboçados. Diante de tal êxito, o projeto deve continuar pelos próximos semestres. Esperamos que a colheita continue sendo muito produtiva.

Já o Projeto Viver Bem é coordenado por 2 (duas) servidoras Técnico-Administrativas do IFG/Itumbiara, uma Odontóloga e a outra Assistente Social. Este Projeto tem como objetivo geral desenvolver atividades que levem os alunos a refletirem sobre a importância de uma vida saudável.

Nesta perspectiva de "Viver Bem" entende-se que não bastam somente hábitos alimentares saudáveis, práticas de atividades físicas e o não uso de drogas lícitas ou ilícitas, mas também é necessário garantir o desenvolvimento psicossocial, a desconstrução de preconceitos e o respeito às diferenças.

O Projeto será realizado no 2º semestre do ano vigente. Serão desenvolvidas diversas atividades com intuito de auxiliar a reflexão dos alunos sobre os temas trabalhados por meio de cursos, oficinas, debates e visitas

que serão realizados em sala de aula, nos espaços de vivência do IFG e em Instituições que trabalham com a Política de Inclusão Social.

Para realização de algumas atividades foram firmadas 2 (duas) parcerias, que são elas: Prefeitura Municipal de Itumbiara e Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Itumbiara. Os profissionais destas Instituições irão contribuir diretamente com as discussões propostas pelo projeto.

O Projeto é direcionado, prioritariamente, para estudantes dos cursos Técnicos Integrados/Integrais do IFG/Itumbiara que são Técnico em Química e Técnico em Eletrotécnica. Essa prioridade em atender estes estudantes adolescentes não impossibilita a participação dos estudantes dos cursos superiores nem para os servidores, pelo contrário, acredita-se que estes debates sejam importantes para toda comunidade acadêmica do IFG/Itumbiara.

Em um primeiro momento será realizado um Curso sobre Drogas e Alimentação Saudável que será ministrado por Servidores do IFG/Itumbiara, Nutricionista da Secretaria Municipal de Saúde de Itumbiara, Professor de Farmacologia e estudantes do curso de Enfermagem da UEG e uma Professora de Zumba de Itumbiara. Além do curso sobre Drogas e Alimentação Saudável, será realizada uma visita a uma Instituição de amparo a Dependentes Químicos.

As oficinas para a discussão sobre Respeito à Diversidade e Inclusão Social serão ministradas por Servidores do IFG. Nas oficinas serão discutidos assuntos sobre gênero, diversidade sexual, preconceito, discriminação, *bullying* e inclusão social. Serão exibidos vídeos sobre os temas e serão produzidos cartazes manuais para a divulgação em alguns espaços no IFG/Itumbiara. Também estão programadas visitas à Instituição de Amparo a Pessoa Idosa e a Pessoa com Necessidades Especiais localizadas em Itumbiara para propiciar aos estudantes o contato com realidades que muitas vezes não fazem parte de seus cotidianos.

Todas as atividades a serem realizadas não têm a pretensão de inculcar nos alunos juízos de valores ao dizer o que é "certo" ou "errado". O que se pretende é fazer com que os alunos reflitam sobre a responsabilidade de suas escolhas e as consequências de suas ações, para além de respeitar as diferenças.

CONCLUSÃO

Percebe-se a necessidade em se intervir na realidade dos estudantes, de promover momentos extraclasses com a finalidade de atender às suas carências de saberes e de se expressar.

Segundo Behrens (2000), há necessidade de se rever e adaptar a prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica das universidades que atuam na formação de profissionais; diz a autora, com o desenvolvimento da economia globalizada e a sociedade do conhecimento, com a atuação dos meios de comunicação e recursos de informática, e a mudança de paradigma da ciência no mundo contemporâneo. Há uma transição de um paradigma antigo, caracterizado pela transmissão do conhecimento pelo professor, pela memorização dos conteúdos pelos alunos, sem atribuição de significados e aplicação, numa aprendizagem competitiva e individualista e a constituição de um novo paradigma no contexto da contemporaneidade, também chamado de paradigma emergente por alguns educadores. Entendemos que os projetos realizados no IFG contribuem para esta necessária adaptação das metodologias de aprendizagem ao novo contexto vivenciado pelos estudantes, que nasceram já na sociedade do conhecimento e da informação.

Deste modo, nesta metodologia por projetos, o estudante é sujeito de sua aprendizagem, não receptor de conteúdos, podendo intervir criticamente e também contribuir com a construção do processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que estes tipos de iniciativas, como as que foram instituídas no IFG, têm resultados relevantes ao propiciar diálogos multidisciplinares entre servidores técnico-administrativos e professores em favor da intervenção pedagógica e aprendizagens significativas com base em metodologias inovadoras.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas : Papirus, 2000.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 05/08/2015.

GARCIA, Cláudia; SILVA, Rosimeire Aquino. A escola e as relações de gênero e de sexualidade da atualidade. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (orgs). *Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação*. Uruguaiana, UNIPAMPA, 2011.

GIACOMOZZI, Andréia Isabel *et al* . Levantamento sobre uso de álcool e outras drogas e vulnerabilidades relacionadas de estudantes de escolas públicas participantes do programa saúde do escolar/saúde e prevenção nas escolas no município de Florianópolis. *Saúde soc*., São Paulo , v. 21, n. 3, p. 612-622, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 jul. 2015.

GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes. Educação Não Sexista e Não Homofóbica – Um caminho de Múltiplas Mãos na Construção de um Projeto Educativo. In: GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré. Tavares; GUIMARAES, Valéria Maria Gomes. *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

JESUS, Flávia Barbosa de *et al* . Vulnerabilidade na adolescência: a experiência e expressão do adolescente. *Rev. Gaúcha Enferm*. (Online), Porto Alegre , v. 32, n. 2, p. 359-367, jun. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472011000200021&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 jul. 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A Escola e o seu Papel Social: uma educação inclusiva, não sexista e não homofóbica. In: GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré. Tavares; GUIMARAES, Valéria Maria Gomes. *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

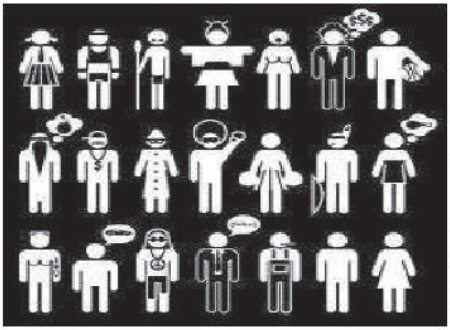
ANEXOS

Projeto de Ensino:
Juventude em debate – uma proposta interdisciplinar

Fernanda da Silva Oliveira
Luciene C. Santos de Oliveira Luz.

Tema:

A (DES)CONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS SOCIAIS: VALORIZANDO A DIVERSIDADE



Data: 18/06/15 (Quinta-feira)
Público alvo: Alunos dos cursos técnicos integrados.
Local: Sala S 506
Horário: 13:30h até 14:30h

Inscrições com as professoras Fernanda Oliveira e Luciene Correia.
Vagas limitadas.
Com emissão de certificado.

Projeto de Ensino:
Juventude em debate – uma proposta interdisciplinar

Fernanda da Silva Oliveira
Luciene C. Santos de Oliveira Luz.

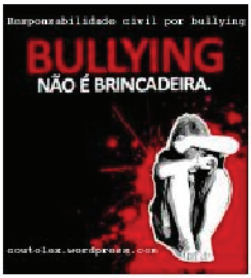
Objetivo: Propor momentos de interação, reflexão e debate interdisciplinar sobre as temáticas presentes na sociedade contemporânea, essenciais para a formação crítica e autônoma dos estudantes, propiciando momentos de interação e formação crítica.

1º encontro: dia 28/05/15

AS PRÁTICAS DE *BULLYING* NO AMBIENTE ESCOLAR.

Público alvo: Alunos dos cursos técnicos integrados.
Local: Sala S 506
Horário: 13:30h até 14:30h

Inscrições com as professoras Fernanda Oliveira e Luciene Correia.
Vagas limitadas.
Com emissão de certificado.



Figuras 1 e 2: Divulgação do "Projeto Juventude em Debate" realizada nos murais do IFG – Câmpus Itumbiara.

Repensando o ensino da gramática da língua portuguesa no ensino médio a partir da análise linguística e do trabalho com os gêneros textuais: ações e olhares de professoras em formação sobre um projeto de intervenção do PIBID

Maria Dolores Martins de Araújo (UEG/PIBID)
Camila Pacheco Camargo (UEG/PIBID)
Hélvio Frank de Oliveira (UEG/PIBID)

RESUMO

O presente trabalho é fruto das análises dos resultados de um projeto de intervenção denominado "Repensando o ensino da gramática da Língua Portuguesa a partir da análise linguística", desenvolvido pelo subprojeto Letras (Português) da Universidade Estadual de Goiás, Campus Itapuranga, intitulado (Multi)Letramentos no Ensino Médio. Dessa forma, visa discutir sobre o papel do professor de Língua Portuguesa e seu trabalho com a gramática na contemporaneidade, bem como, refletir (de modo expositivo, lúdico e prático) como abordar os aspectos gramaticais a partir do trabalho com o texto, no intuito de aprimorar as habilidades de leitura, escrita e análise da língua. Para tanto, tem-se como embasamento teórico as orientações preconizadas pelos PCN do Ensino Fundamental (1998, doravante EF) e do Ensino Médio (PCNEM, 1999) e dos pressupostos apresentados por autores como Travaglia (2002), Görski e Coelho (2009), Cavalcante & Melo (2006), entre outros, no que se refere a abordagem no ensino de gramática. A investigação contou com a observação de aulas de Língua Portuguesa, especificamente aulas de gramática, e, com a aplicação de um projeto de intervenção, realizado em quatro aulas, numa turma do segundo ano do Ensino Médio da rede pública estadual de uma cidade do interior de Goiás. Os resultados apontam que o embasamento na Gramática Tradicional é insuficiente para produzir no alunado a autonomia linguística, o que ressalta a necessidade dos professores assumirem uma dimensão interacional e discursiva da língua, buscando uma nova forma de trabalhar gramática. Com isso, acredita-se que essa pesquisa trouxe contribuições importantes para a prática docente e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio ao possibilitar à discussão de estratégias possíveis para a implementação de novas abordagens acerca do tratamento com a gramática em interface com o texto em sala de aula.

Palavras-chave: Projeto de Intervenção. Ensino de gramática. Texto.

INTRODUÇÃO

O professor de língua portuguesa (doravante LP) do nível médio com atuação profissional no contexto de escola pública, além do papel de mediador de conhecimentos linguísticos, em suas práticas pedagógicas de sala de aula, vislumbradas na contemporaneidade, precisa atentar-se as complexas e diversas realidades que envolvem o ensino desse idioma. Nesse sentido, tem-se visto que uma das dúvidas mais frequentes em relação ao ensino de LP se refere ao ensino de gramática, sobre "para quê ensiná-la e como ensiná-la" (CECILIO, 2004, p.18).

Embora tem-se falado muito a respeito do ensino de língua materna no contexto escolar brasileiro, ainda não existe um consenso sobre o modo de se ensinar LP, as teorias bakhtinianas, por sua vez, conferem aos gêneros um avanço interessante para se pensar e propor uma aula de língua materna. Nessa perspectiva, o texto é tido como processo no qual a construção de sentidos se dá por meio da interação entre os interlocutores, por sua vez, instalados em um contexto sociocultural específico.

Nessa direção, as propostas mais recentes postulam que o que deve ser trabalhado em sala de aula são os fatores ligados às práticas de linguagem. Entretanto, a maioria dos professores, tanto de ensino fundamental, quanto do médio, tem uma grande dificuldade no que diz respeito às concepções de linguagem e ao ensino gramatical que devem ser adotadas em sua prática de ensino.

Assim, apesar de haver esse consenso antigo entre professores de LP de que o texto é a base do ensino-aprendizagem de LP,observa-se que na prática alguns professores ainda adotam a "clássica metodologia de definição, classificação e exercitação" (BRASIL,1998, p. 29) no ensino de gramática, tão questionada pelas teorias contemporâneas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com os PCNEM (BRASIL,1999), o trabalho com a gramática deve deixar de ser embasado na ideia de que saber falar ou escrever bem significa decorar regras gramaticais e que existe, apenas, uma forma correta. Mas como há uma longa tradição do ensino que valoriza a norma

padrão da língua, a gramática tradicional, sabemos que esta continua a ter seu espaço garantido no contexto escolar.

Contudo para formar um aluno crítico que tenha o domínio da linguagem, ponto mais defendido por esses referenciais, é necessário que os professores de Língua Portuguesa adotem em sala de aula uma gramática relevante, que seja funcional, contextualizada, possibilitando ao discente entender e se expressar em diferentes situações. Assim, de acordo com a concepção de Silva e Oliveira (2013), o professor deve ir além do ensino gramatical topicalizado, de forma que possa gerar a análise de itens linguísticos diferenciados.

Se nos reportarmos ao que dizem os PCN (1998) sobre o trabalho com a Língua Portuguesa observaremos que este a coloca como primordial na formação significativa do indivíduo, pois trabalhar com a língua é conhecer suas particularidades, sua constituição, seus tipos e locais de uso diferenciados. Mas, esse trabalho deve ir além do ensino da gramática normativista, o que habitualmente é constatado na sala de aula. É proposto pelos PCN que o trabalho desenvolvido incentive e promova práticas de leituras, de produção de textos e de uma prática analítica e reflexiva sobre a língua, sobre suas funções e usos, levando essas práticas a serem realizadas de maneira cotidiana, de forma a proporcionar um contato permanente do indivíduo com a linguagem, um trabalho progressivo partindo dos textos.

Essa abordagem possibilita trabalhar o texto mais profundamente tornando-se possível, além da questão gramatical, uma abordagem crítica, um estudo das diferentes modalidades textuais, bem como, de trabalhar questões como a intencionalidade, recursos e estratégias utilizadas para alcançar determinado objetivo. Sobretudo, para a efetivação de uma produção textual abrangente e formadora de produtores, as ações desenvolvidas na prática do ensino devem ser realizadas dentro do processo dialógico de construção do conhecimento, a fim de tornar o aluno leitor e produtor de textos coerentes.

Para tanto, seria necessário uma abordagem que oferecesse ao aluno, a partir do trabalho com o texto, a chance de refletir sobre a língua, observar se há coerência e coesão no desenvolvimento das ideias, assumir o papel racional de leitor, e assim, (re)elaborar a concepção acerca da estru-

tura textual, considerando aspectos relativos à informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia, à concordância, entre outros.

Portanto se o objetivo do ensino de LP é desenvolver a competência comunicativa de seus usuários o que implica "domínio" gramatical, textual e pragmático-discursivo, para a efetivação desse propósito o aluno deve ter contato com a maior variedade possível de situações de interação por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação (TRAVAGLIA, 2002). Assim, cabe ao professor o papel de pesquisador/reflexivo para que este busque solucionar os problemas encontrados ao longo do processo educativo a fim de desenvolver um ensino capaz de possibilitar ao aluno o domínio da norma culta, mas sem desconsiderar a variedade que o discente já possui.

Em face disso, neste trabalho, busca-se refletir sobre a forma de abordagem das aulas de gramática, com vistas a apresentar uma alternativa metodológica para sua abordagem no Ensino Médio de modo a criar um espaço escolar facilitador da aprendizagem dos alunos. Contribuindo também, para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável para que haja melhoria nos resultados e aprendizagem da língua materna.

OBJETIVO

Neste texto, buscamos refletir sobre os principais desafios acerca do ensino de gramática no contexto de ensino médio da rede pública estadual em Itapuranga. Para isso, pautamo-nos pelo seguinte questionamento: como aprimorar nos alunos desse nível de ensino, as habilidades de leitura, escrita e análise da língua,e abordar aspectos gramaticais a partir do trabalho com o texto?

O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Durante o desenvolvimento do subprojeto Letras (Português) da Universidade Estadual de Goiás, *Campus* Itapuranga, intitulado (Multi) Letramentos no Ensino Médio, foi possível realizarmos observações e

acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa (mais especificamente no que se refere as aulas de gramática) em uma turma de 2° ano do nível médio de um colégio da rede pública estadual. Com isso, podemos perceber as dificuldades que esses alunos demonstravam com relação à alguns aspectos gramaticais e as "crenças" que carregavam à respeito do ensino gramatical de LP, e que, de algum modo, interferia no seu processo de aprendizagem e estudo da língua materna.

Pensando nessas dificuldades, planejamos e aplicamos um projeto de intervenção pedagógica que mostrasse a interface texto e gramática, evidenciando aos discentes a importância da LP, de forma prática e real, a partir da leitura textual e da prática da escrita.

Inicialmente, para chegar-se a uma conclusão a respeito do que seria desenvolvido no projeto de intervenção, algumas aulas foram observadas, bem como, alguns textos dos alunos foram recolhidos, a fim de que pudéssemos perceber quais os principais problemas gramatiqueiros encontrados nas produções textuais dos mesmos. Após discussão e realização destas análises, os resultados foram dialogados com o Coordenador de área do subprojeto, juntamente com a Professora Supervisora, tendo como desfecho o conteúdo selecionado (uso do mas e mais, acentuação – agudo e crase -, pontuação – vírgula –, e concordância nominal).

Posteriormente, confeccionamos o material e organizamos o conteúdo, selecionamos um conto e alguns textos elaborados por alunos do ensino médio, para a efetuação das atividades.

No dia 14 de novembro de 2014, aplicamos a primeira aula, na qual consistiu na análise do conto "A menina e o Vampiro" de Emílio Carlos e explicação do conteúdo. Inicialmente entregamos o conto, o qual modificamos para que apresentasse os "equívocos" que os alunos mais cometiam em seus textos, tal como uso indevido do mas e mais, dificuldade na acentuação (acento agudo e crase), pontuação (vírgula) e concordância nominal inadequada. Depois prosseguimos com a leitura compartilhada do mesmo. Ao final, houve o processo de socialização sobre o entendimento do texto, e os alunos começaram a levantar suas considerações sobre alguns usos

inadequados percebidos no mesmo. Percebemos que os discentes notavam imediatamente a falta de acento agudo, alguns casos de falta de concordância nominal (plural), entretanto quanto ao uso da crase, do mas e mais e da vírgula a maioria não perceberam sua ausência ou utilização indevida.

A partir do que os alunos levantavam começamos a realizar uma explicação sobre aquele conteúdo, tentando em todos os exemplos mostrar a importância daquele saber para a produção de seus textos. Além disso, a prova do Enem (incluindo a de redação) aconteceriam nos dois dias posteriores, isso instigou muitos estudantes que, no geral, mostraram-se bastante participativos, enquanto explicávamos surgiam outras dúvidas, as quais íamos solucionando, ao passo que os alunos também refletiam e contribuíam com seus próprios exemplos.

Nossa próxima aula só pode ocorrer na outra semana, devido a questão do horário escolar, iniciamos com uma conversa sobre a prova do Enem, depois prosseguimos realizando uma breve revisão do conteúdo visto na aula anterior, esclarecendo algumas dúvidas dos alunos. Por conseguinte, propomos à classe que se dividissem em grupos de três componentes, e entregamos a cada grupo três modelos de textos dissertativos diferentes, escritos por alunos também do ensino médio, porém, nenhum sendo identificado pelo autor. Essa atividade, teve como propósito que os próprios alunos corrigissem tais textos, que circulassem, sublinhassem, "rabiscassem", enfim, que se sentissem à vontade nas correções e, principalmente autônomos, detentores do "poder", adotando uma ação reflexiva sobre a língua. A partir das correções feitas individualmente pelos mesmos, os grupos discutiram entre si, em função de defenderem seus pontos de vistas e deram notas, de zero a dez, nos textos.

A partir de um trabalho colaborativo com textos, utilizando a técnica de explorar, no quadro-negro, fragmentos textuais em que o período escrito pelo aluno-autor estava com problemas de construção linguística (sem expor publicamente esse estudante cometedor do equívoco textual), problematizamos e discutimos com a classe a função daqueles elementos naquela texto e o que sua "ausência" ocasionava.

Esta atividade evidenciou que grande parte dos alunos, quando encontraram nos textos aspectos que discutimos nas aulas anteriores, corrigiam imediatamente, uma minoria apresentou maiores dificuldades na correção. Em todas as correções nota-se que a maior dificuldade ainda é saber o lugar da vírgula, embora sentissem que ela estava "faltando" em muitos dos textos, muitos não conseguiram colocá-la adequadamente, ou justificar seu uso em determinado lugar.

No geral, fizeram considerações sobre a organização das ideias, pertinência aos gêneros, aspectos do texto (parágrafo, caligrafia), aspectos gramaticais, percebendo o uso indevido de mais/mas, inadequação da concordância nominal e verbal e principalmente do acento, sendo este o aspecto mais "corrigido" pelos estudantes nas redações apresentadas.

Acreditamos que esta atividade foi relevante, uma vez que, estimulou nos alunos o processo de refacção textual, de perceberem a importância de revisar, reescrever o seu próprio texto, pois como eles mesmos notaram, tratava-se de produções de estudantes do ensino médio, no entanto, havia a presença de erros primários.

Na última aula, tivemos como foco a produção de um conto, sendo este o principal objeto de nossa intervenção, pois, a partir de sua análise pode-se chegar à conclusão de que, a efetivação do projeto foi de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do segundo ano, uma vez que, a partir das análises e reflexões acerca dos textos desenvolvidos foi possível perceber que a maioria das redações apresentaram mudanças significativas.

REFLEXÕES E ANÁLISES DELINEADAS PELO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidam-se em práticas tendo como base principal o texto. Assim, deve-se ter como metodologia atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem, a fim de aprimorar suas possibilidades de uso,

no trabalho com as propriedades tipológicas que os envolvem, como leitura, produção de textos e análise linguística.

Estes referenciais justificam ainda que deve-se reorientar o ensino da língua a partir da análise dos problemas encontrados nas produções textuais dos alunos, ou seja, trabalhar com a gramática destes a fim de "mostrar-lhes" o português padrão. Além disso, de acordo com a concepção de Silva e Oliveira (2013), o professor deve ir além do ensino gramatical topicalizado, de forma que possa gerar a análise de itens linguísticos diferenciados.

Como pontuam os PCN mostra-se essencial a interface texto e gramática, pois o professor teria a chance de mostrar aos seus educandos a importância da norma de forma prática e real, sem fazê-los "devorar um livro de gramática". A prática da escrita e a leitura textual são estratégias que norteiam essa ideia de ensino e que devem ser exploradas, porém abandonando o mecanismo de correção e imposição de regras da norma padrão.

Tendo por base esses dizeres, buscamos com esse projeto trabalhar a interação texto e gramática, no intuito de mostrar aos educandos a importância da norma de forma prática e real, sem fazê-los "devorar um livro de gramática". A prática da escrita e a leitura textual, que são as estratégias que norteiam essa ideia de ensino, foram exploradas com vistas a abandoar o mecanismo de correção e imposição de regras da norma padrão

Neste sentido, analisando todas as etapas do desenvolvimento do projeto, principalmente as produções finais dos alunos, percebemos que os discentes tiveram uma melhora na produção dos textos, no que se refere aos aspectos gramaticais trabalhados naquelas aulas.

Houve progresso principalmente na utilização do mas/mais, concordância nominal e da crase, em referência a última, mesmo com sua pouca utilização, nos casos ocorridos estava devidamente adequada. Já em se tratando da vírgula, classificamos seu uso, como uma progressão parcial por parte de cada aluno, ou seja, mesmo que percebemos sua gradativa adequação e utilização, ainda assim em alguns lugares nos texto, sentimos sua ausência. Por fim, sobre o acento agudo podemos destacar que, em

alguns textos encontrava-se devidamente adequado, no entanto em outros, sua falta foi bastante notada.

A partir de tais percepções, mesmo com mais desempenho em alguns casos e menos em outros, em comparação aos textos analisados anteriormente ao projeto, a intervenção teve grande relevância, pois contribuiu para o desenvolvimento da prática de análise e reflexão sobre a língua e a própria escrita, percebendo a função e importância desses aspectos gramaticais para a produção textual de forma contextualizada.

Foi possível desmistificar algumas "crenças" que os alunos tinham sobre a gramática, já que problematizamos sua importância na LP. Além disso, pode-se perceber que uma abordagem sóciointeracionista do ensino de LP, com realização de atividades em duplas ou grupos, que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro, por meio da internalização e a partir de um processo de troca, podem despertar o gosto e a curiosidade pelo conhecimento, e, dessa forma facilitar o processo de aprendizagem de LP.

Diante disso, fica evidente que o professor precisa adotar uma metodologia contextualizada, interativa e dialógica, pois assim os alunos teriam um papel mais ativo durante a aula de gramática. O professor, promovendo um movimento transdisciplinar, criaria um espaço facilitador da aprendizagem, contribuindo para tornar a sala de aula um ambiente favorável para que haja melhoria nos resultados e aprendizagem da língua materna.

Sabemos aqui, que não há uma receita mágica nem respostas milagrosas para se ensinar a gramática, às vezes você tem o êxito esperado, às vezes mais do que isso, uma gratificação. No início o que buscávamos com este projeto, era criar uma prática de ensino lúdica, para propiciar ao corpo discente uma aprendizagem significativa, mas no final o que adquirimos com ele, foi melhor do que isso, pois entendemos que o nosso papel, não foi apenas de integrantes de um projeto a fim de transmitir informações, mais além, foi de salientar, incitar, aguçar a capacidade dos adolescentes do segundo ano, mostrar sobretudo que a gramática não está ali, para simplesmente decorá-la,

e sim para através dos textos escritos saberem adequá-la de forma eficiente, para que ela jamais os aprisionem entre um parágrafo e um ponto final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas afinal, como tornar o ensino de LP mais interativo ao aluno a partir do trabalho com o texto, os gêneros textuais ou com métodos sociointerativos? Percebe-se que não existe uma resposta simples a esse questionamento, entretanto, o que queremos salientar é a possibilidade da criação de um ambiente favorável, com alta motivação e interesse para o aluno, desenvolvendo pedagogicamente, maneiras contextualizadas de abordar a gramática, que parta de um processo sociointeracional de aprendizagem.

De acordo com Leffa (2007) o maior desafio dos professores reside em preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, e sim para o mundo em que eles vão viver amanhã. Partindo desta premissa, o trabalho em aula deve partir do contexto em uso, sob a proposta de construção de significados, isso também é desafiador para o professor que deverá selecionar e adaptar e/ou criar métodos que atendam a essas expectativas.

Por fim, valendo-se da citação de Cavalcante & Melo (2006, p. 198), conclui-se que

> Não é necessário, no ensino de língua, formar alunos linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de texto ou da conversação, mas levá-los a perceber a riqueza que envolve o uso efetivo da língua, sendo este o papel da escola: instrumentalizar os alunos para transitarem nos textos não-escolares e escolares. (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 198).

O professor deverá descobrir ou estimular situações reais de leitura e escrita, trabalhando com a heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo os preconceitos, fazendo do ambiente escolar um verdadeiro “laboratório da linguagem” e atribuindo aos alunos o papel de “investigadores linguísticos” (GÖRSKI E COELHO, 2009).

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: SEF, 1999.

CAVALCANTE, C. B.; MELO, C. T. V.; Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M.; (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-225.

CECILIO, S. R. *Investigando a própria ação*: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; Variação linguística e ensino de gramática. *Work. Pap. Linguíst.*: Florianópolis, v.10 (1), p. 73-91, 2009.

LEFFA, V.J. *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*. Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: <www.leffa.pro.br/trab.htm>. Acesso em: 12 set 2014.

SILVA, L. F. dos S.; OLIVEIRA, H. F.; Reflexões sobre Gramática no Ensino de Português. In: _____; BICALHO, P. S. dos S.; MIRANDA, S. do C.; *Educação e Diversidade*: Múltiplos Olhares. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013, p. 79-98.

TRAVAGLIA, L. C. Objetivos do ensino de língua materna. In: _____. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Sentidos y contrasentidos de la educación contemporánea: cambios desde la investigación y la práctica docente

Núria Lorenzo-Ramírez[1]

RESUMEN

Se inicia el texto con una reflexión sobre la escuela que queremos y la escuela que es posible, destacando funciones importantes de la institución escolar más allá de las estrictamente curriculares. Así mismo se incide en la importancia de la educación infantil y en cómo el profesorado afronta su función docente a lo largo de su vida profesión.

En segundo lugar para centrarse en el cambio y la innovación educativa es necesario entender y aceptar las paradojas en las que estamos inmersos y que a veces dificultan el cambio en la educación o parece todo contradictorio. En este sentido la modernidad liquida, los parámetros de tiempo y espacio que se han acelerado y acortado y la introducción de las pantallas en la vida cotidiana de adultos y niños nos ha de llevar a repensar la educación y la función de la institución escolar.

En tercer lugar, se destacan 5 tipologías de experiencias de éxito, direcciones que toman las escuelas, innovaciones disruptivas que afectan a la educación y al aprendizaje y que incorporamos en nuestras vidas diarias o que nos permiten repensar la educación con otros parámetros y utilizar el espacio del aula para otras finalidades que no sean la transmisión de conocimiento del profesor al alumno, sino el trabajo colaborativo, la creatividad, la elaboración y construcción del conocimiento.

Por último y para ser prácticos es necesario tener presentes cuales son las actitudes, la forma con la que debemos afrontar el trabajo como docentes en el contexto complejo, paradójico y de innovaciones disruptivas en el que estamos trabajando. Un contexto laboral que además está cambiando por la globalización, las crisis económicas y migratorias. La educación es un derecho de niños y niñas sea el contexto que sea. De ahí que maestros y formadores tengamos una misión importante no sólo de capitanear el barco, sino también de mantener el rumbo con entusiamo.

Palabras clave: Cambio educativo; innovación; formación del profesorado; experiencia de éxito educativo: práctica reflexiva; redes de aprendizaje; educación infantil.

1. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD - SGR1389). Universidad de Barcelona (España). nuria.lorenzo@ub.edu

AGRADECIMIENTO

No puedo iniciar este texto sin antes dar las gracias a la vida que me ha ofrecido esta oportunidad de poder estar aquí con ustedes, compartir y aprender. En segundo lugar dar las gracias a las personas y las instituciones que han organizado este evento y que nos han facilitado la celebración del VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e del II Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (VII INCREA + II RIEC): Os sentidos da educação contemporânea: qual é o papel da escola e de seus sujeitos?

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa, las políticas educativas y las prácticas docentes no siempre van en el mismo sentido y dirección, aunque sería lo deseable. Sabemos mucho sobre el desarrollo humano, el aprendizaje, la enseñanza, tenemos un alto nivel de desarrollo tecnológico en el ámbito de la comunicación y la información, pero las aulas, los docentes y la estructura del sistema educativo sigue funcionando con gramáticas antiguas y como si no fuéramos capaces de integrar de forma coherente e integrada esos conocimientos y saberes en la práctica docente y en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este trabajo partiendo de algunas investigaciones y prácticas de educativas se ofrece un análisis y una reflexión con el objetivo de movilizar a los docentes y educadores hacia la mejora educativa.

En primer lugar hacemos referencia a **la escuela que queremos** y a la escuela posible. Establecer los referentes educativos, un proyecto educativo coherente y con sentido e ir innovando sobre las prácticas es el deseo de todos los maestros y equipos docentes. Sin embargo, en la práctica es complicado y existen muchas dificultades y paradojas que dificultan nuestra labor. Aunque la mayoría de las escuelas de infantil y primaria funcionan muy bien, los índices de fracaso y abandono escolar son elevados en la secundaria, al menos en España. Así mismo también existe un elevado índice de desafección entre estudiantes y profesores de secundaria.

Siempre hay obstáculos y resistencias en la innovación educativa, pero más allá del sistema escolar en la actualidad hay una serie de factores y cambios que afectan a todos los ámbitos de la vida (laboral, social, económico, comunicación y estilo de vida) y que también afectan a la educación y a la escuela. Las tecnologías han transformado nuestra manera de ver y entender el mundo, de relacionarnos con las otras personas y de entender la educación. En un segundo apartado nos aproximamos a cuales son estas **paradojas** con las que vivimos en el ámbito de la educación y que dificultan o impulsan una nueva manera de hacer innovación en las aulas.

En todos los sistemas educativos se buscan **experiencias de éxito.** No sólo eso sino que los sistemas educativos compiten entre sí, se hacen *rankings* entre las escuelas y los centros universitarios. Todos tenemos experiencias de éxito, sino no estaríamos en la profesión. Globalmente tenemos respuestas que van en direcciones diferentes, no pretendemos ser exhaustivos, solamente nos hacemos eco de cuatro tipo de actuaciones que nos parecen interesantes para repensar la educación. Estas son:

1. Innovaciones educativas que vuelven a lo esencial (back to basic), buscando respuesta en una filosofía coherente que les dé sentido y les oriente en su quehacer diario.

2. Innovaciones y cambios educativos que se centran en el profesorado y le ofrece una formación alternativa que facilite la transformación personal del docente para así cambiar la educación, su mirada, su manera de moverse y la relación que tienen con sus estudiantes y con el mundo.

3. Las "innovaciones disruptivas" en educación. Estas son innovaciones que surgen casi por casualidad y que tienen un gran impacto y afectan a docentes y discentes cambiando metodologías, dinámicas de aula y construcción del conocimiento y del aprendizaje. Estas "innovaciones disruptivas" se produjeron porque la tecnología de la información lo facilitó, no estaban dirigidas ni orientadas a la escuela, pero estas teniendo repercusiones en la escuela y en la educación.

4. La escuela como institución de aprendizaje y construcción del conocimiento ahora puede trabajar no sólo con los propios estudiantes, sino estableciendo redes. En este sentido es necesario tener claro como construir

conocimiento y practicar, alumnos y profesores, la forma científica de construir conocimiento.

5. Ante la crisis económica y moral, ante la pérdida de sentido, como una gran alternativa aparece el Aprendizaje por Servicio (ApS). Este permite ligar la educación al ámbito profesional, a la sociedad y establecer vínculos de cooperación, voluntariado y servicio. El Aprendizaje por Servicio es una manera de revitalizar a todos los agentes, profesores, estudiantes y personal externo, todos ganamos, todos nos sentimos útiles y todos aprendemos.

Como el objetivo es movilizar y agitar, finalizamos haciendo una reflexión sobre qué podemos ofrecer o hacer cada uno de **nosotros** para mantener el rumbo y el entusiasmo en nuestra tarea educativa, ya sea desde el aula de educación infantil, desde el aula de primaria o enseñanza media o desde la universidad. Como educadores y agentes de cambios tenemos competencias profesionales que nos hacen sentir satisfacción en nuestro trabajo, pero además de esas competencias hay una serie de actitudes y virtudes personales que debemos cultivar y mantener para sobrevivir en tiempos de incertidumbre, de innovaciones disruptivas y transformaciones sociales y económicas que nos llevan a repensar la educación.

¿CUÁL ES LA ESCUELA QUE QUEREMOS?

Si definiéramos entre todos cual es la escuela que queremos posiblemente encontráramos muchos puntos de confluencia, en parte, porque quizás las personas que nos hemos reunido aquí para celebrar el VII Fórum INCREA y el II RIEC somos un grupo más homogéneo de lo que creemos.

Amor, respecto y cuidado

Como sociedad, como profesionales de la educación y también como padres pensamos que la escuela es una institución de **amor, respeto y cuidado**. Pero ¿se respeta a alguien cuando se le obliga a hacer algo que no le interesa? ¿Cuándo no se le deja expresar durante horas? ¿Cuándo se

le dice al niño y a la familia que no tiene habilidades matemáticas y que no está cumpliendo con las expectativas curriculares porque no está llegando a los mínimos previstos? La escuela es una institución de amor, respeto y cuidado ¿Cuándo ni los niños ni los maestros están disfrutando con el aprendizaje y con lo que ocurre en la institución escolar? ¿O cuando la relación docente y discente no es una relación satisfactoria y agradable, facilitadora del aprendizaje mutuo? ¿La escuela y los maestros tienen el suficiente reconocimiento social y político? ¿se la considera realmente una institución de cambio y mejora? ¿nuestro sistema educativo sirve para superar las desigualdades sociales?

Diferentes investigaciones y prácticas educativas tienen como base la libertad, el amor, el respeto y el cuidado. Nos remitimos a un clásico, Erich Fromm, y a las definiciones que ofrece de estos términos.

"1. Cuidado. El amor es la preocupación activa por la vida y por el desarrollo de aquel al que amamos. Cuando falta tal preocupación activa, no hay amor.

2. Responsabilidad. Ser responsable significa estar listo para "responder". No se trata de un deber, de algo impuesto por el exterior. La responsabilidad, en su verdadero sentido, es un acto enteramente voluntario. Constituye mi respuesta a las necesidades, expresadas o no, de otro ser humano.

3. Respeto. La responsabilidad mal entendida puede degenerar fácilmente en la dominación y posesividad. Para comprender el sentido de la palabra respeto, basta con detenerse a reflexionar acerca de su raíz etimológica, que es "repicere", que significa mirar. Respetar es, pues, la capacidad de ver a la persona tal cual es, tener conciencia de su esencia, de su individualidad única. El respeto sólo existe con base en la libertad.

4. Conocimiento. Resulta imposible respetar a una persona sin conocerla. El conocimiento sería vacío si no lo motivara la preocupación por el otro. Y aquí cabe señalar que el antecedente para conocer al otro es conocerme a mí primero. ¿Cuándo terminará el autoconocimiento? Tal vez la respuesta más acertada sea: cuando yo deje de existir. En el amor maduro, el conocimiento no puede quedarse en la periferia, habrá de penetrar y de ser un conocimiento consciente e intuitivo." (González, 2010. Resumiendo a Erich Fromm)

Religando discursos y prácticas en la Formación Universitaria de los Maestros

Si nos trasladamos a la educación superior. Como docentes universitarios, responsables de la formación de maestros, pedagogos, psicopedagogos y educadores sociales debemos plantearnos la siguiente cuestión: **¿en nuestro saber y saber hacer hay coherencia?** ¿nos sentimos respetados y reconocidos por las instituciones en las que trabajamos? Desconozco cuál seria la respuesta que darían ustedes, la mía sería claramente negativa. Existe cierto malestar que va más allá de la precariedad contractual o laboral. Enseñamos a nuestros estudiantes que las clases en la educación infantil, primaria o secundaria deben de ser activas, participativas, que hemos de implicar a los niños y niñas, facilitar su aprendizaje y la construcción de su conocimiento, les insistimos en que se aprende haciendo, pero nuestras didácticas y nuestros tiempos institucionales no lo facilitan, las clases en

la universidad se quedan en el discurso, en la palabra, en la transmisión y, en general, son pocas de las actividades que hacemos en el aula que sean transformadoras, que los estudiantes consideren que realmente han sido significativas y les ha tocado el corazón.

Tenemos una investigación en curso en la que estamos evaluando el grado de concordancia entre las Competencias Profesionales de la Titulación del Grado de Formación del Profesorado de Educación Infantil y la evaluación que hacen los propios estudiantes de sus aprendizajes o los contenidos trabajados en las asignaturas. Algunas de las conclusiones que podemos avanzar son: 1) los estudiantes desconocen las competencias, los objetivos y la finalidad de lo que están haciendo en las aulas; 2) el practicum externo (lo que aprenden fuera de la universidad) es más relevante que lo aprenden en las aulas universitarias; 3) cuando se les pregunta por las actividades que más les han facilitado las competencias, aunque tienen muchas propuestas de trabajo diferentes, coinciden en señalar unas tipologías de actividades en las que han podido expresarse, ser creativos e implicarse más personal y emocionalmente uniendo teoría y práctica y encontrando valor social y profesional de la actividad que se les propone.

Aprender a lo largo de toda la vida es expresarse y crear a lo largo de toda la vida

Es desde esa perspectiva y desde esa experiencia de la formación universitaria de los maestros, desde el conocimiento de los centros y lo que pasa en las aulas de educación infantil y primaria que reivindicamos que la educación, ya sea en la escuela o fuera de la escuela, debe facilitar la expresión, la creación, la elección y la acción. La educación debe entusiasmar y estimular tanto a los docentes como a los alumnos. Si nosotros como docentes no sentimos la pasión y el entusiasmo tampoco nuestros alumnos pueden sentirlo.

Por otra parte nuestro trabajo como docentes debe consistir más en escuchar y menos en hablar, facilitar el entorno de aprendizaje, los materiales, las lecturas, las experiencias de aprendizaje. Los niños y niñas pregun-

tan, se entusiasman, tienen un gran deseo de aprender y nuestro objetivo como docentes es mantener la creatividad, crear vida, observar y aprender de la infancia y cómo construyen el conocimiento.

Es necesario que entre todos construyamos nuestra propia sabiduría y que todas las personas que trabajamos en el ámbito educativo procuremos conseguir la autoeducación la autodisciplina, la auto-regulación del aprendizaje propia y de los demás.

Todos concordamos y compartimos con los cuatro pilares de la educación del Infome Delors: tenemos que aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

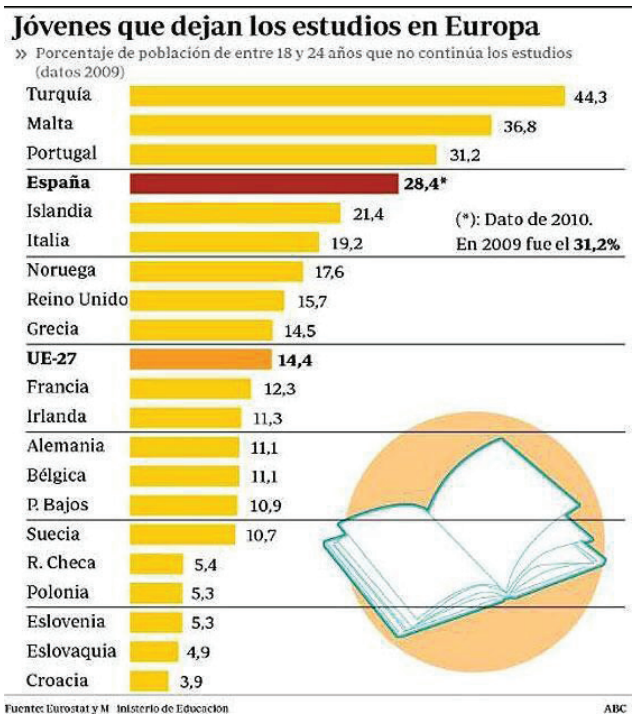
Del autoengaño docente y la desafección escolar a la conexión humana

Para sobrevivir utilizamos el autoengaño, nos decimos a nosotros mismo que somos excelentes profesores y profesoras, pero todos sabemos en qué aspectos somos fuertes y en qué aspectos necesitamos mejorar. Las instituciones académicas en las que trabajamos no siempre facilitan el aprendizaje y la innovación o el desarrollo personal y profesional. Los criterios de económicos y de rentabilidad están por encima de los criterios educativos y de desarrollo profesional (Carrasco y Guerrero, 2008).

La desafección escolar que padecen alumnos y profesores tiene múltiples causas. No hemos de sentirnos culpables, ni minar nuestra autoestima ni quedarnos sin hacer nada. El objetivo es el mismo que con nuestros propios estudiantes ver y valorara las potencialidades para mejorar nuestras asignaturas, nuestros proyectos docentes o nuestras intervenciones de aula.

En relación a las investigaciones que se han realizado en España y en Cataluña sobre el tema destacar que la media de los jóvenes que abandonan los estudios en Europa entre los 18 y los 24 años era de 14,4% en 2009, mientras que en España el porcentaje es de 28,4% y en estos datos no están incluidos todos aquellos estudiantes de secundaria que están en clase pero no están o que directamente son absentistas, están matriculados porque es obligatorio, pero no asisten a clases. En España hemos sufrido una crisis que se ha denominado de la burbuja de inmobiliaria, para los jóvenes era fácil dejar

el sistema educativo y trabajar en la construcción. No se requería formación y había posibilidades de encontrar trabajo y ganar dinero, pero en 2008 pasan a ser desempleados que no pueden dar respuesta a los créditos bancarios a los que se habían comprometido porque sus trabajos han dejado de existir.



En 2013 se presentó en Barcelona a toda la comunidad educativa y social el informe elaborado por la Fundación Jaume Bofill sobre *El Estado de la Educación en Cataluña (2013)* en el que comparan diferentes indicadores de referencia con la Estrategia de Lisboa 2010 y con la Estrategia Europa 2020. Sí que es cierto que hemos logrado una tasa de escolarización a los 4 años del 100 por 100% tanto en Cataluña como en España y que los niveles de comprensión lectora según el informe PISA (Programme for International Student Assessment) han mejorado hasta un 13,5%. Pero en relación al abandono educativo prematuro seguimos teniendo una tasa de un

24% (en 2012) mientras la media de la Unión Europea (UE) es de 12,8% y la población de 24 años con estudios secundarios postobligatorios finalizados es de 64,9% mientras que la media de la UE es de 80,2%

Taula 2. Indicadors de referència de l'Estratègia de Lisboa 2010 i de l'Estratègia Europa 2020 en educació i formació per àmbit territorial. Catalunya, Espanya i UE-27, 2009, 2010, 2011 i 2012

	Taxa d'escolarització als 4 anys (2011)	% nivell 1 o inferior PISA (comprensió lectora) (2009)	Abandonament educatiu prematur (2012)	Població de 24 anys amb estudis secundaris postobligatoris assolits (2012)	Població de 34 anys amb estudis superiors (2012)	Nombre de titulats de matemàtiques, ciències i tecnologia (per 1.000 hab. de 29 anys) (2010)	Participació de la població de 25 a 64 anys en la formació al llarg de la vida (2012)
Catalunya	103,7	13,5	24	64,9	41,8	14,4	8,8
Espanya	100,8	19,6	24,9	62,8	40,1	16,8	10,7
UE-27	91,8	20	12,8	80,2	35,8	14,1	9
Objectiu UE 2010	-	17	10	85	-	11,6 (14,7% Cat)	12,5
Objectiu UE 2020	95	15	10 (15% Esp)	-	40 (44% Esp)	-	15

Todos reconocemos y aceptamos e intentamos en nuestra labor educativa ocupemos el cargo que ocupamos facilitar en nuestros alumnos el que consigan aprender a conocer, aprender a hacer, a vivir juntos y a ser. Son los cuatro pilares del Informe Delors de 1996. No obstante, no podemos enseñar a nuestros estudiantes a conocer si nosotros no sabemos aprender a conocer, no podemos enseñar a nuestros niños y niñas a ser si nosotros no sabemos ser, no podemos enseñar a nadie a saber hacer si nosotros no intentamos hacerlo primero, una escuela no puede enseñar a convivir si las relaciones entre los adultos o entre la escuela y las familias no funciona de forma óptima. De ahí que sea necesario aprender a construir nuestra propia sabiduría y para ello tenemos que aprender y desaprender hasta llegar a comunicar con cuerpo, corazón y cabeza.

Revisar el pensamiento de los clásicos de la educación, replantearnos nuestra acción e intervención en el aula nos lleva a estar en un continuo aprendizaje del saber hacer, del ser, de la convivencia i también del aprender. Esta

es la parte de nuestra profesión que nos apasiona y entusiasma que nos lleva pensar sobre nuestra propia libertad y la de nuestros estudiantes, sobre nuestra autodisciplina y la de los estudiantes, sobre cómo aprender y ayudar a otra persona a construir su propio conocimiento y autorregular su aprendizaje.

Sin conexión humana no hay ni puede haber aprendizaje significativo. El fracaso de las reformas educativas es que se desvinculó el aprendizaje y la enseñanza de la persona que enseña y de la persona que aprende. Nos centramos en los contenidos, en el curriculum, en los materiales, en la tecnología, pero nos olvidamos de la mirada, la autoestima, el cuidado, el respeto y cuidamos poco nuestra relación humana . En este sentido, hemos de trabajar como nos muestra Rita Pierson (2013) para ver en cada niño y en cada niña un campeón. Las pedagogías humanistas como la propuesta de Carl Roger van en este sentido. El único aprendizaje que verdaderamente lo es, es el significativo, el que posee una calidad de compromiso personal tanto por parte del docente como por parte del discente. Cuando se produce se dan tanto aspectos afectivos como cognitivos con el conocimiento, el material, la actividad o las personas. El logro, la capacitación, el descubrimiento o la comprensión solo pueden surgir y autoregularse desde el interior de la persona que experimenta, vive y aprende.

Los ciclos de vida del docente y la ética del cuidado formativo

Las investigaciones sobre profesores coinciden en que las mayores satisfacciones de la enseñanza escolar infantil, primaria y secundaria no se encuentran en la remuneración, el prestigio o la promoción, sino en las compensaciones psicológicas de la docencia. Cuando nuestros estudiantes se entusiasman con un proyecto que les hemos encargado, cuando vemos que nos escuchan atentos o nos hacen preguntas interesantes, cuando nos reímos, jugamos o nos abrazamos a ellos ya sea física o espiritualmente. Todos nosotros nos sentimos Yo misma, sin ir más lejos, me siento elogiada cuando algún alumno o alumna me dice con entusiasmo “profesora”, cuando recuerda mis clases o alguna actividad que hicimos, o me sorprende cuando me encuentro a personas de mi barrio que me reconocen como

su monitora de campamentos cuando tenían la edad de 8 o 9 años o como la profesora que les dio clases particulares cuando estaban en primaria. Cuando me sucede esto, me emociono, lo comparto con mis compañeros y familia. Pero también, a veces, pienso:

> *"En aquel tiempo era muy feliz, tal vez no pensara tanto y disfrutará más. Todo me parecía un juego, un reto. Me sentía más próxima a la infancia y a la juventud que ahora. A veces enseñaba contenidos que no sabía, era extraordinario porque aprendían ellos y yo también, disfrutaban ellos y yo también."*

Según los estudios sobre el profesorado, los maestros de educación infantil y primaria, igual que yo y que ustedes, encuentran una gran compensación en lo que Carol Gilligan (2013) describe como la **ética del cuidado formativo**. Ética en la que las acciones responden a la vocación de educar y estar en relación y contactar con las personas.

En la actualidad, me encuentro en otra etapa de mi carrera profesional, siento el proceso de envejecimiento como todos los sentimos en nuestros trabajos y en nuestras vidas. Hay muchos estudios sobre el "ciclo de vida del docente" (Fernández, 1995) y es cierto que las etapas que se describen se corresponden con lo que va sucediendo. Aunque piensas que no te va a pasar, en cierto modo parece inevitable, ahora estoy en el ciclo entre los cuarenta y cincuenta y cinco años y me identifico con aquello que pensaba que tantas veces había oído y que pensaba que nunca admitiría como propio.

> *"Los chicos y las chicas tienen siempre la misma edad y yo cada vez soy más mayor. A veces me cuesta conectar con ellas y ellos. No los entiendo. Tienen las mismas energías de siempre, pero a mi me parece que tienen más, probablemente porque las mías vayan disminuyendo"*

Trabajar con la infancia y la juventud es la mayor grandeza del oficio del docente. Nos permite estar en contacto con la humanidad y tener una actitud de búsqueda e investigación constante sobre qué hacer para mejorar el mundo, para ayudar a las familias en su tarea educativa, en definitiva para auto educar nos.

"La grandeza de un oficio está acaso en unir hombres: no hay más que un lujo verdadero y es el de las relaciones humanas." Antoine de Saint-Exupery

La educación infantil: la etapa educativa más importante

"El niño no es un proyecto de hombre, sino que el hombre es lo que queda de un niño" (Ana María Matute)

La educación infantil es la etapa educativa más importante de la educación tanto los informes de la UNESCO como los informes del Banco Mundial, como la investigación universitaria lo avalan.

Destacamos aquí tres informes de la UNESCO y dos informes del Banco Mundial (disponibles todos ellos en Internet) en los que se insiste en aumentar la educación de la primera infancia, proteger a las familias y a sus hijos, facilitar entornos de aprendizaje positivos como un elemento para el desarrollo del país y de la educación.

UNESCO	BANCO MUNDIAL
Educación Para Todos (EPT) Foro Mundial sobre la Educación 2000 (Dakar) Foro Mundial sobre la Educación 2015 (Corea)	Informe: Stepping Up Early Childhood Development (Aumentar la Educación de la Primera Infancia) Informe: Great Teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean (Profesores excelentes: como mejorar el aprendizaje en Latino América y Caribe)

La educación infantil es un derecho, todos los niños y niñas tienen derecho a aprender, tener entornos de protección, de estimulación del aprendizaje, … no sólo es necesario el amor, el respeto y la libertad, también poder ofrecer contenidos, desarrollarse a nivel psicomotor, aprender a

expresarse, desarrollar los sentidos, aumentar la capacidad de expresión y el dominio de los lenguajes (matemático, lengua, artístico, etc.)

Señalamos como indica Robert Fulghum que todo lo que hay que saber sobre cómo vivir y que hacer y cómo debemos ser lo aprendimos en el jardín de infancia, en la etapa de los 0 a los 6 años. Y que esa etapa de las personas es la más creativa, maravillosa y que debemos siempre mirar la infancia para aprender a vivir, para aprender a enseñar a lo largo de toda la vida.

> *"TODO LO QUE HAY QUE SABER sobre cómo vivir y que hacer y cómo debo ser lo aprendí en el jardín de infantes. La sabiduría no estaba en la cima de la montaña de la universidad, sino allí, en la arenera. Estas son las cosas que aprendí:*
> *Compártelo todo.*
> *Juega limpio. No le pegues a la gente.*
> *Vuelve a poner las cosas donde las encontraste.*
> *Limpia siempre lo que ensucies.*
> *Pide perdón cuando lastimes a alguien.*
> *Lávate las manos antes de comer. Sonrójate.*
> *Las galletas calientes y la leche fría son buenas.*
> *Vive una vida equilibrada. Aprende algo y piensa en algo.*
> *Dibuja, pinta, canta, baila, juega y trabaja cada día un poco.*
> *Duerme la siesta. Cuando salgas al mundo, ten cuidado con el tráfico.*
> *Tómate de las manos y no te alejes.*
> *Permanece atento a lo maravilloso.*
> *Recuerda la pequeña semilla en el vaso, las raíces bajan y la planta sube y nadie sabe realmente cómo ni por qué, pero todos somos así.*
> *Los peces de colores, los ratones blancos e incluso la pequeña semilla del vaso, todos mueren y nosotros también.*
> *Recuerdo una de las primeras palabras que me enseñaron, una muy grande: MIRA.*
> *Todo lo que necesitas saber está allí, en alguna parte. La regla de oro, el amor y la higiene básica. La ecología y la política, la igualdad y la vida sana.*
> *Toma cualquiera de estos ítems y tradúcelo en términos adultos sofisticados y aplícalo a tu vida familiar o a tu trabajo, a tu gobierno o a tu mundo y se mantendrá verdadero, claro y firme. Y aún es verdad, no importa cuan viejo seas, que al salir al mundo es mejor tomarse de las manos y no alejarse demasiado". (Robert Fulghum)*

TECNOLOGÍAS QUE CAMBIARON NUESTRA MANERA DE ENTENDER Y RELACIONARNOS CON EL MUNDO: PARADOJAS Y DIFICULTADES PARA LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Utilizamos las tecnologías y los materiales como metáfora e imagen para representar los cambios que están aconteciendo en la educación. Son imágenes que nos sirven para categorizar, reducir y describir de una forma simple que está pasando en el ámbito social y cultural y cómo afecta a la educación.

El pañuelo de usar y tirar y la modernidad líquida: la paradoja del vínculo

La educación tiene retos que no tienen otras empresas. A la educación y a la escuela se le pide que solucioné los problemas que no tiene resueltos la sociedad y además que nade contra corriente. El pañuelo de usar y tirar es una imagen. A veces se hace referencia a que en el trabajo o en las relaciones humanas nos tratan como pañuelos de usar o tirar. No nos sentimos atendidos o bien cuidados. Nuestras relaciones se han transformado. La vinculación que tenemos con nuestro barrio, con nuestra empresa y viceversa, la de nuestra empresa con nosotros, todos esos vínculos se han vuelto más frágiles. De repente todo se convierte en "usar y tirar", hemos pasado a otro tiempo. En nuestro contexto, antes trabajabas siempre en la misma empresa, las tiendas eran las de toda la vida, las relaciones de pareja tenían como base el compromiso, todo se desarrollaba en un ámbito local y de más permanencia. Zygmunt Bauman en su obra utiliza la metáfora de la solidez y la liquidez para explicar qué es lo que pasa en la actualidad. Vivimos en la modernidad líquida y en este contexto la educación es liquida y las relaciones son liquidas. Nada es duradero, nada es sólido, no sabemos qué pasará de aquí a 20 años. La política es local, pero el poder es internacional. No hay compromiso, todo es de "usar y tirar". Todos, adultos y niños, tenemos cierto síndrome de impaciencia. En relación al conocimiento útil para toda la vida, parece que todo es también "usar y tirar".

Pensemos por un momento como afecta este hecho a la educación y a las relaciones educativas, cómo nuestras prácticas se ven afectadas por estas circunstancias. Por ejemplo en nuestro contexto el profesorado de secundaria y el de educación superior difícilmente puede establecer vínculos con sus estudiantes porque está poco tiempo con ellos, las asignaturas duran poco tiempo, las clases son de pocas horas, los proyectos de trabajo no son profundos ni se hacen de forma integrada con otras asignaturas y profesores. En mi caso, probablemente tengo menos estudiantes que hace 10 años, pero antes podía conocer nombres y apellidos porque los tenía durante todo el curso, ahora es muy difícil establecer vínculos.

El software y las tecnologías también cambian muy rápidamente. Cuando has dominado una tecnología aparece otra nueva y tienes que volver a aprender. La mayoría de las veces los estudiantes dominan mejor la tecnología, pero carecen del conocimiento o la perspectiva crítica. El ordenador, el teléfono móvil, el refrigerador, … todas las tecnologías tienen una durabilidad corta.

Restablecer el equilibrio entre poder y política se hace difícil porque la política es local, pero el poder es global. Con el impacto de las nuevas tecnologías los docentes tenemos un nuevo trabajo, no sólo tenemos que preocuparnos por nuestra identidad sino también de la identidad digital, algo para lo que no fuimos preparados. Cómo decía una profesora de escuela secundaria que estaba cerca de la jubilación:

> "he vivido tantas reformas educativas, tantos cambios en la educación, que realmente mi actitud cuando era joven era una y ahora es otra, la verdad es que me siento más desvinculada de la profesión ahora que antes, cuando debiera ser al contrario". (Entrevista personal)

La impaciencia invade a padres y alumnos, a la sociedad en general. ¿Cuántos de ustedes quieren aprender un nuevo idioma? ¿cuántas horas le dedican al aprendizaje de ese nuevo idioma? Queremos aprender sin invertir tiempo, queremos entender una aparato o un software educativo sin leer las instrucciones. Nos hemos hecho adictos a la guía rápida y los interfaces

intuitivos y no resulta complicado invertir tiempo en nuestro propio aprendizaje. Los deportes, la música, el arte, los idiomas requieren de tiempo, respetar los tiempos es básico.

Parece que valoremos y entendamos la vid a, la educación y el trabajo como un carrera contra reloj. De ahí que haya utilizado la imagen de Usain Bolt, el jamaicano más rápido del mundo, al que admiramos y reconocemos, pero evidentemente no podemos correr cómo él 100 metros lisos en 9,63 segundos. Tan sólo podemos disfrutar viendo como lo hace y como lo celebra y decirles a nuestros hijos y a nuestros estudiantes que detrás de un éxito siempre hay ciertas actitudes, como perseverancia, trabajo, constancia y esfuerzo.

Ante tanta presión social, laboral y la que nos imponemos nosotros mismos las personas que trabajamos en el ámbito del cuidado de otras personas, que tenemos nuestra profesión implica ayudar a los demás a gestionar su aprendizaje, sus emociones, sus ritmos no podemos educar si no conseguimos dominar nuestros ritmos, nuestra respiración y nuestra vida. Es por esta razón que cada vez más maestros, educadores, trabajadores sociales, enfermeras, médicos y terapeutas nos encontramos en espacios para la meditación, para el encuentro con nosotros mismos. También en la escuela, la educación y la relación con las otras personas necesitamos introducir esas respiraciones que nos permitan una mejor conexión con nosotros mismos y con el mundo.

La conexión con nosotros mismos, con nuestros ritmos, nos permite conectar con las demás personas. Si trabajas en educación necesitas establecer vínculos, sin conexión humana significativa no puede existir aprendizaje significativo.

La paradoja del aumento de la velocidad y los desajustes de la globalización

Los medios de comunicación, las tecnologías cambian nuestros sentidos, nuestras percepciones. Caminar para desplazarse de un lugar a otro o ir en bicicleta es completamente diferente de utilizar coche, moto, avión

o barco. Nuestros tiempos cambiaron, nuestras posibilidades de desplazarnos también y eso hizo aumentar nuestra impaciencia, la cantidad de actividades o desplazamientos que podemos hacer durante el día.

McLuhan (2015) en los años sesenta escribe una historia formal y general de las civilizaciones a partir de la evolución de los medios y técnicas de la comunicación. En esta historia hace referencia tres grandes fases "históricas": 1) Culturas Tribales: medios cool. 2) Galaxia Gutenberg (Literacy): medios hot. 3) Edad Eléctrica (Aldea Global): medios cool. La paradoja es que nuestro mundo se ha convertido en una aldea global, pero para educar a un niño sigue haciendo falta una tribu.

La paradoja es que antes ser pobre, era carecer de ciertos lujos o gustos, ahora ser pobre no es sólo eso sino también ver en los medios de comunicación todas las llamadas publicitarias y todo aquello a lo que no puedes acceder. Ser pobre es más duro y más violento ahora que antes.

La paradoja es que gracias a la aldea global somos conscientes tanto de las personas que mueren a causa del hambre en el mundo al mismo tiempo que somos conscientes de la cantidad de comida que se tira a las basuras.

La paradoja es que vivimos en un mundo global y podemos viajar pero siguen habiendo fronteras físicas, refugiados que se trasladan de países en conflicto a otros en los que hay paz y se les deja morir o no se les da suficiente ayuda humanitaria. Y tenemos que convivir con esas paradojas.

En relación con esta paradoja, existe una película que se titula "Camino a la escuela". Un documental que narra la historia real y extraordinaria de cuatro niños, héroes cotidianos -Jackson, Carlitos, Zahira y Samuel- que deben enfrentarse diariamente con una multitud de adversidades y peligros para llegar a la escuela. Estos niños viven en cuatro puntos muy distantes de la tierra, pero comparten las mismas ganas de aprender y son conscientes de que sólo la educación les abrirá las puertas a un porvenir mejor.

La desigualdad y la injusticia están ahí y todos somos conscientes gracias a la globalización. Quisiéramos que la escuela fuese un medio para

superar las desigualdades, formarse, pero el acceso a la escuela no lo soluciona todo, tenemos que garantizar un buen nivel de bienestar para todos, el acceso a la información y a la formación.

La paradoja de las pantallas, la pérdida de los aprendices y la permanencia del señor pupitre

¿Cuántas persones de las que estamos aquí reunidas no llevan una pantalla encima? ¿un móvil, una tableta o un ordenador? ¿cuántas horas estamos frente a una pantalla? Antes sonreíamos a las personas, nos encontrábamos y nos comunicábamos, ahora la comunicación puede ser miles de kilómetros de distancia y al mismo tiempo ser instantánea, directa, clara. Podemos utilizar skype, whatsapp o cualquier sistema para estar cerca de otra persona.

Las posibilidades de acceso a la información se han multiplicado de forma tan exponencial que la dificultad no es la de acceder a la cultura y la información, sino la de saber gestionar la información, saber utilizarla para construir conocimiento y aprendizaje.

No hace tanto tiempo se podía aprender un oficio trabajando de aprendiz, uno empezaba a trabajar en un horno de pan y aunque no tuviera suficientes conocimientos se le iba enseñando hasta formarle. Enseñar al aprendiz tenía un valor social y ambas partes se beneficiaban. Con la industrialización de los sistemas de producción no se pueden integrar tantos aprendices y las escuelas asumen una función de formar profesionalmente para un trabajo. El pupitre, la educación bancaria, el aprendizaje masivo entra en las aulas, las editoriales educativas, los cuadernos de ejercicios, toda una industria se mueve en relación a la formación escolar.

La irrupción de las pantallas no se puede controlar. Al principio se prohibía que los niños y niñas de secundaria fueran con el móvil al colegio, hoy parece impensable y la mayoría de nosotros no tuvimos móvil hasta hace unos diez años. ¿Cuántos veces hemos cambiado de móvil? ¿cuánto nos duran las tecnologías? Las tecnologías de la información y la comunicación están cambiando la educación nos están obligando a repensar

metodologías didácticas y estrategias docentes, nos están ofreciendo muchísimas posibilidades de compartir y aprender, de personalizar, facilitar y adaptar la educación

> *"La plataforma tecnológica nos permite rediseñar la educación de formas inconcebibles en el pasado" Curtis W. Johnson*

La paradoja de las pantallas se produce porque aunque las pantallas están presentes los pupitres y las pizarras también están presentes. Hemos de integrar tecnologías diferentes, no estamos formados en competencias digitales, tuvimos poco tiempo de salir de las aulas y las innovaciones muchas veces vienen de fuera de la escuela.

SE BUSCA: ¡ÉXITO EN EL APRENDIZAJE!

Desde mi punto de vista la ventaja de encontrarnos en tiempos de incertidumbre y cambio es que como colectivo educativo podemos definir cuales son nuestras certezas. La ventaja de estar en tiempos de crisis es que eso provoca un superávit de creatividad. En este apartado destaco cuatro direcciones o propuestas educativas que han tomado algunas escuelas o centros, algunos innovaciones disruptivas que están cambiando la educación y la escuela, algunas propuestas que estamos recuperando como una manera de afrontar los cambios e innovar.

No pretendemos ser exhaustivos, tan sólo ofrecer desde la investigación y la práctica algunas experiencias que consideramos de éxito y que pueden hacernos repensar nuestro trabajo en la escuela, las instituciones educativas o en la educación en general.

Volver a lo básico, volver a los clásicos

En ciertos momentos de la historia de la educación se dieron condiciones para crear una escuela coherente. Dado que vivimos en momentos de incertidumbre es necesario que los centros educativos y sus equipos do-

centes definan cuales son sus certezas, cómo quieren articular su proyecto educativo.

Las Escuelas Waldorf (escolawaldorf.org), las Escuelas Montessori (www.montessori-palau.net), la Escuela Summerhill (www.summerhillschool.co.uk), otras experiencias de escuelas libre (www.educaciolliure.org) o que siguen a un determinado autor o a una determinada manera de hacer, de ser, de articularse ofrecen un entorno más protegido, más controlado para el desarrollo de la infancia y el acompañamiento a las familias. El estado y los gobiernos deben facilitar la creación de proyectos, pero no determinarlos o condicionarlos. Las prescripciones curriculares deben ser orientadoras, no directivas ni condicionar la práctica escolar.

Si el sistema genera desafección, no implica a las familias o mata la creatividad es necesario buscar soluciones alternativas y repensar nuestros proyectos buscando cuál es el sentido y la dirección de nuestra propuesta educativa y curricular. Si somos responsables de la escuela, ocupamos un cargo directivo o somos coordinadores docentes, es necesario repensar cuál es el proyecto educativo que queremos y para qué y compartirlo con las familias y la sociedad.

Transformar a los maestros para cambiar la educación

Un grupo numeroso de profesores, formadores y personas que trabajan en educación están trabajando en la línea de que para cambiar la educación lo que debemos cambiar son a los docentes. Los docentes deben transformarse y eso transformara la educación. Se trata de acercarnos a la educación desde una perspectiva terapéutica, de desarrollo personal y de la salud y de la ética del cuidado. Así encontramos diferentes actividades de formación de docentes centradas en el mindfullness y la atención plena (www.fundaciontranspersonal.com), el bienestar emocional y la salud, la meditación, el yoga (rye-yoga-educacion.es) o la reducción del estrés (www.humanstress.ca), los programas de formación SAT (www.programasat.com) facilitados por Claudio Naranjo y su fundación.

Concepto y cita	**Acciones necesarias para transformar**
CONECTAR CON LA HUMANIDAD *"Cada día sabemos más y entendemos menos" (A. Einstein)*	Estar conectados con nosotros mismos y con los demás para poder conectar afectiva y cognitivamente con nuestros estudiantes y sus familias
DIALOGO INTERIOR *"El lenguaje es la casa del ser" (Heidegger)*	Aprender a dialogar con uno mismo, practicar el dialogo interior comprensivo, tranquilizador, buscar el silencio y la quietud para iniciarse en el diálogo con la alteridad. En lugar de ser críticos, despectivos o sentirnos culpables o insatisfechos con nosotros mismos o que nos hagan sentir así.
INTEGRAR EL CUERPO *"He dejado de hacer preguntas a las estrellas y libros; he empezado a escuchar las enseñanzas que me susurra mi sangre" (Hermann Hesse)*	Integrar el cuerpo, aprender a escucharlo, a respetarlo, a conectar sensaciones y utilizar los sentidos. Rescatar la sabiduría del cuerpo y de la naturaleza.
LAS EMOCIONES *"Las emociones, cuando se integran con la razón, nos hacen más sabios" (Leslie S. Greenberg)*	Las emociones y la intuición que a veces no se integra en la escuela formal, deben considerarse, respetarse, reconocerse y aprender a gestionarlas de manera positiva.
EL INCONSCIENTE *"La mente es un profundo océano, pero nosotros solo logramos ser conscientes de la leve espuma de la superficie" (Henry Laborit)*	Reconocer nuestro inconsciente. La mente consciente se encarga de razonar, discriminar, analizar la información y tomar decisiones. La mente inconsciente actúa de manera totalmente distinta: controla las funciones involuntarias del organismo, capta y almacena toda la información de los sentidos y contiene la memoria emocional

Innovaciones disruptivas en educación

En la industria hay innovaciones que se denominan disruptivas, se pretende innovar, cambiar en algún aspecto pero aparece otro y resulta que se integra, se acepta, tiene éxito y se utiliza.

Se definen como **tecnologías disruptivas** o **innovación disruptiva** aquellas tecnologías o innovaciones que conducen a la desaparición de productos, servicios que utilizan preferiblemente una estrategia disruptiva frente a una estrategia sostenible, a fin de competir contra una tecnología dominante buscando una progresiva consolidación en un mercado. Aunque inicialmente el término proviene de la Economía, actualmente comienza a tener mucha importancia a la hora de plantear estrategias de desarrollo en los departamentos de I+D de muchas compañías.

De manera general las tecnologías disruptivas pueden clasificarse como tecnologías de bajas prestaciones ('lower-end') en inglés y tecnologías de nuevo mercado. Una innovación de nuevo-mercado es usualmente lanzada hacia los denominados mercados de no-consumo, donde los clientes comienzan a utilizar un producto o servicio que antes no utilizaban (ej. sistemas GPS), o gracias a la accesibilidad que proporciona la nueva tecnología a usuarios que no tenían acceso a un producto (desarrollo de la producción en cadena en la industria automovilística), o la descentralización de la ubicación de un servicio (ej. telefonía fija frente a telefonía móvil).

Las innovaciones tecnologías disruptivas son en su inicio, de bajas prestaciones y se dirigen a aquellos consumidores menos exigentes y con un poder adquisitivo menor. Estos usuarios son menos rentables para las empresas establecidas en un determinado mercado, siendo ignorados en la innovación de nuevos productos más caros. Esto se debe a que la necesidad de crecimiento y aumento de los beneficios de las empresas establecidas a partir de sus productos, y que genera tendencias internas hacia el desarrollo de productos con mayores prestaciones, dirigidos a los consumidores más exigentes, pero que proporcionan mayores márgenes. La tecnología disruptiva es mejorada progresivamente y va ocupando paulatinamente los nichos a los que la tecnología establecida va renunciando, y en ocasiones

consigue hacerse con la mayor cuota del mercado y desplazando a la establecida. Un ejemplo serían los inicios de la fotografía digital, con mucha menos resolución, pero con una gran reducción de los costes de revelado asociados a la fotografía tradicional o un modelo de negocio que hace asequible un producto a una gran cantidad de gente con menor poder adquisitivo (como las tiendas de ropa Zara),o simplemente la utilización de un producto que antes no existía como la invención del Post-it por 3M.

Así pues todos utilizamos habitualmente tecnologías o innovaciones disruptivas aunque no somos conscientes. Se dice que sólo podremos superar la crisis educativa si somos capaces de utilizar las tecnologías correctamente.

> *"No podremos superar la crisis educativa con el modelo tradicional en las aules" Curtis W. Johnson*

El aula invertida o Flipped Classrrom

El acceso a la información se ha incrementado, tenemos buenos docentes que dejan sus clases de acceso abierto. Salman Khan, creador de la Khan Academia, explica que él empezó ayudando a sus primos con sus clases de matemáticas, les ponía videos y estaban en acceso abierto. Los profesores empezaron a utilizar sus videos, explicaba los conceptos, las ideas y los procesos matemáticos de manera entusiasta y atractiva de tal manera que era práctico verlos, entenderlos, escucharlos una y otra vez si no te quedaba claras las ideas.

Khan dejo de ser inversor financiero y empezó a trabajar para adolescentes y profesores haciendo un acción social y educativa. Obtuvo ayudas de grandes empresas (Apple, Microsoft, etc.) y financiaron su proyecto. Ahora Khan Academia está disponible en diversos idiomas y ha dado lugar a lo que denominamos el aula invertida o flipped classrrom.

Los estudiantes visualizan los videos en casa, tienen acceso a la información y la teoría, a las lecturas o la clase magistral. El maestro o la maestra le facilita a los estudiantes dónde localizar esos videos, materiales, lecturas, guía de trabajo, etc.). El estudiante comprende, aplica y recuerda (Taxonomia de Bloom) en casa. Esto les permite ir a su propio ritmo y tra-

bajar de forma autónoma. Y luego facilita el trabajo colaborativo y cercano entre los estudiantes y el profesor en el salón de clases.

El ambiente de aprendizaje del aula cambia por completo. El papel del docente cambia por completo, se trata de hacer videos en clase, montar conferencias, el profesor ya no repite una y otra vez, sino que diseña y crea materiales que los estudiantes pueden ver una y otra vez en casa. El aula esta centrada en los estudiantes, en su aprendizaje, en la relación, se trabaja en equipo, se discute, se elaboran proyectos para crear, evaluar y analizar (Taxonomía de Bloom).

Colaboración abierta distribuida en educación o Crowdsourcing

Impulsar la colaboración en masa gracias a la tecnología (como la Web 2.0), permitir que los recursos sean gratuitos y abiertos para todos. **Crowdsourcing** (del inglés *crowd* –multitud– y *outsourcing* –recursos externos–) se podría traducir al español como **colaboración abierta distribuida** o **externalización abierta de tareas**, y consiste en externalizar tareas que, tradicionalmente, realizaban empleados o contratistas, dejándolas a cargo de un grupo numeroso de personas o una comunidad, a través de una convocatoria abierta.

Jeff Howe, uno de los primeros autores en emplear el término, estableció que el concepto de "**crowdsourcing**" depende esencialmente del hecho de que, debido a que es una convocatoria abierta a un grupo indeterminado de personas, reúne a los más aptos para ejercer las tareas, para responder ante problemas complejos, y para así contribuir aportando las ideas más frescas y relevantes.

Luis von Ahn (Nicaragua) utiliza el crowdsourcing para facilitar el aprendizaje de idiomas creando una aplicación para móviles o tablets, de tal manera que se pueda ir practicando sin problemas y se vaya facilitando el aprendizaje de esta manera el aprendizaje de inglés no es sólo para las clases altas o medias, sino que es de acceso abierto y es un recurso más para los docentes. El aprendizaje de un idioma exige practicar, repetir, invertir tiempo y en eso se basa Duolingo en pequeñas unidades que se pueden repetir cuan-

tas veces se desee y que te permiten ir avanzando en el aprendizaje del inglés, del portugués, del español y además cuando llegas a un nivel avanzado traduces para los demás y esa es la forma de financiarlo. Esta planteado como un juego y realmente engancha a los usuarios. Tiene más de 25 millones de usuarios. En 2013, Apple la nombró aplicación del año en 2013 y Google la puso en su lista de mejores apps. Facilita el acceso al aprendizaje de idiomas y la práctica del mismo, sólo es necesario tener un móvil o una Tablet.

Proyecto Internacional de Construcción del Conocimiento

Desde educación también se diseñan proyectos que pretenden la construcción del conocimiento en red. Un proyecto internacional que hace años que esta funcionando es el Knowledge Building International Project (KBIP): Tomorrows's Innovators. En este proyecto se pretende crear una comunidad de conocimiento en red, participan niños y jóvenes y sus profesores al mismo tiempo, siendo las escuelas de diferentes lugares del mundo (Cataluña, Honkong, Toronto, etc.) y utilizan estrategias de construcción del conocimiento y trabajan colaborativamente para buscar la solución a problemas globales: ¿Cómo solucionar el cambio climático? ¿Cómo hacer una ciudad inteligente?

La forma de construir conocimiento esta establecida, sigue una gramática concreta. Los profesores la conocen y la enseñan a los niños y niñas, de hecho cualquier persona científica utiliza esa misma forma de proceder para investigar. Se utilizan andamios: mi teoría…, yo necesito entender…, esta teoría no explica…, nueva información… para ir haciendo intervenciones. Lo interesante es que las intervenciones se hacen desde diferentes países, escuelas y contextos diferentes y este hecho enriquece a todos los participantes tanto estudiantes como profesores.

Así mismo en este proyecto además de utilizar una misma base de construcción del conocimiento también se reúnen presencialmente en un congreso tanto docentes como estudiantes. Aunque no siempre es posible trabajar a nivel internacional el proyecto nos lleva a pensar cómo ayudamos a nuestros estudiantes a construir conocimiento, cómo les ayudamos a que entiendan el proceso de investigación, de qué manera trabajamos los do-

centes para elaborar conocimiento, ser creativos o explicar determinados contenidos o elaborar materiales didácticos.

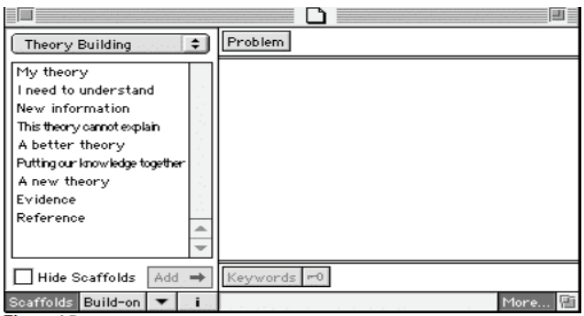


Figure 4.5
Note with the 'Theory Building' scaffold.

El valor del trueque y el servicio en el aprendizaje

Dadas las necesidades sociales, la situación de crisis, hay un superávit de creatividad, de imaginación, pero también de servicio, de colaboración y de intercambio. Las escuelas, las universidades, las instituciones municipales, las Organizaciones No Gubernamentales establecen trueques, hay bancos del tiempo, hay personas que hacen voluntariado.

El Aprendizaje por Servicio (ApS) es la posibilidad de poder ofrecer un aprendizaje práctico y al mismo tiempo un servicio a la comunidad, al mismo tiempo que se une el aprendizaje curricular y académico al desarrollo de una experiencia y todos los participantes se siente útiles y sienten que han aprendido de la experiencia porque además tiene un valor social añadido.

En el contexto universitario los estudiantes de formación del profesorado colaboran con la escuelas en el Proyecto Universidad-Escuela y de esta manera las escuelas pueden hacer espacios de aprendizaje, espacios de matemáticas o otros proyectos que implican la participación de más personas adultas. En el contexto de las escuelas los apadrinamientos para aprender a leer, las parejas lingüísticas para aprender idiomas y insertarse socialmente en una ciudad y un ambiente nuevo, las comunidades de aprendizaje y otros proyectos surgen con esta intención de que el estudiante, el alumno,

tenga un espacio donde se sienta aprendiz y pueda colaborar, sentirse útil y le sirva como laboratorio, como espacio de aprendizaje.

MANTENER EL RUMBO CON ENTUSIASMO

Para finalizar debemos pensar en nosotros mismos, en cuales son las actitudes y virtudes para sobrevivir en la actualidad como docentes. En qué podemos hacer, cómo debemos actuar en este contexto. Es necesario que entre nosotros compartamos estos aprendizajes y creemos una cultura común del profesorado, de las personas que trabajamos en el ámbito educativo.

Equilibrio

Educar es un acto de equilibrio, es difícil mantener el rumbo, pero hay que saber navegar y asumir los diferentes papeles que hay que asumir siendo a veces pirata, a veces capitán. No se puede perder la paciencia, la travesía es larga, a veces no se ven los resultados esperados, a veces cuando menos te lo esperas aparecen. Resumimos esta actitud en el poema de Gabriel Celaya con el que tantos maestros y maestras, padres y madres nos sentimos identificados.

EDUCAR

Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca …
hay que medir, pesar, equilibrar …
… y poner todo en marcha
Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marinero …
un poco de pirata …
un poco de poeta …
y un kilo y medio de paciencia
concentrada.
Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño

irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío,
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.
Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera enarbolada.

Gabriel Celaya

¿En qué trabajas y qué aporta?

No sé que responden cuando le preguntan de qué trabajan ni sé tampoco cual es la reacción o valoración que hacen las demás personas cuando ustedes responden. Puede ser que sea de admiración o de desprecio, pueden pensar que ser maestro o maestra es una gran labor o pueden pensar que no es un buen trabajo o un trabajo interesante o que se necesite grandes habilidades. De todas maneras nada de eso importa lo que importa es nuestra visión, nuestra valoración de nuestro propio trabajo.

Tú visión cambia tu quehacer diario y tu y tu ser. Es necesario que los docentes, los maestros y educadores de todas las etapas estamos trabajando para hacer un mundo mejor, para ayudar al desarrollo de la infancia, de su inteligencias, de sus habilidades y potencialidades y que ellos serán el futuro mañana.

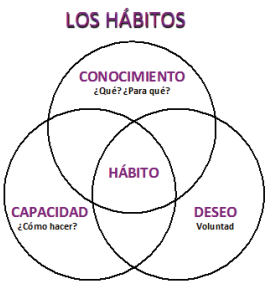
Hacemos referencia a un texto de Pablo Coelho que haba sobre dos actitudes diferentes en la vida, la de construir o plantar. Como docentes cuidamos a cada criatura, a cada persona porque sabemos que en ella esta toda la humanidad.

> *"Un texto anónimo de la tradición dice que cada persona en su existencia, puede tener dos actitudes:* ***CONSTRUIR O PLANTAR.***
> *Los constructores pueden demorar años en sus tareas, pero un día terminan aquello que estaban haciendo. Entonces se paran, y quedan limitados por sus propias paredes. La vida pierde el sentido cuando la construcción acaba.*

Pero existen los que plantan. Éstos a veces sufren con las tempestades, las estaciones, y raramente descansan. Pero, al contrario que un edificio, el jardín jamás para de crecer. Y, al mismo tiempo que exige la atención del jardinero, también permite que, para él, la vida sea una gran aventura.
Los JARDINEROS se reconocerán entre sí, porque saben que en la historia de cada planta está el crecimiento de toda la Tierra.
Coelho, P. (1990: 12) Brida. Barcelona: Planeta.

Mantenga hábitos saludables y eficaces que faciliten su trabajo

Las personas que trabajamos en educación trabajamos los hábitos. Los hábitos de higiene, de buena alimentación, de lectura, de escritura, de cuidado de uno mismo, etc. En la educación de los hábitos hay que enseñar el qué y el para qué (conocimiento), pero también cómo hacerlo (habilidad) y la persona que esta aprendiendo tiene que tener la voluntad y el deseo, tiene que querer cambiar, adquirir ese hábito.



A veces hablamos de las virtudes, de las buenas personas, de la actitud de perseverancia, del esfuerzo, de la concentración, pero en realidad lo que define a las personas no es lo que piensa o lo que siente, sino lo que hace, sus acciones.

Así recogemos una cita que hace referencia a cómo construir un destino y un carácter, empezando por controlar nuestros pensamientos, nuestras acciones, nuestros hábitos para finalmente acabar teniendo un carácter y un destino concretos.

Siembra un pensamiento, recogerás una acción.
Siembra una acción, recogerás un hábito.
Siembra un hábito, recogerás un carácter,
Siembra un carácter, recogerás un destino. (Aristóteles)

Malestar, fracaso y error están permitidos.

Los profesores y la escuela debemos solucionar todos los problemas que la sociedad no es capaz de resolver. Tenemos que lograr que las generaciones venideras sean más solidarias, más ecológicas, que estén más implicadas política y socialmente, etc. Cada vez se hacen más demandas a la escuela y a su profesorado.

Podemos ser súper héroes y lo somos, pero también tenemos malestar, también en nuestras aulas hay experiencias de fracaso o de malestar y el aceptarlo nos fortalece y nos permite ser mejores personas y seguir avanzando. Este hecho es saludable tanto para nosotros como para nuestros estudiantes y sus familias. Todos estamos implicados en el mismo proyecto y debemos apoyarnos mutuamente.

> "Si no estamos preparados para cometer errores, jamás seremos capaces de generar algo original". (Sir Kent Robinson)

Gestionar la innovación educativa es una actividad compleja.

La educación es sistémica y global. Necesitamos que confluyan todos los elementos para que la acción de cambio positivo se produzca y se sostenga en el tiempo. Gestionar la innovación es una actividad compleja, pero además cuando no se dan todos los elementos imprescindibles podemos generar frustración, confusión, angustia, etc. Para gestionar la innovación hay que tener visión, habilidades, incentivos, recursos y un buen plan de acción, sólo cuando tenemos todo conseguimos el cambio y la mejora educativa. Si no tenemos visión, se genera confusión, se el centro carece de habilidades se genera ansiedad, si no hay incentivos ni reconocimiento las personas que participan en la innovación se resisten, si hay todos los ele-

mentos, pero no hay recursos se genera frustración y si no existe un buen plan de acción se da vueltas pero no se avanza en el sentido adecuado.

GESTIONAR LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Visión	+	Habilidades	+	Incentivos	+	Recursos	+	Plan de Acción	=	CAMBIO
		Habilidades	+	Incentivos	+	Recursos	+	Plan de Acción	=	CONFUSIÓN
Visión	+			Incentivos	+	Recursos	+	Plan de Acción	=	ANSIEDAD
Visión	+	Habilidades	+			Recursos	+	Plan de Acción	=	RESISTENCIA
Visión	+	Habilidades	+	Incentivos	+			Plan de Acción	=	FRUSTRACIÓN
Visión	+	Habilidades	+	Incentivos	+	Recursos			=	IR EN CÍRCULO

Adaptado de Knoster, T. (1991) Presentación en TASH Conference, Washington D.C.

Stoll y Fink (1999) insisten en que para cambiar la escuela hay que reunir la eficacia y mejora institucional. Tener una misión común implica tener metas claras, creencias y valores comunes y buen liderazgo institucional, esto es imprescindible para una escuela, igual que para cualquier empresa. Como también lo es centrarse en los resultados de aprendizaje, en el los estudiantes y poner en el énfasis en el aprendizaje: haciendo seguimiento, teniendo altas expectativas, facilitando el desarrollo de los estudiantes, pero también del profesorado y su equipo, poniendo énfasis en el curriculum de enseñanza y aprendizaje. Por último el clima es súper importante, crear un clima para el aprendizaje, en el que el estudiante se sienta implicado, incentivado, reconocido, dónde exista una actitud positiva, que no le juzgue, sino que le permita avanzar en su aprendizaje y su desarrollo, y lo mismo para los docentes. Porque si la escuela como institución no aprende los estudiantes

tampoco, si el profesorado no tienen un ambiente de aprendizaje y desarrollo profesional los estudiantes tampoco lo pueden tener realmente.

Stoll y Fink (1999)

Recuperar los SENTIDOS de nuestra infancia

> *"El niño no es un proyecto de hombre, sino que el hombre es lo que queda de un niño" Ana María Matute*

Las personas que trabajamos en educación tenemos la gran suerte de trabajar con la infancia, estimular sus sentidos, su desarrollo, su inteligencia y al mismo tiempo hacer de intermediarios entre la cultura y la sociedad y ellos. Es un lujo poder ocupar un lugar así en la vida. En este sentido pensamos que hay que recuperar los sentidos de la infancia y algunas actitudes

que tienen los niño, entre las que destacamos: ser nosotros mismos, sentir que pertenecemos a un colectivo profesional importante para el futuro, tener una gran autoestima personal y por la profesional, saber respetar nos a nosotros mismos a los niños y niñas y sus familias, luchar por tener el reconocimiento social que merecemos tanto desde dentro de la profesión como desde fuera, apoyarnos entre nosotros y trabajar siempre colaborativamente, agradecer el trabajo que hacemos cada día y disfrutarlo.

Mantener el deseo, de aprender siempre como los niños y niñas. En educación no hay respuestas únicas ni invariables, así que como maestros necesitamos aprender antropología, neurología, psicomotricidad, expresión plástica, etc. y disfrutar del descubrimiento. Sentir que diseñamos espacios, que estimulamos los sentidos, que organizamos la actividad de nuestros estudiantes y que procuramos tener siempre atenta su mirada, su interés, sus ganas de aprender.

En tiempos de crisis hay superávit de CREATIVIDAD, reclamamos la participación de estudiantes, de familia, buscamos recursos en lugares diferentes. Entre nosotros nos reconocemos como maestros, algunos aspectos diferenciales debemos tener pues nuestro compromiso e implicación es tanto dentro de la escuela como fuera.

Como los niños y niñas tenemos una actitud abierta, una mente abierta, estamos dispuestos a jugar, a atrevernos, a no tener miedo y eso es lo que nos permite aprender y mantenernos activos en la profesión.

Ser prácticos reflexivos.

A veces la práctica, el día a día nos absorbe, pero sabemos que la actividad por la actividad no tiene sentido. Cuando establecemos en nuestros centros dinámicas de investigación acción, dinámicas que nos permiten aprender de nuestra propia práctica incrementando la relación entre teorías y prácticas sentimos que estamos trabajando en el lugar adecuado para seguir desarrollándonos personal y profesionalmente.

La verdad es que un centro educativo, tenemos la obligación y el deber de integrar el conocer y el hacer, junto con el ser y el convivir tanto

para nuestros alumnos y estudiantes como para el colectivo profesional que trabaja en el centro.

Procurar siempre el desarrollo profesional de todas las personas que trabajan en nuestro equipo.

"Si quieres ir rápido, camina solo. Si quieres llegar lejos, ve acompañado"

La educación es un trabajo de equipo, se necesita una tribu para educar a un niño. La sociedad es individualista y se prioriza el trabajo individual y la competitividad. Pero si queremos llegar lejos no podemos ir solos, es mejor ir acompañados, hacer equipo.

El desarrollo profesional docente implica cambios en las ideas sobre enseñanza y aprendizaje, implica cambios en las prácticas docentes y que estos cambios en las prácticas generen mejora en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Podría pensarse desde fuera que una persona se forma como maestro o maestro en la época de estudios en la universidad y que después ejerce su profesión, pero lo cierto es que no puede ejercer su profesión si no esta aprendiendo a lo largo de toda su vida. Es en este sentido que es necesario procurar siempre el desarrollo profesional y personal del equipo de personas con las que se trabaja y cuidar el clima de trabajo. Una escuela no puede enseñar a los niños y niñas a ser democráticos si no hay participación y no se toman las decisiones de forma democrá-

tica, una escuela no puede enseñar a aprender si sus maestros y profesores no se sienten en un ambiente de aprendizaje y la propia escuela no aprende, una escuela no puede enseñar hábitos o virtudes si sus maestros y profesores carecen de ellas o la organización de los tiempos o espacios no facilita que se puedan desarrollar, en este sentido el desarrollo profesional del docente y su bienestar es fundamental.

Estar en nuestro tiempo y educar para el mañana

Estar en nuestro tiempo y educar para el mañana parece que nunca fue tan complicado como hasta ahora y es cierto porque las tecnologías modifican las percepciones, la forma de aprender, nos convertimos en personas conectadas y aprendemos por connectivismo, haciendo links entre diferentes fuentes y religando todas esas fuentes. El maestro o la maestra tiene que diseñar y organizar aprendizajes utilizando nuevos software y aprendiendo a moverse por la red. Por otra parte la educación tiene que mantener valores culturales, espirituales, comportamientos, virtudes, … que podríamos decir que sirven para todas las épocas y lugares. Así pues todos intentamos educar en la perseverancia, en el esfuerzo, en la calidad de los trabajos que se hacen, en la buena relación con los demás, en aprender a trabajar en equipo, etc.

El saber, hacer, así como el ser y convivir se en el siglo XXI lleva consigo la necesidad de pensar de forma creativa, desarrollar un pensamiento crítico, aprender a aprender durante toda la vida, el hacer implica formas de trabajar en las que la colaboración y la comunicación es básica para poder

tener éxito. Las herramientas de trabajo implican que estemos todos alfabetizados a nivel digital y dominemos las tecnologías de la información y la comunicación. Esa globalización e interconexión tecnológica nos ha de permitir crear un mundo en el que la convivencia y la comprensión de la humanidad sea mejor. Todos estamos más cercanos y próximos, podemos ser más anónimos y silenciosos, ser indiferentes a los problemas sociales, políticos y económicos, pero también tenemos más posibilidades de participar en una ciudadanía universal.

Generosidad y desapego

Para finalizar, las últimas palabras para mantener el rumbo y la dirección con entusiasmo en este mar de sentidos y contrasentidos de la educación contemporánea utilizamos palabras de la madre Teresa de Calcuta.

Educamos, enseñamos matemáticas y lengua, potenciamos el desarrollo de la infancia, lidiamos con los adolescentes para procurar su bienestar y el desarrollo de su personalidad, formamos a maestros y educadores, etc. pero todo lo que hacemos y cuanto hacemos es para los demás y aún siendo para los demás nos sentimos recompensados de ver que de una manera o de otra hemos sabido dejar cierta huella en sus vidas y en su manera de ser, convivir, desarrollar su profesión o enfrentarse a la vida.

> *Enseñarás a volar, pero no volarán tu vuelo.*
> *Enseñarás a soñar, pero no soñarán tu sueño.*
> *Enseñarás a vivir, pero no vivirán tu vida*
> *Sin embargo, en cada vuelo, en cada sueño, en cada vida, perdurará por siempre la huella del camino enseñado.*
> (Madre Teresa de Calcuta)

Bibliografía

BAUMAN, Z. (2009). *Los retos de la educación liquida*. Barcelona: Gedisa.

BRUNS, B., & Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.

CARRASCO, J. G., & Guerrero, A. B. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 405–423.

DELORS, J. [presidente de la Comisión]. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: UNESCO.

DENBOBA, A. D. [et al.] (2014). *Stepping Up Early Childhood Development: Investing in Young Children for High Returns*. Washington: Banco Mundial. Recuperado de: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21094

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153–203.

FROMM, E. (2007). *El arte de amar*. Madrid: Paidos.

Fundación Jaume Bofill. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya: Anuari 2013* [presentació en power point]. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/Presentacio_Anuari_2013.pdf

GILLIGAN, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Victor Grífols i Lucas.

GONZALEZ PEREA, M. O. (2010). El arte de amar de Erich Fromm [resumen]. *El logoforo*. Recuperado de: http://logoforo.com/el-arte-de-amar-de-erich-fromm-resumen/

LAFERRIÈRE, T., Law, N., & Montané, M. (2012). An International Knowledge Building Network for Sustainable Curriculum and Pedagogical Innovation. *International Education Studies*, 5(3), 148–160.

McLUHAN, M. (2015). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI: la globalización del entorno*. Barcelona: Gedisa.

MONTANÉ, M. (2005). De les comunitats d'aprenentatge a les comunitats de coneixement en xarxa. *Revista Catalana de Pedagogia*, (4), 113–123.

PIERSON, R. (2013). *Todo niño necesita un campeón. TED Talks Education*. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=es#t-18153

SCARDAMALIA, M. (2002). Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. *Liberal Edcuation in a Knowledge Society*, 67–98.

SOTLL, L.; Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestra escuela: reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona: Octaedro.

Soltando a voz por meio da escrita: a literatura e a formação de leitores-escritores

Simone Alves Pedersen[1]
Jussara Cristina Barboza Tortella[2]

RESUMO

Este artigo relata uma experiência com o **Programa Mais Educação**, do Governo Federal, atuando como arte-educadora por meio de uma oficina literária em contraturno oposto, para alunos do sexto ao nono ano do Fundamental II. O trabalho foi desenvolvido no decorrer do ano de 2013, em escola da rede pública estadual de uma cidade do interior de São Paulo, com o número final de 43 alunos, que participaram de forma livre e voluntária. Colocando o educador em uma posição horizontal com os alunos, compartilhando com eles a arte como fonte de encantamento, respeitando a singularidade de cada aluno, convites foram feitos a cada aula, com o objetivo de, em conjunto, fruirmos de obras literárias principalmente – mas outros disparadores foram usados, como: músicas, fotografia, obra de arte e ilustração. A seleção do material apresentado e das obras literárias era a mais importante parte do planejamento dos encontros, que, uma vez começados, fluíam conforme os desejos dos alunos, os quais consideramos pela ótica de Deleuza & Guatarri.

O objetivo não era completar uma falta e, sim, oferecer construções que fossem significativas para todos nós, de forma coletiva, simultaneamente para cada indivíduo, respeitando o desejo de cada um. Com esse objetivo, a cada convite de experiência coletiva, oferecia inúmeras alternativas de livros, para que cada aluno escolhesse o seu. As leituras iniciavam na escola e podiam terminar ali ou em casa. Não havia prazo determinado, pois cada livro tinha uma quantidade de páginas diferentes, e cada aluno tinha desejo e disponibilidade diferentes.

Neste artigo, pretendemos socializar uma parte da produção dos alunos – que representa a imensa capacidade criativa de cada um –, na forma que mais o afetasse, sendo a intervenção apenas e tão somente no sentido de oferecer material de alta qualidade nacional e internacional que neles despertasse o desejo de ler, escrever, discutir, refletir com autonomia.

Palavras-chave: Literatura. Autonomia. Escrita.

1 PUCCAMP. Mestranda em Educação.

2 PUCCAMP. Doutora em Educação.

INTRODUÇÃO

Tadinha da lua
Solitária lá no céu
Se eu fosse um poeta
Escrevia em um papel

Vivendo solitária
Sem ninguém para conversar
Lá em cima deve ser um tédio
Até para respirar

Gosto de uma menina
Mas, tenho vergonha de falar
O que eu queria mesmo
Era com ela namorar

Escrevo uma folha
Um poema romântico
Cansado de chorar
E só, no meu canto, ficar...[3]

(R. B. 2013, 13 anos)

Com a preocupação em formar leitores, melhorar a compreensão leitora dos alunos, assim como a produção escrita, fui convidada por uma escola pública estadual, de uma cidade do interior de São Paulo, para acompanhar alunos durante um ano letivo, no contraturno, no ano de 2013. Na primeira aula, chegaram os alunos que haviam sido indicados pelos professores, selecionados pelas melhores notas, e que logo perguntaram sobre a obrigatoriedade da "disciplina" e se teria avaliação. Eram 4 turmas: de manhã, as de sexto e sétimo ano e, à tarde, as de oitavo e nono ano, com duração de uma hora e meia cada. Ao serem informados por mim de que não haveria avaliação ou controle de faltas, não foi surpreendente que, na semana seguinte, as turmas estivessem com dois ou três alunos apenas. Uma das

3 Produção literária do aluno, registrada pela arte-educadora.

turmas tinha uma única aluna interessada em continuar: a do oitavo ano. A do nono ano, não teve nenhum comparecimento na segunda aula.

> O **Programa Mais Educação**, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2007, online)

Parecia natural que os adolescentes não tivessem interesse, a considerar tantos chamamentos outros que os jovens hoje em dia têm, e considerando que o interesse pelas leituras parece diminuir à medida que o lúdico é trocado por textos que tenham objetivo didatizante. Era necessária uma aproximação com o universo deles para que fosse criado o desejo de participar da oficina.

O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA CONSTRUIR DESEJOS LITERÁRIOS

Nessa direção, escolhi material que abordasse diferentes gêneros, como livros sobre vampiros e bruxas, livros com poesias que falassem de amor (e não é na adolescência que os namoros e paixões se apresentam?), narrativas de humor, mistério e ação. Os livros eram de boa qualidade editorial, com ilustrações de artistas consagrados, nivelando-os todos por cima: os livros e os desejos dos alunos. Não havia uma escolha maior ou menor, não havia um gênero mais ou menos importante. Havia uma profusão de estilos e gêneros que nos traziam encantamento e fruição estética.

> *A festa do palhaço*
> *No circo vai ter*
> *Aniversário do Seu Palhaço*

Que 51 anos vai fazer
Muita gente foi convidada
O Seu Malabarista é um deles
Foi com sua amada
Que se chama Mulher Barbada
Tem gente que levou
Um presente engraçado
E o seu palhaço ficou encantado!
Teve gente que foi
Nenhum presente não levou
O seu palhaço não gostou
Foi a presença que contou!
Na hora dos parabéns
Tinha bolo, torta e goiabada
Parecia tudo estar certo
Quando, de repente,
O seu palhaço levou uma tortada!
O aniversário acabou,
Mas a palhaçada continuou![4]

Não corrigia os textos além do estritamente necessário. Não se tratava de um curso avançado de literatura; estávamos mais interessados em derrubar as resistências e oferecer acolhimento e fortalecer o grupo como um todo, sem classificar as produções ou dar notas. Afinal, não conheço uma ferramenta de avaliação que permita avaliar o núcleo de cada ser humano, que ali era exposto. Ao contrário, recebia com muita humildade, identificando nas produções imagens poéticas e reflexões que eu mesma gostaria de ter sido a autora.

Com sentimentos
É que se forma a poesia
E com a felicidade
Vem a alegria
E o amor...
Vira apenas fantasia

4 Produção literária do aluno, registrada pela arte-educadora.

E a poesia contagia
Como se fosse alergia
E tudo vira
Felicidade![5]

Pedi a ajuda dos poucos alunos que compareceram para convidar outros alunos que eles imaginavam que teriam interesse. Pedi também que comentassem que não era uma aula tradicional, na qual um professor transmite conhecimentos; que era um evento, um encontro de pessoas que gostam de histórias. Aos poucos, os grupos foram aumentando. Ao contrário da seleção inicial feita pelas professoras, alguns dos alunos eram considerados de baixo rendimento escolar, comportamento problemático, e alguns deles pediam para participar das duas aulas do seu período.

A alegria que os encontros produziam nos contagiava cada vez mais. Já nos conhecíamos por nome, por preferências, por estilos. E ao socializar as leituras e as escritas, percebíamos o quanto nós crescíamos dentro da proposta de nos formarmos como leitores. Tínhamos integrantes do grupo – que não mais eram apenas alunos, passaram a ser coconstrutores da oficina – que haviam sido reprovados; que, tímidos, não tinham muitos amigos; que, extrovertidos, eram muito populares; que não conseguiam ficar sentados e gostavam de participar em pé ou em movimento pela sala. Ali, cada um podia se comportar da forma mais confortável para si, desde que não atrapalhasse ninguém. A liberdade era proporcional ao respeito ao próximo.

Iniciamos os encontros abrindo uma mala de livros e, ao espalhá-los sobre a mesa, cada um escolhia o livro que queria ler ali e depois nos contar o que havia lido. Podiam trazer de casa também, ou da Biblioteca, algum livro que quisessem compartilhar conosco. Durante as leituras, os alunos escolhiam onde sentar, se queriam ler em pares, grupos ou individualmente. A curiosidade aflorava e com ela perguntas sobre diferentes aspectos das mais variadas áreas.

5 Produção literária do aluno, registrada pela arte-educadora.

> É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1996, p.17)

Durante a socialização das histórias, conversávamos sobre o que cada um gostava de ler, de fazer; sobre sonhos e memórias. Procurávamos pensar nos personagens, em sua vida, em que contexto histórico-social haviam sido criados e como seriam hoje, como seriam se frequentassem a mesma escola. Escolhíamos diferentes finais. E produzíamos ali textos que poderiam ser prosa ou poesia, sobre a história lida ou sobre qualquer outro tema, respeitando o direito de cada um deles de ter seu próprio desejo literário.

Os encontros eram na Sala de Informática que, quando ocupada para reuniões de professores, nos encaminhavam para o pátio, até que a Biblioteca Escolar tivesse a construção construída, já no segundo semestre. A Biblioteca que antes existia tinha espaço apenas para uma pequena mesa redonda e também ali realizávamos encontros quando o Laboratório de Informática ou o pátio estavam ocupados. Todos tinham preferência pela sala mais adequada – a sala de Informática –, e muitas foram as vezes em que, ao chegarmos, a sala havia sido ocupada, mas nunca fomos avisados com antecedência. Quando éramos encaminhados para o pátio, era difícil atingir o volume necessário de voz para ultrapassar carros que passavam nas ruas. O pátio ficava entre as salas de aula e o ginásio, assim muitas vezes passavam turmas inteiras por nós, o que naturalmente tirava a atenção da atividade em execução.

O sol é a coragem da lua
A lua é o medo do sol
Ambos estão juntos
Como um peixe no anzol
As nuvens que cobrem o sol
São como uma máscara
Que cobre o rosto do palhaço
Falei do tempo
Falei muito

Mas, o tempo real
É o agora![6]
(G.M.S. 2013, 13 anos)

Mesmo assim, a cada semana tínhamos um novo aluno em alguma(s) turma(s) e terminamos o ano com mais de quarenta alunos, e muito mais importante que a quantidade, era o engajamento destes. Alunos que traziam amigos – um trouxe a namorada –; alunos que vinham espontaneamente, sem obrigatoriedade; inclusive os alunos rotulados de "aluno-problema", que ali participavam de forma disciplinada e educada. Uma disciplina de vir e respeitar o próximo, de fazer a sua parte, de cumprir nossos combinados sempre discutidos em grupo, o que não significa aqui aluno sentado em carteira, um atrás do outro, sem poder se manifestar, onde não havia demarcação de território pelo educador.

> Em outras palavras, a sala nunca é um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, se visa a possibilitar a ação pedagógica, traz consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos. (GALLO, 2008, p. 82)

Perdemos alguns alunos no decorrer do ano: uma excelente aluna que mudou de escola; outro que foi censurado pela direção da escola na frente de todo o grupo e não mais retornou aos encontros, nem respondeu ao meu convite de conversar. Era comum ter de mandar bilhete ou telefonar para explicar aos pais que não queriam permitir a participação do filho, que, sim, ele ou ela havia acordado às sete horas da manhã em um dia frio de inverno e chuvoso e estava ali em uma oficina literária. Também houve situação em que fui procurada para confirmar se havia mesmo dado algum livro para o aluno(a). Essas situações constrangedoras para o aluno e para mim remetiam à realidade e ao medo dos pais, que – não obstante o fazerem por zelo com seus filhos – me trazia imensa tristeza de que houvesse uma desconfiança gerada por medo, tão grande, a ponto de colocar ou filho ou filha nessa situação.

6 Produção literária do aluno, registrada pela arte-educadora.

Talvez o fato deles se sentirem respeitados no grupo fosse o motivo de ali estarem. O bom ambiente, o clima da sala de aula – ou pátio – era construído pelo coletivo e todos sabiam que seriam bem recebidos, poderiam se acomodar da forma que fosse mais confortável possível – mesmo considerando que era um conforto muito limitado –, e aos poucos críamos um ambiente seguro para pensarmos em conjunto.

O que observamos foi que, com o passar dos encontros, as produções eram cada vez mais profundas e livres.

Dentro dessa liberdade, pela qual o planejamento era tão somente do disparador, e lidávamos com o risco da imprevisibilidade de não saber aonde chegaríamos, conseguimos durante o ano falar sobre as diferenças entre prosa e poesia, crônicas e memórias, poema, soneto, haicai, limerique, a nova literatura africana, minicontos, contos curtos, contos de terror, de suspense, de mistério, entre tantos outros temas abordados, em uma tessitura com o currículo de cada turma.

Para dar aula com abertura para o desconhecido, sem um planejamento fechado, ao contrário do que se pode pensar, existe uma dificuldade muito maior. É necessário estar preparado para abordar um número muito maior de temas. É necessário um repertório literário que possibilite guiar os alunos pelos roteiros que eles produzem, pelos caminhos que eles trilham. Dessa forma, todo o meu conhecimento adquirido em seis anos de experiência literária, na época, era constantemente virado do avesso. Nossos encontros eram como encontros de amigos, nos quais um quer contar ao outro sobre o último livro que leu ou está lendo, sobre o poema que escreveu, sobre a próxima feira literária.

Naquele ano eu participei de várias feiras literárias Os alunos acompanhavam minha trajetória pelo **Facebook**. Quando eu retornava, estavam ansiosos por saberem o que havia acontecido.

Esse laço com o mundo da literatura me parece fundamental para que o aluno deixe de ver na leitura e escrita algo imposto e desagradável. Ao perceberem que os livros não são apenas uma imposição, mas que existe um universo ao redor da literatura, que milhares de pessoas frequentam feiras literá-

rias por puro prazer, (des)constrói-se a imagem da literatura dentro da escola. Também usamos uma rede social para que os alunos entrassem em contato com os autores dos livros de que mais gostavam e interagissem com eles. Registramos os encontros por meio de fotos e escrita da produção dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mês de agosto daquele ano, fomos convidados para apresentar nosso trabalho em uma reunião do programa, na Secretaria da Educação de Campinas, em um encontro com outros municípios da Região Metropolitana de Campinas. Os alunos leram seus próprios poemas. Escolhemos poemas pela limitação do tempo. Foi um momento emocionante e marcante para todos nós. Ao retornarmos, eles estavam ainda mais motivados, e alguns começaram também a produzir textos ou poesias voluntariamente. Traziam livros que emprestavam na Biblioteca e liam, além dos livros que eu oferecia. Durante a produção da escrita, surgiam as singularidades de cada um; os olhares silenciosos ganhavam voz, e percebíamos o quanto são pessoas profundas que refletem sobre a vida e desenvolvem-se por intermédio do contato com seus sentimentos e opiniões, assim como os sentimentos e emoções do outro.

O homem do mar
Às vezes, suas fantasias
São cavernas submarinas
Onde se escondem
Os monstros mais temidos
Com seus frios tentáculos[7]
(Laíssa, 14 anos, 2013)

Isso foi há dois anos. Até hoje me procuram e perguntam se o projeto literário não terá continuidade. O Gabriel, nosso aluno mais novo, me disse outro dia que deve a mim o fato de ter aprendido gostar de livros. O Gabriel está enganado. Primeiro, porque não se "ensina" a gostar de nada.

7 Produção literária do aluno, registrada pela arte-educadora.

Os desejos surgem em uma construção que não é apenas individual, nem é transmissível por uma única pessoa. A necessidade por histórias está presente no homem desde as cavernas. Apenas apresentei o universo literário que está aberto a todos nós – sem me apropriar dele para atingir objetivos didáticos –, e abri espaço para que cada um pudesse ser cada um, assim como eu podia ser eu mesma.

Nessa coconstrução eu aprendi muito. O que aprendi é que, ao silenciar nossos alunos, não sabemos do quanto eles são capazes. Foi difícil selecionar o que usar nesse relato, porque não havia espaço para o que foi produzido de belo nesse ano. O resultado esperado foi ultrapassado: terminaram o ano na oficina com uma experiência saudável com a literatura. O educador, ao ter coragem de tentar novas aproximações e atuações em sala de aula, pode trazer mudanças significativas no comportamento dos alunos, como sabiamente Gilbert, um dos alunos, nos disse em seus versos, que me enchem de admiração pela sua capacidade poética, pelo seu olhar de "criança" reflexiva:

O sol é a coragem da lua
A lua é o medo do sol
Ambos estão juntos
Como um peixe no anzol
As nuvens que cobrem o sol
São como uma máscara
Que cobre o rosto do palhaço
Falei do tempo
Falei muito
Mas, o tempo real
É o agora![8]
(G.M.S. 2013, 13 anos)

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices.*2 ed. São Paulo: Scipione; 1991.

8 Produção literária do aluno, registrada pela arte-educadora.

BRASIL, MEC; 2007, [online] , acessado em 09 de outubro de 2015. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113,>

FARIA, A. L. G.; FINCO D. (Org.) *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados; 2011. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GALLO, S. *Deleuze & a educação*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2008.

The use of apps in the process of ELT: o aplicativo Duolingo sob foco de investigação

Lorena de Oliveira Freitas (PVIC - UEG)
Barbra Sabota (UEG - Campus CSEH)

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar o potencial de utilização do aplicativo Duolingo como material didático para favorecer a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O enfoque desta pesquisa está em analisar em que medida a proposta de ensino da língua inglesa como língua estrangeira neste aplicativo favorece a aprendizagem de seus usuários. A pesquisa teve caráter qualitativo e tratou-se de uma analise documental tendo como fonte primaria de dados o referido aplicativo. Através da analise dos dados foi possível verificar que o aplicativo Duolingo possui varias características que favorecem o processo do aprendizado do inglês como língua estrangeira.

Palavras-Chave: Material de uso didático, inglês Língua Estrangeira, Duolingo.

ABSTRACT

This article has the objective of analyzing the app Duolingo as a didactic material to favor the learning of English as a foreign language. The focus of this research is in analyzing in what proportion the teaching format of the English language as a foreign language in this app favors it's user's leaning. The research had a qualitative character and referred to a documental analyses having the referred app as a primary source of data. Through the data's review it was possible to verify that the Duolingo app has many characteristics that favor the process of learning English as a foreign language.

INTRODUÇÃO

Como professora de língua inglesa em escolas de idiomas, sempre acreditamos que o material didático utilizado em sala de aula deve estar de acordo com o contexto em que é utilizado. Já na universidade, tivemos a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa cujo foco era a investigação de materiais de uso didático e suas adaptações ao contexto de escolas regulares e de idiomas. Durante o período do projeto percebe-

mos, em nosso grupo de pesquisa que todo material pode ter um potencial de exploração didática, e que muitas vezes é negligenciado por professores e, principalmente, por alunos. Neste estudo buscamos investigar o Duolingo, um aplicativo desenvolvido para uso autônomo e que pode ser bem utilizado também em contexto educacional como ferramenta auxiliar, é o que objetivamos demonstrar.

Todo contexto educacional reflete o perfil do aluno, sua cultura, sua comunidade, ou seja, seu perfil também é um construto sócio histórico dinâmico. Para Macaro, "o perfil do aluno de segunda língua, que já é complexo e diverso, pode passar por mudanças fundamentais assim que demandas sociais, culturais, políticas e profissionais são impostas no indivíduo." (MACARO, 2008, p.47). Sendo assim, é necessário que essas mudanças sejam acompanhadas pelos professores de LE (língua estrangeira). É necessário que utilizem as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como mediadores no processo de aprendizagem dos alunos. Sandholtz, Ringstaff, e Dwyer (1997, p.176) afirmam que "os benefícios da integração da tecnologia são mais bem compreendidos quando a aprendizagem não é apenas um processo de transferência de fatos de uma pessoa para outras, mas quando os objetivos do professor podem emancipar os alunos como pensadores de problemas". Em muitos sentidos, é o que se espera do aluno de inglês do século 21: um aprendiz autônomo e protagonista de sua história de aprendizagem. Isso implica dizer que tal aluno não espera ordens sobre como deve aprender, mas dispõe-se a agir em prol do desenvolvimento de sua proficiência cada vez mais.

OBJETIVO

O principal objetivo desta pesquisa é investigar os aspectos positivos e negativos do aplicativo *Duolingo* em relação à aprendizagem autônoma de inglês como língua estrangeira.

Perguntas de pesquisa:

Dada a breve extensão deste texto, optamos por trazer as perguntas de pesquisa que guiaram nossa busca pelo protagonismo no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE), as quais apresentamos a seguir:

- Quais são os aspectos positivos e negativos para a aprendizagem autônomo de inglês como LE oferecida por essa tecnologia?
- Como o aplicativo Duolingo propõe a mediação da aprendizagem da língua inglesa?

METODOLOGIA

Como já explicitado, esta pesquisa integra um estudo mais amplo sobre adaptação e criação de materiais para ensino de ILE, o projeto intitulado *Teaching beyond coursebooks*. Os estudos derivados da pesquisa seguem o mesmo tipo de metodologia, a saber, pesquisa documental qualitativa. O que equivale a dizer que esta investigação prioriza a busca de resultados qualitativos interpretativos, portanto, não se ocupa em quantificar e gerar estatísticas, mas sim dados que possam, a partir de sua análise, elucidar e permitir maior compreensão do contexto analisado e do processo percorrido (BROWN e RODGERS, 2002).

No grupo, optamos por realizar pesquisas documentais, por tratarem do estudo de materiais que tem sido examinados e reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa buscando conferir sentido ao objeto sobre análise (LUDKE e ANDRE, 1986). Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5).

> tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres.

Tomamos neste estudo o aplicativo *Duolingo* como objeto de análise e seguimos procedimentos de pesquisa, como descritos:

- Leitura de referencial bibliográfico (a ser selecionado no grupo de estudos).
- Levantamento e seleção do aplicativo para análise.
- Análise do aplicativo seguindo parâmetros específicos para análise de material de uso didático (utilizando uma tabela desenvolvida pelo grupo de estudos).

Para proceder à análise cotejamos o aplicativo com os critérios de uma tabela, fruto de nossas discussões e estudos, que contemplam os aspectos: estrutura, conteúdo e flexibilidade. A tabela encontra-se ao final da análise. Optamos por apresentar nossa teoria em paralelo com a análise dos dados, como segue.

O MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO APRENDIZAGEM DE ILE E O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS.

As adaptações de materiais para uso em sala de aula de ILE têm sido uma prática constante e necessária entre professores que primam por um ambiente mais personalizado, colaborativo, convidativo e motivador para seus alunos (ISLAM e MARES, 2003; HARMER, 2008).

As vantagens e facilidades que a tecnologia presente no dia a dia da sociedade urbana traz vem cada vez mais sendo aproveitada como uma ferramenta para a aprendizagem. Um exemplo disto é a popularidade do aplicativo de aprendizagem de línguas em comento, *Duolingo,* que em janeiro de 2014 atingiu a marca de 25 milhões de usuários, dos quais 12.5 milhões são ativos.

O aplicativo Duolingo se tornou público em 2012 e foi criado por um professor e um aluno da *Carnegie-MellonUniversity (*Estados Unidos). Esse aplicativo oferece vários aspectos favoráveis à aprendizagem de ILE pois proporciona apoio para o aluno favorecendo o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem para o aluno desenvolver suas capacidades na língua inglesa tanto dentro da sala de aula quanto fora dela. Para Holec (1981), a autonomia de aprendizagem é a capacidade de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem e buscar agir em prol de seu aprimoramento. Essa autonomia promovida pelo aplicativo oferece uma liberdade para o

aluno em relação a espaço e tempo, ou seja, possibilita que o aluno possa escolher aonde e quando ele deseja desenvolver sua aprendizagem. Esses fatores corroboram o uso independente do professor e auxiliam o aluno a assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento linguístico.

Apesar de oferecer aspectos positivos para a aprendizagem da língua inglesa, o aplicativo *Duolingo* também possui aspectos negativos. À medida que também compreendemos melhor os aspectos negativos dessa tecnologia como material didático, fica mais fácil para encontrar maneiras de suprir necessidades não supridas pelo material. A compreensão dessa tecnologia para uso didático aumentam as chances de utilização da mesma em favor do ensino e aprendizagem autônoma da língua inglesa.

O aplicativo *Duolingo* é disponível na *Web,* iOS, Androide e Windows Phone e hoje tem cerca de 30 colaboradores. Até setembro de 2014, o aplicativo disponibilizava ao usuário espanhol, francês, alemão, holandês, dinamarquês, português, italiano, irlandês e sueco para falantes de inglês e também inglês para espanhol, francês, alemão, português, italiano, holandês, russo, polonês, turco, húngaro, romeno, japonês, híndi, indonésios, coreanos e checos entre outras combinações de idiomas (Wikipédia).

A aprendizagem da língua inglesa é promovida através de lições que são separadas em pequenas fases, o que dá a sensação do usuário estar em um jogo. Em cada fase é trabalhada as habilidades de conversação, compreensão, tradução e escrita. As abordagens utilizadas são: a abordagem tradicional com vários exercícios de tradução e a abordagem Lexical trabalhando gramática, vocabulário e pronúncia em conjunto. Os usuários começam com direito a quatro corações nas primeiras lições e três nas lições posteriores, esses corações representam as chances que o jogador tem de se movimentar dentro do jogo. A cada erro cometido dentro do jogo, o jogado perde um coração. O avanço de fase ocorre quando o usuário consegue responder à última questão da fase sem perder todos os corações. Usando uma abordagem orientada a dados voltada à educação o sistema do aplicativo faz uma análise sobre quais questões os usuários tiveram dificuldades e os tipos de erros cometidos. Então, para melhor atender às dificuldades

específicas de cada usuário o sistema usa os dados coletados sobre os erros e os customiza a partir dos padrões que foram identificados.

O aplicativo também utiliza uma plataforma *crowdsourcing* de tradução de textos. **Por esse** processo é possível a obtenção de serviços, idéias ou conteúdo necessários através de contribuições de um grupo variado de pessoas , geralmente, a partir de uma comunidade on-line. O aplicativo Duolingo utiliza este processo para que os usuários possam traduzir conteúdo real da internet. Existe um espaço interativo onde os usuários podem se comunicar via chat, seguir amigos em seu perfil, serem seguidos e compartilhar seu progresso dentro do jogo.

Brown (2005, p. 299) conceitua a aprendizagem móvel como "uma extensão do aprendizado pela internet". Ela permite que usuários utilizem a rede por meio de dispositivos móveis como *tablets* e celulares, o que pode representar liberdade e autonomia, possibilitar que o usuário consulte informações, acesse caixas de mensagem, leia e responda e-mails, instale aplicativos personalizando esses aparelhos de modo a atender à suas expectativas e necessidades.

Com as abordagens de ensino se tornando cada vez mais focadas no aluno. A autonomia de aprendizagem vem se tornando indispensável. (HOLEC, 1981 p. 3) "A autonomia é a habilidade de um sujeito se responsabilizar por sua própria aprendizagem". Essa definição sugere que o aluno tome decisões em relação a objetivos de estudo, escolhas de atividade a serem realizadas de acordo com os seus objetivos de aprendizagem e a auto avaliação de conquista desses objetivos. Com esse conceito em mente é possível afirmar que a liberdade de espaço e tempo proporcionada pelo aplicativo *Duolingo* pela fácil portabilidade do mesmo pode favorecer o desenvolvimento de autonomia de aprendizagem de seu usuário que é livre para escolher aonde e quando irá utilizá-lo. Outro fator que beneficia o usuário deste aplicativo em relação ao desenvolvimento de sua autonomia é que o aplicativo fornece uma autocorreção em cada exercício realizado.

Também existem características dentro do aplicativo que são inibidoras da autonomia de aprendizagem do usuário. A primeira é a falta de

possibilidade de escolha do conteúdo a ser trabalhado pelo usuário, ele é obrigado a seguir a ordem de conteúdo imposto pelo aplicativo para prosseguir. Outra característica é que os exercícios exigem uma resposta única o que limita o uso da língua alvo pelo usuário e pode afetar negativamente a sua habilidade de comunicação na língua estrangeira.

O aplicativo apresenta um layout com instruções claras e ilustrações representativas do vocabulário. O fato do conteúdo didático do aplicativo ser dividido em fases proporciona uma sensação de o usuário estar em um jogo. Essa característica torna o aplicativo especialmente atraente para um público jovem. O usuário recebe incentivos por completar uma lição e por assiduidade dentro do jogo, ou seja, pelo tempo que o usuário permanece ativo. Esses incentivos vêm em forma de pontos que se chamam Lingots e por dias de ofensiva que representam a quantidade de dias consecutivos que o jogador está ativo no jogo.

A possibilidade de interação entre os usuário do aplicativo é mais um incentivo para usuários que podem seguir o progresso de seus amigos e também com compartilhar o seu próprio progresso. Essa característica possibilita a possibilidade de professores estarem adaptando este aplicativo para o uso dentro da sala de aula, incentivando alunos a atingirem certos objetivos dentro do aplicativo e compartilhando o alcance desses objetivos com o professor e colegas.

Para encerrar nossa análise, trazemos a tabela com a taxonomia para análise de material de uso didático criada em nosso grupo e a preenchemos com informações sobre o *Duolingo*, como vemos a seguir.

Tabela 1 – Taxonomia de análise do potencial didático do aplicativo Duolingo	
Estrutura	
1-Design/Layout	Instruções claras, Ilustrações representativas de vocabulário

→

2-Clareza das Instruções	Fácil entendimento
3-Valor e fabricante	Acessível para todos
4-Temas:	Disponível em Web, iOS, Androide e Windows Phone, download gratuito
4.1-Nivelamento:	Básico, intermediário, avançado.
4.2- Público Alvo:	Jovem
4.3-Tópicos:	Dia dia
Conteúdo	
5-Potencial de motivação	Incentivos (ponto de habilidade)
6-Potencial de Autonomia	Portabilidade
7-Adaptabilidade	Possibilidade de interação entre outros usuários
8-Tempo	Exercícios que estipulam um tempo limite exercícios livres
Usabilidade	
9-Relevância para o ensino aprendizagem de inglês	Não é possível escolher o tema para ser trabalhado
10-Enfoque (Abordagens)	Abordagem tradicional, abordagem lexical

Através desta tabela é possível visualizar com clareza a estrutura utilizada pelo aplicativo Duolingo para a mediação da aprendizagem do inglês como língua estrangeira para o usuário. Essas categorizações permitem também a possibilidade de analisar as características do aplicativo e realizar uma avaliação das mesmas. Em relação à estrutura do aplicativo podemos concluir através da tabela acima que ele tem um funcionamento simples e claro e tem o objetivo de atingir um publico jovem que queira aprender a língua inglesa voltada para o dia dia.

É possível identificar também aspectos dentro do aplicativo que criam um potencial de motivação e autonomia e um aspecto negativo den-

tro do aplicativo que é o fato do aplicativo não dar a escolha de conteúdo a ser aprendido pelo usuário.

Através da tabela podemos entender a abordagem de ensino utilizada pelo aplicativo. Existem vários exercícios com uma abordagem tradicional onde é muito utilizada a tradução. Outra abordagem utilizada é a lexical onde a ênfase está no ensino e aprendizado de palavras e combinações de palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O POTENCIAL DO APLICATIVO DUOLINGO COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.

Por meio desta análise foi possível perceber que apesar do aplicativo *Duolingo* possuir algumas características inibidoras da autonomia de aprendizagem, como, por exemplo, não permitir que o usuário escolha o conteúdo a ser trabalhado. Contudo, constatamos que o formato de ensino de ILE previsto neste aplicativo favorece a aprendizagem de seus usuários. O carácter lúdico desta tecnologia se torna atraente para o usuário e é um atrativo e incentivo para o usuário avançar dentro do jogo ao mesmo tempo em que o seu potencial de desenvolvimento da autonomia de aprendizagem ajuda os usuários a se responsabilizarem pela sua própria aprendizagem.

Esta tecnologia mostrou que pode efetivamente ser usada como mediadora no processo de aprendizagem de alunos de língua inglesa como língua estrangeira tanto dentro como fora da sala de aula, pois ele possui características que podem criar um ambiente motivador e personalizado em sala na medida em que ele cria a possibilidade para o aluno encontrar a própria resposta para suas perguntas.

Referências

BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Future Directions, B. Sinclair, I. McGrath & T.E. Lamb (eds), 4–14. Harlow: Addison Wesley Longman.

HOLEC, henri. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

ISLAM, C.; MARES, C. Adapting Classroom materials. In: TOMLINSON, B. (Ed.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003.

KUKULSKA-HULME, Agnes; shield, Lesley. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, v. 20, n. 03, p. 271-289, 2008.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SANDHOLTZ, J.H.;RINGSTAFF;DWYER, D.C. *Teaching with technology:* creating student-centered classrooms. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 1997.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009.

Wikipedia. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Duolingo> Acesso em 20 de junho de 2015.

Traços gráficos da infância: interligando mente e emoções

Gislene Angélica Conceição[1]

RESUMO

Acreditando que oferecer uma educação de qualidade para todas as crianças deva ser uma das prioridades da sociedade o que intentamos com o projeto foi dar voz e vez às produções infantis e assim servir de inspiração, de modelo de reflexão para que outros grupos educacionais possam em favor da infância, da construção do ser humano e do cidadão propor às crianças oportunidades que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento. Ao mesmo tempo articular o processo de formação dos docentes tendo em vista a perspectiva da Educação permanente, permitindo fundir teoria e prática, experiências de trabalho com as formativas produzindo mudanças de natureza conceitual, procedimental e atitudinal nas ações dos educadores. A mostra itinerante traços gráficos da infância – interligando mente e emoções se propôs a chamar a atenção para a importância da educação e da escola como um lugar onde se deve maravilhar com as descobertas. Os trabalhos traduziram o cotidiano do Instituto Educacional e Cultural Paideia, pautada numa imagem de criança com enormes potencialidades e sujeito de direitos. Também quer reafirmar os valores que estão na base da filosofia educacional adotada por nossa instituição, a qual privilegia a observação e a documentação dos processos de aprendizagem e, acima de tudo, quer compartilhar a riqueza desses processos e das produções culturais das crianças. A mostra foi subdividida em seções, as quais estavam diretamente relacionadas aos materiais utilizados para a impressão, representando assim o percurso de criação dos traços gráficos infantis, juntamente com o percurso da descoberta de diversos materiais pelo homem.

Palavras chaves: Infância. Grafismo. Participação

INTRODUÇÃO

Localizada entre o Mar e a mata Atlântica está o PAIDEIA. Em uma região central do município de Caraguatatuba (100.000 habitantes), numa área com mais de 1000m² que nos serve como espaço de construção de percursos criativos para crianças ativas. Com instalação térrea, ampla e

1 Professora de Educação Básica e Psicopedagoga. Atualmente, mantenedora e diretora pedagógica no Instituto Educacional e Cultural Paideia. Rua Ilhabela, 239 – Sumaré – Caraguatatuba - SP. E-mail: gigi@educacionalpaideia.com.br

com várias árvores frutíferas, aves, jabutis e coelhos torna-se um espaço de desenvolvimento de linguagens, de construção de afeto e emoções, de estímulo às diversas faces da inteligência.

A filosofia de trabalho está alicerçada sobre duas grandes bases. De um lado, os valores humanos e de outro, os fundamentos teóricos que dão profundidade pedagógica ao trabalho da escola. À luz da teoria sócio interacionista e inspirados em teóricos que alimentam a abordagem de uma escola preocupada em respeitar a cultura da infância, iniciamos nossas atividades em 2009 com 20 crianças. Atualmente, 100 educandos estão matriculados nesta instituição escolar.

Ao final, ainda deste ano de 2015 inauguraremos um espaço destinado aos estudantes de Ensino Fundamental.

Assumimos como missão o compromisso em assegurar um atendimento de qualidade auxiliando as crianças na construção do conhecimento e de valores éticos e morais, fazer do indivíduo um cidadão crítico, reflexivo, criativo, responsável e autônomo capaz de transformar as informações em conhecimentos promovendo resultados crescentes a si próprios e à sociedade. Sujeito capaz de sonhar, criar, realizar e ser feliz.

Trabalhamos, rotineiramente, preocupados em formar gente que cuida de gente.

A PROJETAÇÃO – UM CAMINHO A PERCORRER

Há tempos promovíamos mostras expressivas no interior da escola. Muito trabalho, discussão e preparação para que em algumas horas terminasse. O público atingido era somente aquele que já acompanhava o processo de aprendizagem proposto, pois estavam sempre conosco. Eram mostras dos produtos finais dos projetos desenvolvidos em cada sala, uma finalização de projetos distintos.

Estudos e viagens pedagógicas inspiraram o desenvolvimento de um projeto macro envolvendo todos em torno de uma temática e, assim continuar dando voz e vez às crianças. Um projeto que favorecesse o aprimoramento das ações educativas, bem como sua forma de registro. Entretanto,

desta vez precisávamos contar a um público maior estas experiências. Precisávamos romper os muros da escola, a fim de falar sobre a cultura da infância e a necessidade de respeitá-la.

Surge então o primeiro questionamento sobre o que levar. Afinal, seriam pessoas de diferentes áreas profissionais, com interesses distintos e muitas vezes com uma visão de infância completamente equivocada. Nossa intenção era mostrar algo que chamasse a atenção para as especificidades deste período tão importante da vida humana.

O que mobilizaria todos os olhares?

Considerando a temática trazida, recorrentemente, pelos profissionais sobre o desenvolvimento do desenho infantil e a importância dos riscos e rabiscos nos encontros pedagógicos e, ao mesmo tempo tomando como base na afirmação de IAVELBERG (2006), os professores que conhecem o desenho infantil têm respeito pela criança e permitem que ela seja protagonista dos seus trabalhos; unimos o encantamento que mobiliza a atenção dos adultos a respeito do desenho infantil e as diversas explorações artísticas e a possibilidade de aprimorarmos nossas propostas de aprendizagens. Com certeza, traria muito mais sentido ao desenvolvimento do projeto.

A ideia foi desenvolver uma grande oficina de aprendizado e saber. Queríamos contar as maravilhas que observávamos dentro da escola acerca do desenvolvimento do traçado dos desenhos infantis. Contagiar muitas outras pessoas com a reflexão sobre a criança como um ser cognoscente, ativo, criativo, curioso. Mostrar como os pequenos maravilham-se diante das descobertas.

Outras perguntas surgiram durante nosso percurso: Como colaborar para os processos de formação e transformação das ações docentes sobre os registros gráficos das crianças entre 1 e 5 anos? Como trazer para a comunidade a reflexão sobre a infância e suas especificidades e necessidades? Como levarmos nossos conhecimentos, para além dos muros escolares, de forma a colaborar com outros docentes e com as famílias, a fim de sensibilizá-los sobre a necessidade urgente das crianças terem sua infância respeitada? Como contar as potencialidades da infância?

Nossos relatórios e documentações eram modificados a cada ano para buscar a atenção das famílias sobre o que estava acontecendo. Nossas paredes recheadas de histórias diziam: olhem, apreciem, vejam como seu filho pensa e como ele está interagindo com o mundo.

Inspirados pela abordagem pedagógica de Reggio Emilia - Itália, a qual traz um olhar diferenciado sobre a validação do trabalho do professor que privilegia e dá visibilidade ao processo de aprendizagem e, buscando tornar visível a infância e sua cultura, sua forma de ver e experimentar o mundo a fim de descobri-lo, bem como sustentar o direito da infância e sua individualidade trouxe para o grupo de educadores a ideia de mostrar parte do percurso criador das crianças.

Em reuniões pedagógicas e nos permanentes encontros de formação em serviço discutíamos, apreciávamos e definíamos novos caminhos e possibilidades de registro. Conversávamos sobre o desenvolvimento e pensamento de cada uma das crianças acerca das situações de aprendizagens propostas.

Pareciam intermináveis as análises e debates para descobrir em cada ação dos pequenos algo inaugural e tentar interpretar.

Com o tempo foi necessário traçar um caminho e objetivos.

Elegemos o mês de outubro, por ser o mês comemorativo da criança e do professor, a melhor data para mostrar as produções infantis e o protagonismo de ambos. Contaríamos, então sobre o desenvolvimento dos traços gráficos da infância interligando mente e emoções. Afinal, o que não faltavam eram emoções.

Dando continuidade às ações, o grupo de educadores se pôs a olhar e investigar as crianças, uma experiência de investigação sobre o traçado e seu desenvolvimento. Foi aí que descobriram a força, o talento e o protagonismo.

Não procuramos encontrar novos temas de trabalho, mas sim revisitar as propostas pensadas e escolhidas como importantes situações que proporcionam as maravilhosas descobertas e interações entre crianças-adultos-objetos e transformá-las, com a intenção clara de acompanhar e mostrar esse desenvolvimento, ao mesmo tempo que criando um sentido particular a esses grupos.

Foram cinco os subtemas abordados:

Sensações - Grupo 1 (crianças entre 1 e 2 anos)

Pareceu-nos importante registrar as sensações e emoções produzidas pela manipulação e explorações que as crianças desta faixa etária faziam ao se deparar com os diversos materiais. O registro fotográfico foi a linguagem escolhida para compartilhar com as pessoas essas diferentes situações de aprendizagens proposta pelas educadoras. Entre tintas e materiais diversos estavam também os elementos naturais como terra, areia, água.

Imaginação - Grupo 2 (crianças entre 2 e 3 anos)

A partir desta idade a criança começa a notar a relação entre o rabisco e os movimentos da mão. Exercita os movimentos a fim de descobrirem potencialidades e possibilidades. Numa busca incessante por deixar suas marcas começa a sentir curiosidade e quer provar outros tipos de materiais, diversos meios para preencher ou marcar diferentes suportes. Com isso iniciam os primeiros registros com intencionalidade.

Essa atitude de experimentação tem valor indiscutível na opinião da pesquisadora norte-americana KELLOGG (1981), que observou regularidades nessas produções abstratas, ver é crer e o desenho se desenvolve com base nas observações que a criança realiza sobre sua própria ação gráfica.

Como nesta fase surgem as primeiras intenções gráficas e a ideia de figurativos esta foi a temática para esse grupo. Afinal, uma das principais funções do desenho no desenvolvimento infantil é a possibilidade que oferece de representação da realidade.

Nas asas da borboleta - Grupo 3 (crianças entre 3 e 4 anos)

Este grupo de criança começou um trabalho de apreciação das obras do artista plástico J. Miró. Linhas, cores e formas chamavam a atenção das crianças.

No decorrer do percurso surgiu um questionamento sobre a obra "A asa da calhandra cercada de azul-dourado junta-se ao coração da papoila que dorme no prado de diamantes, 1967". O que era calhandra?

Acreditando ser uma borboleta começaram a se interessar pelo inseto tão comumente encontrado em nossos jardins. Foi nesse momento que entendemos que a melhor escolha a ser feita para esta fase seria um estudo sobre o grafismo dos animais e, em especial das borboletas. Para a faixa etária se fez interessante por ser um momento em que ainda está presente a tendência a antropomorfização, ou seja, o empréstimo das características humanas aos elementos da natureza.

Modelagem, simetria, transparências, texturas...

Utilizamos o interesse das crianças para partir rumo às aventuras desses traços. Os estudos sobre as borboletas envolveram conhecimentos conceituais sobre esse inseto. Cultivando o traçado das borboletas e utilizando a linguagem do desenho criaram um borboletário próprio.

Arquitentando - Grupo 4 (crianças entre 4 e 5 anos)

Baseado na produtora de arte Tarsila do Amaral e sua construção de casas em diferentes cenários demos início às situações de aprendizagens com esta turma. Sobre o tema Arquitetando lançamos uma sequência de situações de aprendizagens repleta de interferências de construção, observação, leitura de imagens e desenhos. As crianças construíram suas próprias casas aperfeiçoando o grafismo e desestereotipando os desenhos das casinhas, tema clássico nos desenhos infantis.

Pessoas e Sentimentos Grupo 5 (crianças entre 5 e 6 anos)

Estabelecemos um diálogo aproveitando que nesta fase a busca da figura humana torna-se uma procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo, na qual se inicia a mudança de símbolos e apresentamos a proposta a partir de Romero Britto de construção da figura humana e dos sentimentos expressos pelas pessoas em diferentes situações.

Assim fechamos o nosso percurso em torno da temática traços da infância, iniciando com as experiências, partindo para as primeiras intenções gráficas, passando pelos desenhos de animais tão apreciados pelas crianças, ampliando o referencial imagético sobre as casas e finalizando com a estruturação das figuras humanas através dos retratos, expressões e movimentos.

Para cada grupo um título de trabalho, entretanto todos ligados pelo mesmo fio, o fio que enche de tramas e espaços a Cultura da Infância.

Preparação da Mostra

Fazia parte da preparação da Mostra Expressiva a análise dos trabalhos e a definição de como contar todo o percurso vivido por educadores e crianças. Análises, escolhas e digitalizações de imagens fizeram parte das ações.

Com os desenhos escolhidos pelo grupo escola como sendo os mais adequados para atender os objetivos da Mostra partimos para a próxima etapa, a qual tratava de envolver membros da comunidade neste projeto.

Envolvimento da Comunidade

O projeto foi apresentado aos Pais e a outros possíveis apoiadores e patrocinadores.

Dentro da própria unidade escolar conseguimos 95% dos patrocínios. Os apoiadores vieram tanto da área privada como pública.

Os patrocínios foram responsáveis pela confecção de uniformes, para os coquetéis, para a impressão de todo material da mostra, para a impressão do calendário do ano e convite.

Buscamos os locais públicos para realizar a Mostra e assim conseguir levar a maior quantidade de pessoas esta reflexão.

Em contato com a Fundação Cultural de Caraguatatuba pedimos orientação para o setor de Artes do MACC – Museu de Arte e Cultura de Caraguatatuba, a fim de auxiliar na montagem desta Mostra. O responsável pela curadoria do MACC Fernando Braun e a Diretora de Artes Ângela

Maria Nunes nos ajudaram a desenhar toda a mostra, juntamente com Eliana Levin, fotógrafa e web design.

Depois de alguns encontros chegamos à conclusão que se a ideia era mostrar o percurso criador das crianças, assim como os avanços nos traços gráficos que seria ideal que utilizássemos diferentes materiais para também expressar este percurso evolutivo. Decidimos escolher diversos materiais para imprimir as diferentes fases dos desenhos infantis, traçando um paralelo entre as descobertas da humanidade às descobertas gráficas do ser humano durante a primeira infância.

A madeira foi escolhida para imprimir a Magia das Descobertas 1-2 anos, a tela como representação do tecido para imprimir as Primeiras Intenções Gráficas, o ACM liso representou a era do metal e por isso foi escolhido para imprimir os registros infantis sobre as Borboletas, o Poliestireno traz a era do plástico e foi neste material que ocorreu a impressão das obras infantis com a temática Arquitetando e o poliuretano MDTOL – material totalmente reciclado e reutilizado serve de base para imprimir os desenhos sobre as Figuras humanas.

Apoiadores

- Caraguá Praia Shopping
- Fundacc – Teatro Mário Covas
- MACC - Histórico
- Serramar Parque Shopping
- Universidade Módulo

Cronograma

03/10 – Abertura Oficial da Mostra – Famílias e Crianças
Coquetel
Lançamento do calendário “A magia das descobertas”
04/10 – Coquetel para Autoridades e Parceiros.
03 a 08/10– Teatro Municipal Mário Covas

11 a 16/10– Serramar Parque Shopping

18 a 21/10 – Caraguá Praia Shopping

23 a 26/10 – Centro Universitário Cruzeiro do Sul - Universidade Módulo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós, tão importante quanto provocar a comunidade era a provocação diária pelas quais passavam os educadores. Este movimento colaborava diariamente para os processos de formação e transformação das ações docentes sobre os registros gráficos das crianças entre 1 e 5 anos. A formação continuada foi essencial para a construção da profissionalização docente servindo como espaço de ação e da reflexão.

Conseguimos avançar na construção de uma comunidade profissional preocupada com a compreensão das crianças, capaz de proporcioná-las diferentes situações de aprendizagens e, ao mesmo tempo compartilhar com a sociedade novas formas do fazer pedagógico levando-os a experimentar novos olhares, porque a educação é um processo solidário.

Referências

ALFIERI, M. V.; TOMASINI, C. *Voces tramas y escenarios - cuarenta años em Aletheia* Buenos Aires: Grupo Maori, 2009.

GREIG, P. *A criança e o seu desenho: O nascimento da arte e da escrita*. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IAVELBERG, R. *O desenho cultivado na criança*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KELLOGG, R. *Analisis de La expresion plástica del preescolar*. Editorial Cincel. Madrid, 1981.

Reggio Children - Project Zero *Tornando visível a aprendizagem: Crianças que aprendem individualmente e em grupo.* São Paulo: Phorte Editora, 2014.

Reggio Children – Domus Academy Research Center. *Ninõs, spacio, relaioces – metaproyeto de ambiente para la infância.* Andrea Branzi. 1ª. Edição Buenos Aires: Red solare the scholl of art and communication, 2009.

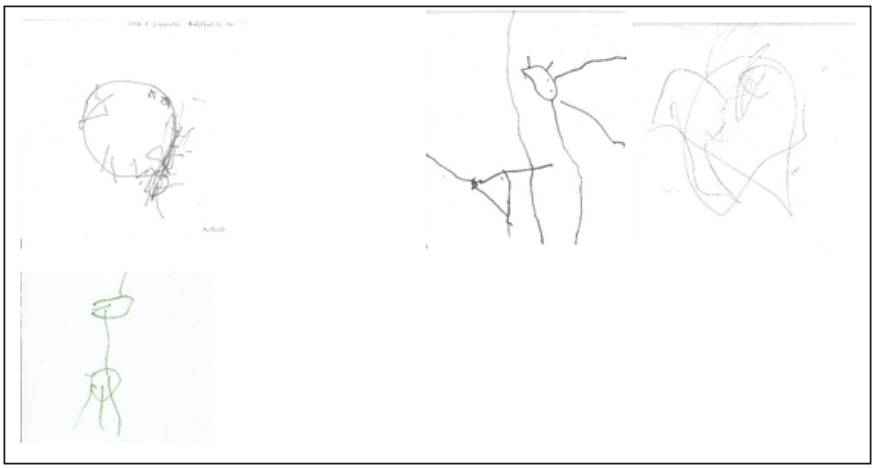
Revista Criança de Educação Infantil – nº 32 – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

Revista Nova Escola – Ano 30 – nº 284. São Paulo: Abril, 2015.

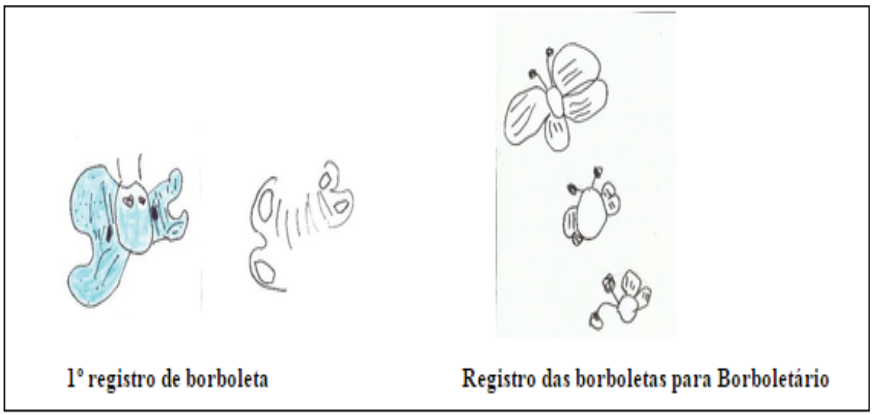
ANEXOS

Anexo 1 - Sensações - Grupo 1 (crianças entre 1 e 2 anos)

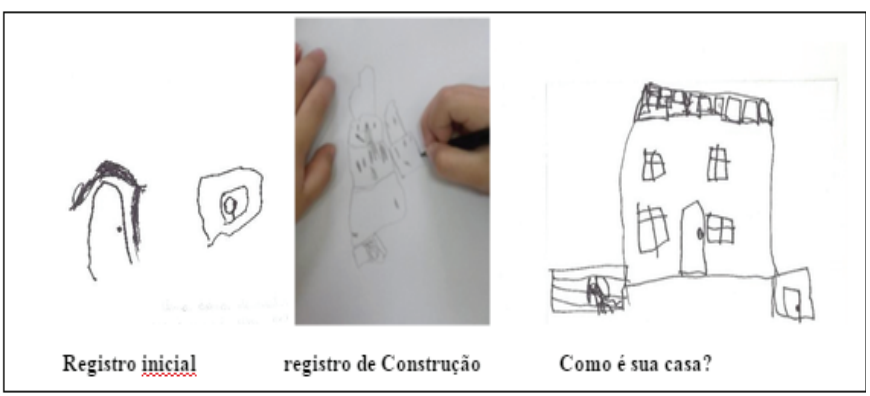
Anexo 2 - Imaginação - Grupo 2 (crianças entre 2 e 3 anos)



Anexo 3 - Nas asas da borboleta - Grupo 3 (crianças entre 3 e 4 anos)



Anexo 4 - Arquitentando - Grupo 4 (crianças entre 4 e 5 anos)



Anexo 5 - Pessoas e Sentimentos - Grupo 5 (crianças entre 5 e 6 anos)

Anexo 6 – Jornal Noroeste News – 25/10/2012

Noroeste News 25/10/2012

Happening News

Fátima Marques

Sun Rik

Instituto Educacional e Cultural Paideia

PAIDEIA F.: (12) 3882-3563

Rua Ilha Bela, 239 - Centro - Caraguatatuba

Aconteceu no Teatro Mário Covas a 1ª Mostra Expressiva do Instituto Educacional e Cultural PAIDEIA, intitulada de "Traços gráficos da Infância - interligando mentes e emoções". A mostra itinerante tem a intenção de dar voz às produções infantis e assim servir de inspiração, de modelo de reflexão para que outros grupos educacionais possam, em favor da infância, da construção do ser humano e do cidadão, propor às crianças oportunidades que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento.

Os trabalhos traduzem a realidade cotidiana do Instituto Educacional e Cultural PAIDEIA, pautada numa imagem de criança com enorme potencialidades e sujeito de direitos. Também quer reafirmar os valores que estão na base da filosofia educacional adotada pela instituição, privilegiando a observação e a documentação dos processos de aprendizagem e, acima de tudo, compartilhar a riqueza dos processos de aprendizagem e das produções culturais das crianças.

Junto com a Mostra, o empresário Alexandre Reis e a Pedagoga Gislene (Gigi) Conceição fizeram o lançamento do calendário 2013, cujo tema é "A magia da descoberta".

Com o apoio da Prefeitura Municipal de Caraguatatuba (FUNDACC, MACC e TMC) da Universidade Módulo e de alguns patrocinadores trouxeram uma maneira diferenciada de apresentar os traços infantis e sua evolução.

Uma abordagem etnográfica: à luz da inovação pedagógica como ruptura paradigmática no Curso de Pedagogia da UnB

Maria Isabel Nascimento Ledes[1]

RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender a natureza da inovação pedagógica como 'utopia realizável', que emerge com a proposição de tornar possível um sonho libertador. Uma "*Pedagogia de Possibilidade*" em que o sonho (utópico) é coletivo e pode tornar-se real, viável. Contemplando parte da pesquisa, de doutorado da autora, realizada no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. A este propósito, a despeito da polissemia de significados, inovação pedagógica implica em uma metamorfose da realidade, uma transformação ontológica da natureza do processo de ensinar e aprender, da prática pedagógica e dos papéis sociais do professor e do estudante. Nessa perspectiva, insurge um novo paradigma capaz de romper com a prática pedagógica tradicional farisaica "*mando-obediência*", a partir de saberes docentes imbricados na transformação da realidade educacional. Por conseguinte, argumentamos que o professor traz em si a inovação, que passa a fazer parte da sua construção identitária, pessoal e profissional. Desse modo, é possível afirmar que uma mudança paradigmática encontra-se na essência da ação do professor, como tecnologia cultural, que passa a ser inovadora. Inovação pedagógica como 'utópico realizável' emerge com a possibilidade de repensar a prática pedagógica como ruptura paradigmática a partir da mudança ontológica da educação. Com a proposição de uma práxis pedagógica dialética, crítica, reflexiva e inovadora, pois alunos passam a ser copartícipes no processo educacional. Em suma, o conhecimento passa a ser construído coletivamente e preconiza uma reorganização da teoria e da práxis pedagógica que sustenta a inovação através da construção dialético reflexiva do conhecimento pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Prática Pedagógica. Mudança Ontológica.

1 Universidade Estadual de Goiás – UEG - Câmpus Formosa. Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF/ CAPES-UnB. e-mail: profaisabeledes@gmail.com

INTRODUÇÃO

A partir da premissa onde o saber e a ação docente/discente são considerados na presente pesquisa como "*tecnologia cultural*", e, traz em si a possibilidade do novo e, consequentemente a transformação da realidade. Defendemos que essa afirmativa implica em uma metamorfose da realidade, ou seja, uma transformação ontológica da natureza da educação (ensinar e aprender), da prática pedagógica e dos papéis sociais do professor e do estudante. Assim, nos propomos explorar o conceito de inovação pedagógica na perspectiva de professores e alunos do Curso de Pedagogia da UnB, em 2007, e suas intersecções com o 'utópico realizável' como uma "*Pedagogia da Possibilidade*". Procuramos trazer subsídios para responder a questão de pesquisa (De que maneira inovação pedagógica emerge na formação dos alunos do Curso de Pedagogia da UnB?) argumentando que a inovação pedagógica pressupõe uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas em que alunos e professores são protagonistas de mudança no processo de ensino e aprendizagem, transformando também a natureza da educação e, consequentemente, das relações sociais.

Os dados foram coletados ao longo do ano de 2007 através de estudo de caso etnográfico com a turma de *Ensino, Pesquisa e Extensão do Curso de Pedagogia* (GEPE ou Projeto 2), sendo utilizado como instrumentos metodológicos a observação participante, entrevistas etnográficas (semi estruturadas), análise documental, gravação em áudio e registros anotados em caderno de campo.

A análise dos dados foi conduzida de forma indutiva e interpretativa, gerando categorias e subcategorias que fundamentaram os resultados do estudo e a construção de uma nova proposição teórica.

Proposição essa que constata a inovação pedagógica sob o prisma de mudança paradigmática (FINO, 2001; 2003) que pressupõe uma transformação ontológica da educação. Em outras palavras, os resultados subsidiam a proposição teórica da inovação pedagógica como 'utopia realizável', isto é, como "inédito-viável" (FREIRE, 1992) no contexto de uma "Pedagogia da Possibilidade" (FREIRE, 2001; McLAREN 1998; SIMON, 1995).

DESENVOLVIMENTO

A inovação pedagógica, como ´Utópia Realizável', emerge a partir de três premissas. A primeira dedica-se a polissemia de conceitos de inovação pedagógica que foram agrupados de acordo com a ênfase atribuída pelos participantes a diversos aspectos pedagógicos, como ensino, aprendizagem, conhecimento e, também à mudança paradigmática em educação.

A segunda apresenta questões relativas às noções de tempo, espaço e sujeitos da inovação pedagógica, com especial atenção para a ação docente como "*tecnologia cultural*". Em conclusão, a terceira premissa explora o conceito de inovação pedagógica na perspectiva dos participantes da pesquisa e as intersecções com inovação pedagógica enquanto 'utopia realizável' como uma "*Pedagogia da Possibilidade*" discutindo suas implicações para a superação de paradigmas socioeducacionais tradicionais ainda vigentes no Brasil desde a criação da escola pública no final do século XVIII, início do século XIX.

O primeiro grupo de definições para a inovação pedagógica versa sobre a ação de ensinar centrada no papel do professor, ou seja, na sua função e responsabilidade como profissional que "*transmite*" o conhecimento formal. Inovar, nesse sentido, seria criar novos métodos, recursos e formas de ensinar. Seria também "*transmitir conhecimentos*" de forma mais eficiente, adequando os métodos de ensino às necessidades dos alunos.

> 1. Eu acho [que inovação] é procurar maneiras melhores, mais eficientes de **passar o que você tem que passar**, né [?!]. Os **conhecimentos que você quer passar**, o que você quiser transmitir. É necessário, é isso. Procurar maneiras mais eficientes, melhores, mais alternativas e, também, mais de acordo com o que você quer **passar**, né [?!]. Acho que é isso (Aluna Fernanda – Grupo 02 - Entrevista).

> 2. A inovação está na metodologia. A inovação em **passar o conteúdo de forma mais inovada**, onde o aluno possa entender melhor. [...] eu vejo mais nas áreas em que os professores usam recursos tecnológicos. Vejo que **eles passam os conteúdos usando os recursos**, os tipos de recursos, como áudios-visuais, filmes, *data show*, são as aulas mais dinâmicas. **Eu vejo que**

passam os conteúdos dessa forma, mais avançada, mais enquadrado no nosso contexto (Aluno Pedro – Grupo 01 – Entrevista).

3. [...] Traz a questão do professor como objeto de conhecimento. Conhecimento, de ter o domínio do que ele ensina e produzir um saber onde está inserido e esse saber sendo útil. Ele faz várias indagações, por que esse saber está sendo útil como autor dessa conexão de saberes [...] e os saberes introduzidos pelos professores tanto do nível primário quanto do secundário, em sala de aula. Meu ponto de vista é que o conhecimento é válido para ser articulado [...] (Aluno Paulo da Turma de GEPE – Entrevista).

De acordo com as asserções, o conhecimento sob a ótica da inovação pedagógica em um contexto significativo que está ligado ao conceito de ensinar algo para alguém de uma forma diferente. Entretanto, os participantes divergem no seguinte: o objeto do processo de ensino na Pedagogia para o professor é *stricto sensu* – ensinar crianças; enquanto para o aluno (de Pedagogia), a definição e a função quando atribuída à inovação na Pedagogia é restritiva a "*passar o conteúdo*" de uma forma "*diferente*".

O segundo grupo de definições de inovação pedagógica versa sobre o processo de aprendizagem, no qual destaca-se o papel do aluno. Alguns participantes dizem que inovar é facilitar ou melhorar a aprendizagem.

4. [Inovação pedagógica] pra mim são as novas coisas que são apresentadas na educação que possam **melhorar o processo de aprendizagem**, isso que chamo de inovação pedagógica, algo que possa **melhorar a aprendizagem dos alunos** (Aluna Abigail – Grupo 01 – Entrevista).

5. [...] Aí vou lá e assisto aula com data show. É a mesma coisa, absolutamente a mesma coisa que eu fazia há quarenta anos atrás com um retro -projetor e com uma transparência. Por que não tem diferença? Porque a mesma coisa que tem lá, uma tela com algumas palavras, algumas frases, algumas coisas. Porque o que está em questão não é o aparelho, o que está em questão é a comunicação que me permite estabelecer. Neste caso eu estou diante de um exemplo de coisas que não se trata nada mais, nada menos do que uma evolução tecnológica da mesma coisa [...] (Professor Davi da Turma de GEPE – Áudio de observação participante).

As asserções acima indicam uma alteração no foco da inovação, que privilegia a aprendizagem. Indicam também uma alteração no sujeito da inovação, pois passam a focar o aluno em detrimento do professor, que ocupa uma posição secundária. Destacam a importância do "*sujeito aprendiz*", que se desenvolve como resultado da prática educativa.

Para Freire (1998), o aprendiz precisa assumir-se como "*sujeito também da produção do saber*", e que se convença que "*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção*" (FREIRE, 2002, p.25). Inovar, nesse sentido, exigiria que os professores repensassem as "*formas da aprendizagem*", atendendo às necessidades de cada aluno, como argumenta a participante Fátima:

> 6. Acho que seria **dar novas formas pro aprender. Buscar diferentes tipos de poder abranger o conhecimento** de diferentes tipos de dificuldades de cada aluno (Aluna Fátima – Grupo 02 – Entrevista).

Concepções de inovação com foco na aprendizagem revelam a influência de abordagens como o escolanovismo, o humanismo e, mais recentemente, o construtivismo na concepção dos alunos do Curso de Pedagogia da UnB.

Na visão do aluno Pedro (asserção 2), é preciso autonomia para que haja construção do conhecimento, que é mediada pelo professor. Além disso, a autonomia na construção do conhecimento é associada à noção de agência e independência intelectual.

Para os alunos e professores do Curso de Pedagogia a relação do saber torna-se dialético reflexivo ao ponto que o professor pode assumir-se um "*instrumento*" de inovação pedagógica, como mediador no processo de mudança da educação através de uma prática pedagógica capaz de romper com o paradigma tradicional de ensinar e aprender.

Nota-se que nas ideias de Gramsci 1968 (apud WEBER, 1996) que estão constituídas em arautos da tentativa de avançar na construção homogênea do conhecimento, quer de uma maneira ou de outra as alterações comportamentais como se espera, infelizmente ou felizmente não são imediatamente seguidas e tão pouco mudadas. À questão Mello (1982) corro-

bora quando instiga a reflexão sobre a capacitação do aprendiz a lidar com competências e habilidades por vezes desconhecidas.

> Há um consenso de que a educação escolar precisa constituir competências individuais para acessar, processar e aplicar informações, mas a insatisfação difusa que esse objetivo produz é indício de que é preciso ir, além disso (MELLO, 1982, p. 143).

Mudanças em uma política educacional, por exemplo, requer conhecimento das novas formas de atuação. Antes, porém requer disponibilidade pessoal para se rever relação ao seu outro aluno, ao "colega de trabalho", a "outra autoridade", junto aos quais tem que responder pelo seu desempenho. "*A compreensão consiste em tornar o lugar de uma ideia ou fato, segundo certa estrutura mais geral de conhecimento*" (BRUNER, 1996, p.12).

Se pudéssemos defender como tese fundamental seria considerar que ninguém detém em toda extensão o conhecimento (formal e informal) absoluto. As suas construções multifacetadas estão em constantes indagações e o significado disso para o aprendiz surge e é construído a partir das atividades e experiências desses conhecimentos e iniciativas didáticas dos professores e a observação sistematizada lógica dos conteúdos focalizados.

Tal postura nos direciona a esclarecer o sentido da argumentação desenvolvida por um educador. Embora, muitas vezes em uma tônica amarga de constituir uma compreensão harmônica, como agente provocador de conhecimento, importa ressaltar na grande mudança qualitativa que se situa no desenvolvimento direcionado à busca do conhecimento. "*[...] Só há saber pelo caminho que leva a ele e de que só há conhecimento na apropriação de que dele faz o sujeito*" (MEIRIEU, 1998, p.35).

Em se tratando da construção do conhecimento como autonomia dos sujeitos da ação podemos citar as teorias de Piaget (1896-1980) e de Freire (1921-1997). Que em momentos diferentes coadunam no que diz respeito à aprendizagem significativa e válida por parte do aluno, como a capacidade estimulada pelo professor ou por fatores externos que promovam uma maturidade, uma independência, uma aprendizagem signi-

ficativa construída individual (cognitivo) e coletivamente. Para Piaget, *"o conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre uma relação entre o objeto e sujeito*".

Para Freire (2002), autonomia está relacionada à Pedagogia enquanto método, ou seja, um método criado em prol de gerar autonomia no aluno para uma aprendizagem significativa. Para o autor, "*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção*" (FREIRE, 2002, p.52). Para Piaget (1896-1980), a autonomia consiste na *"capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco*" (KESSELRING, 1993, p.173).

Nesse contexto, o ensino tradicional na perspectiva da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970) pode ser assim analisado a relação educação, professor e aluno: a educação excludente como uma "*Pedagogia dos Dominantes*" como prática de dominação em uma relação vertical e autoritária; "*A Pedagogia dos Oprimidos*" que são os excluídos; O professor é o sujeito da educação; os alunos são "*vasilhas a serem enchidas*" pelo professor. A prática é "verbal" e os alunos apreendem a partir da repetição e memorização dos conhecimentos abstratos que lhe são "transmitidos".

Portanto, Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro; na superação, onde os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios, isto é, tudo se transforma em nova unidade de nível superior; e na totalização, em que não se busca apenas uma compreensão particularizada do real, mas coordena um processo particular com outros processos, onde tudo se relaciona.

Na perspectiva da educação bancária Freire defende um movimento de liberdade de autonomia que deve ser forjada pelo "oprimido" em que emerge a partir de sua conscientização e politização. "*Uma ampla conscientização das massas brasileiras através da educação, que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre o seu tempo e espaço*" (FREIRE, 1987, pp.65-68). Portanto, para Freire a conscientização é "*um processo que ocorre em um*

determinado momento e o deve continuar sendo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil" (FREIRE, 1983, p. 16).

Por outro ângulo, podemos citar Habermas (1982) que defende um educador como um inventor e reinventor capaz de estabelecer o conhecimento a partir da co-participação do educando:

> ... O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (HABERMAS, 1982, p.17).

Finalmente, enfatiza-se o conceito de inovação como mudança do paradigma educacional tradicional. Nossos participantes destacaram que inovação passa pela emancipação dos sujeitos da aprendizagem, pela construção de uma prática dialógica e, especialmente, pela transformação ontológica na essência da ação educativa.

A Professora Leonor conceitua inovação pedagógica como um mecanismo capaz de ampliar a prática dialógica dentro da sala de aula. Atribui à inovação pedagógica a capacidade de minimizar a inibição de uma prática dialógica entre professor e aluno, que ocorre em todos os níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, superior e especialização).

> [...] A Inovação Pedagógica é você criar mecanismos que você possa desenvolver, eu não digo na totalidade, mas o máximo que você puder, o potencial dos seus alunos, tanto do ponto de vista intelectual ou social e psicológico, então, **inovação, pra mim, tá posto nisso, principalmente no processo de emancipação dos alunos e das alunas** e dentro disso eu não posso fugir, né [?!] (Professora Leonor – Grupo 04 - Entrevista).

Emancipação aqui é compreendida no contexto de uma educação libertadora. Nesse contexto, a relação professor\aluno torna-se dialética, de troca horizontal entre o educador e o educando, exigindo-se, nessa troca, atitude de transformação da realidade em constante

mudança. Relação essa, que Freire (2002) denomina de "*educação libertadora*", que é, acima de tudo, uma educação conscientizadora, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la.

As definições aqui apresentadas, na visão dos participantes da pesquisa, revelam uma interconexão entre a inovação pedagógica compreendida por essa pesquisadora enquanto 'utópico realizável' como uma "*Pedagogia da Possibilidade*". Nossos participantes, quando se referem ao conceito de inovação pedagógica, falam de algo que ainda está por vir, ou seja, de algo que ainda não existe em realidade, mas que pode ser construído. O que pode indicar uma condicionalidade vinculada à urgência e existência do novo, mas também a consciência da *possibilidade*. Em outras palavras, consideram a possibilidade, o sonho (utópico) como algo que possa ser 'realizável'.

Nessa perspectiva, é possível conceber uma "*Pedagogia da Possibilidade*" que considere inovação pedagógica na perspectiva de novas concepções entre ensinar e aprender, reconhecendo as complexidades que envolvem também novas identidades para os partícipes do processo educativo. Em que o aluno e o professor são protagonistas no espaço escolar em que simultaneamente se é plateia e ator. E, no contexto dessas novas concepções emergir um paradigma capaz de substituir o paradigma educacional ancorado no processo de ensino e aprendizagem tradicional em que o professor ensina e o aluno aprende. Ou, ainda na concepção em que o aluno é o único responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Ao compreendermos nesta investigação inovação pedagógica como uma 'utopia realizável' e analisarmos o conceito de *utopia* em Platão podemos inferir que o Filósofo "contemplativo" concebia a existência de uma "*cidade bela*" como uma cidade perfeita que poderia ser "construída" a partir da mensuração do intelecto de seus habitantes. É fato que a "*cidade bela*" tampouco a "*cidade perfeita*" não existiu no mundo real e pela evolução ocorrida desde as concepções platônicas jamais chegamos perto, quiçá chegaremos um dia. A meu ver, podemos até não conseguirmos nos aproximar de uma sociedade equitativa e democrática, mas continuamente o Homem tem buscado respostas que nos aproxime dessa realidade. E acreditamos

que a educação ainda é a linha "imaginária" traçada para se alcançar uma 'utopia realizável'. Pois "*quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidade e perplexidade*" (HABERMAS, 1987).

Concordamos que é impossível conceber uma vida, um mundo sem utopia com o risco de perdermos a capacidade de sonhar algo que pode ser realizável. Parafraseando Sousa (2000) acreditamos que a consciência crítica do ato educativo intrínseco ao professor poderá favorecer com que a *utopia* venha a ser o gérmen *realizável* de uma inovação pedagógica na prática pedagógica em que alunos e professores sejam protagonistas na mudança do processo de ensino e aprendizagem. Pois acreditamos que o "*Professor,[é] figura tutelar e guardiã, ao mesmo tempo em que [é] refém do sistema educativo, mas também autora lúcida e responsável pela transformação do país*" (SOUSA, 2000).

CONCLUSÃO

Sem a pretensão de esgotar a discussão, o presente artigo teve como proposição apresentar sob a ótica dos participantes da pesquisa (diretora, professores, coordenadores e alunos do curso de Pedagogia) a inovação pedagógica como 'utópico realizável' como a representação da possibilidade em desafiar o *status quo* que rege a natureza da educação imprimindo novos papéis para professor e aluno. Requerendo uma prática pedagógica participativa, crítica, reflexiva, dialética e inovadora. Assim, o professor passa a ser mediador do conhecimento construído coletivamente e, também compartilha com o aluno a ação da prática pedagógica.

Concordamos com nossos participantes que destacam que a inovação não pode ocorrer sem uma profunda transformação na forma de pensar e fazer educação. Exige uma mudança paradigmática, uma alteração na natureza do ato educativo, seja na escola e nos espaços não formais. Está vinculada, portanto, a insurgência de uma nova forma de enxergar a natureza do processo educacional de ensinar e aprender. Nesse sentido, inovação pedagógica como ruptura paradigmática das práticas educacionais tradicionais exige pensar a atuação do professor.

Em outras palavras, é necessário que haja uma mudança ontológica no ofício do professor, no papel do aluno e como ambos se enxergam e se assumem na escola e no mundo em que estão inseridos. Assim, a mudança também abarca a natureza da educação frente às exigências requeridas por todos os setores da sociedade. Nessa perspectiva, a concepção de inovação pedagógica enquanto 'utopia realizável' emerge requisitando mais que ousadia para tornar-se possível, mas uma mudança ontológica no pensar e no fazer educacional, ou seja, na natureza da educação.

Nessa perspectiva, a possibilidade de mudança é perceptível o incômodo como algumas questões se sobressaem: não se pode negar que "*numa sociedade tecnológica as pessoas imaginam que as mudanças se fazem sem ideias*"; Inovação pedagógica pode ser concebida como um "*novo modo de pensar, de ver*" de se ter uma visão relativa em que se "*enxergue as relações*" e ainda, que é necessário sentir, produzir e, "sobretudo*, analisar essa mudança pra saber em que de fato nós estamos mudando"(*participantes da pesquisa*).*

Em suma, essas questões nos leva refletir uma mudança na prática pedagógica do professor em que o processo de ensino e aprendizagem seja comumente integrado ao educador e ao educando em um processo dialógico, reflexivo na construção do conhecimento. Ao compreendermos que o utópico pode tornar-se realizável à medida que se tem ousadia para sonhar coletivamente uma educação fundada nos princípios da democracia, equidade e da justiça social. Portanto, acreditamos que uma das principais contribuições deste estudo para o campo da inovação pedagógica é a conceitualização de inovação pedagógica como transformação ontológica, ou seja, como transformação da realidade dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ARANHA, M.L. DE A. & MARTINS, M.H.P. De. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo. Moderna. 1993.

BRUNER, J. S. *The Culture of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 224 + xvi pages. 1996.

FINO, C. N. Investigação e inovação (em educação). In Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa (org.). *Pesquisar para mudar (a educação).* Funchal: Universidade da Madeira, 2001.

_____. *A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira. Portugal. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática para a liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1982.

KESSELRING, T. *Jean Piaget.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LEDES, Maria Isabel Nascimento. Inovação Pedagógica no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB): um estudo de abordagem etnográfica. *Tese de Doutorado*. Funchal. Universidade da Madeira – PT. Defendida em 07 de janeiro de 2011.

McLAREN, P. *A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire*. Educação, Sociedade & Culturas no. 70. 1998. p.57-82.

MELLO, G.N. de. *Magistério de 1 ° grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?.* 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 61-84.

SOUSA, J. M. *O Professor como pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Lisboa; Edições ASA. 2000.

WEBER, S. O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade. Campinas: Papirus. 1996.

Uma experiência pedagógica da educação física escolar: passos, ritmos e cultura popular

Victor Hugo de Paiva Arantes[1]
Regina Célia Alves da Cunha[2]
João Henrique Suanno[3]

RESUMO

Este relato de experiência está inserido no Eixo temático da "Inovação e criatividade no processo de ensino aprendizagem: reflexões, pesquisas e relatos de experiência", pois relata uma prática pedagógica na Educação Física escolar com o conteúdo da Cultura Popular, mas especificamente o pau de fitas. O qual apresenta elementos de inovação e criatividade, pois lida não somente com a prática mecanicista do tratamento do esporte na escola, mas busca em meio à cultura popular brasileira, sistematizar uma prática reflexiva e atrativa para os alunos da escola do século XXI. O trabalho teve como objetivo geral promover vivências e o aprendizado de elementos constitutivos da dança do pau-de-fitas. A partir de uma prática pedagógica que valoriza também os aspectos sociais, culturais e políticos do ser humano, sendo que ainda os traços históricos da Educação Física, pouco olhou para os conteúdos que cultivam e valoram a cultura popular brasileira, como sendo um objeto a ser trabalho nas aulas de Educação Física Escolar. Então, na contramão de uma perspectiva de Educação Física, que somente exprime esporte como sua essência e prática pedagógica, este texto assume um caráter desafiador e inovador perante algumas realidades desse campo de

1 Licenciado em Educação Física - 2014, Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO), Especialista lato sensu em Docência do Ensino Superior. Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás-UEG, sob orientação do prof. Dr. João Henrique Suanno, PhD. profvictorarantes@hotmail.com. Bolsista FAPEG.

2 Psicóloga – ano 2000, PUC Goiás, Especialista lato sensu em Ensino e Aprendizagem em Língua Inglesa,2007, UEG Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional e Coaching, 2014, Faculdade Católica de Anápolis, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás-UEG, sob orientação do prof. Dr. João Henrique Suanno, PhD. reginayn@hotmail.com

3 Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona/Espanha. Doutor em Educação, 2013, UCB/DF. Mestre em Educação, 2006, Universidad de la Habana/PUC-GO. Psicopedagogo, 1994, UCG/GO. Psicólogo, 1991, UCG/GO. Professor Efetivo desde 1996 e Dedicação Exclusiva da Universidade Estadual de Goiás. Professor produtividade da Universidade Estadual de Goiás. Vice-Coordenador e Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT, da Universidade Estadual de Goiás. Membro do grupo de pesquisa ECOTRANSD – Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação, coordenado pela profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Pesquisador colaborador no projeto docência Transdisciplinar: a complexidade de uma prática a ser construída a partir de cenários e redes de aprendizagem integrada e ecoformadora. suanno@uol.com.br

conhecimento. As aulas foram ministradas para alunos e alunas da nona série do ensino fundamental de uma escola pública de Goiânia, cujo tiveram algumas experiências com o conhecimento e relações históricas das Danças, em especial a dança do pau de fitas; a elaboração e confecção dos materiais didáticos pedagógicos para a realização da dança; vivência dos movimentos da dança e outros.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Cultura Popular. Dança do Pau-de-fitas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma experiência pedagógica realizada através do Estágio Supervisionado em um Colégio Estadual da cidade de Goiânia. Neste caso, os estágios Supervisionados permitem aos estudantes a primeira aproximação com a realidade do mundo do trabalho,sendo que o estágio se torna o momento, no qual os estudantes utilizam para efetivar seus conhecimentos obtidos pela graduação, possibilitando refletir sobre a teoria e a prática. Vale ressaltar, que especificamente na Instituição de Ensino Superior, a qual os acadêmicos estão vinculados, existe um processo de análise da conjuntura da escola, sendo este procedimento realizado antes das intervenções, a fim de possibilitar uma capacidade de observar minuciosamente tal realidade escolar.

As intervenções pedagógicas foram desenvolvidas com a turma da nona série do Ensino Fundamental II, composta por aproximadamente 45 estudantes de 13 a 15 anos de idade. As aulas foram realizadas às terças e quintas das 14h:40min às 15h:30, totalizando12 aulas.

O conteúdo a ser tratado nas aulas esteve de acordo com o indicado no Currículo Referência do Ensino Fundamental (2014), o qual como eixo central para ano na série do ensino fundamental II está dentre outros saberes, as danças e expressões corporais. Neste caso, a experiência contou com o conteúdo da cultura popular, mas especificamente a dança do pau-de-fitas.

A Dança Pau-de-Fita tem origem portuguesa, alemã e hispânica, nos grupos folclóricos teutos e nas danças típicas dos campos. É uma apresentação do folclore, em grupos pares de oito, por damas e cavalheiros que

ao som da música, dançam e cantam em torno de um mastro que traz na ponta superior um passarinho empalhado, de onde saem fitas devárias cores. Ao compasso da apresentação as fitas vão sendo trançadas e depois destrançadas, dando ao espectador um belíssimo visual (D'ÁVILA,2001).

OBJETIVO

O principal objetivo geral foi promover vivências e o aprendizado deelementos constitutivos da dança do pau-de-fitas.

Os objetivos específicos foram:

I - Vivenciar os diferentes tipos de trançados da dança pau-de-fitas: Trançado simples, duplo, trenzinho e rede de pescados;

II - Compreender as diferenças entre dança clássica e dança regional;

III – Compreender algumas características das regiões geográficas onde é dançado o pau-de-fitas;

IV - Diferencia e Respeitar a vida rural e vida urbana.

METODOLOGIA

Como proposta metodológica para o ensino do conteúdo, foi utilizada a abordagem crítico-superadora. A qual se justifica o uso, devido a sua relevância em trabalhar coma cultura corporal, por meio da historicidade e aspectos da realidade. Nessa perspectiva o movimento configura como uma forma de expressão e linguagem, sendo que os temas da cultura corporal no âmbito escolar expressa um significado "onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade" (COLETIVOS DE AUTORES, 1992,p.62).

Neste caso, o processo de ensino aprendizagem perpassa por organizar os conteúdos, relacionando-os entre os objetivos, metodologias e avaliação. Para isso, abordaremos os conteúdos em suas três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A dimensão conceitual aborda o que se deve saber de tal conhecimento que está sempre assimilado; a dimensão procedimental entende-se no que se deve saber fazer sobre o conhecimento

apreendido; e por fim a dimensão atitudinal, que estabelece a reflexão de como os alunos deve ser (após) e nas relações das práticas corporais.

As intervenções foram organizadas conforme abaixo, respeito o limite e alcance do grupo de alunos e alunas:

CONTEÚDO		OBJETIVO
01	Apresentação dos professores e das condutas a serem seguidas por nós e pelos alunos; Apresentação dos alunos; Apresentação das formas avaliativas; Apresentação o que é Educação Física	Apresentar como deverá ocorrer a relação entre professor e aluno; Conhecer os alunos; Pontuar as formas avaliativas; Fazer com que os alunos entendam brevemente a relação deste conteúdo com a Educação Física
02	Apresentação das modalidades da dança; Apresentar a diferença da vida rural e vida urbana; Apresentação da dança pau-de-fitas.	Mediar sobrealguns tipos de danças existentes no mundo; Fazer com que os alunos aprendam a diferença cultural da vida rural e urbana; Exibição de vídeos da dança pau-de-fitas.
03	Construção do pau-de-fitas	Fazer com que os alunos participem da construção do pau-de-fitas com o enfeite da base e do mastro.
04	Dinâmica do Minuê; Dançando pau-de-fita	Desenvolver uma dinâmica em grupo para que os alunos se sintam mais à vontade com a dança a partir da música do minuê; Aprendizado e prática do trançado simples
05	Dançando pau-de-fita	Prática do trançado simples
06	Dançando pau-de-fita	Prática do trançado simples

→

07	Dançando pau-de-fita	Aprendizagem e prática do trançado duplo
08	Dançando pau-de-fita	Prática do trançado duplo
09	Dançando pau-de-fita	Aprendizagem e prática do trançado trenzinho e rede de pescador
10	Avaliação Somativa	Avaliação teórica dos conteúdos passados dentro de sala de aula.
11	Avaliação Somativa	Avaliação prática dos trançados simples e duplo.
12	Dinâmica de grupo; Confraternização; Fechamento de notas.	Descontração com a dinâmica de grupo para o encerramento das regências e fechamento de notas.

Para Freitas (2005) a avaliação compõe objetivos ocultos do processo pelo qual se ensina, tendo origem função social da escola. Assim, a necessidade de compreender a relação entre a organização do trabalho pedagógico e a organização do trabalho produtivo, que segundo ele são vistos no objetivo/avaliação do ensino e objetivo/avaliação da escola. Ou seja, o par dialético, objetivo/avaliação, direciona a construção de outro par dialético, conteúdo/método. O primeiro par dialético tem como peculiaridade de deter os objetivos dos conteúdos e os objetivos relacionados a valores e atitudes sociais da escola, que estão presentes na organização do trabalho pedagógico.

Neste caso a avaliação dependeu diretamente do objetivo que se tem na prática educativa, em que no caso foi avaliado o desenvolvimento do nível de assimilação da pratica social de cada aluno levando em conta a singularidade de cada um. Foi considerado o desenvolvimento cognitivo dos alunos para repensar algumas matrizes que estão presentes na realidade sócio-cultural dos mesmos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esta experiência pedagógica teve como principais destaques alguns elementos da dança do pau-de-fitas, como a: Apresentação das modalida-

des da dança; A diferença da vida rural e vida urbana; Apresentação da dança pau-de-fitas; Construção do pau-de-fitas por partes dos alunos da escola; Experimentação da dança do pau-de-fitas; Aprendizagem do trança simples; e Aprendizagem do trançado duplo.

A análise de conjuntura, realizada antes das intervenções, por meio das observações do cotidiano escolar e entrevistas semiestruturadas (direção escolar, coordenadora pedagógica e professora de Educação Física), pode elucidar o desconhecimento ou descrédito do corpo administrativo e pedagógico da escola acerca da relevância pedagógica da disciplina de Educação Física no âmbito escolar. Neste caso, percebendo a disciplina como mera recreação, em que o aluno tem um tempo livre das obrigações acadêmicas, para poder se divertir da forma que o mesmo achar conveniente, tirando todo o respaldo administrativo e pedagógico do professor de legitimar a disciplina.

Outro ponto relevante a ser destacado é o fato de que o professor de Educação Física da escola, dificilmente, consegue garantir o seu espaço de intervenção pedagógica,estando entregue a própria sorte. Isso ocorre pelo fato de que ao se constatar a ausência de um professor, seja ele de qualquer disciplina, a gestão da escola se organiza para encaminhar a turma para o espaço que à princípio serviria como recurso para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física. Assim, o professor de Educação Física fica impossibilitado de intervir pedagogicamente neste espaço, visto que ao chegar ao local, todos espaços já se encontram ocupados por dezenas de alunos que ocupam o seu “tempo livre”.

Dentre as intervenções tivemos sucessos e dificuldades em todas as aulas, as quais podem destacar duas aulas que atingiram plenamente os objetivos propostos. Notou-se que os alunos conseguiram desenvolver as atividades e apreenderam os movimentos da dança do pau-de-fitas. Outro ponto importante está direcionado a exteriorização do conteúdo apreendido, sendo notado por meio da explicação/demonstração de um aluno para outro aluno a respeito do que foi apreendido.

Em relação à administração das aulas, dividimos entre aulas práticas e teóricas. Inicialmente, expomos teoricamente a dança do Pau-de-Fitas em

aspectos históricos e culturais, contextualizando com a sociedade atual. E, com o andamento da aula trabalhamos com produções textuais e debates entre professores e alunos à cerca do tema.

Sobre as aulas práticas, propomos inicialmente a customização dos materiais necessários para a dança do Pau-de-Fitas pelos próprios alunos, onde ficaram encarregados de decorá-lo da forma que achasse conveniente.

As intervenções, especificamente os planos de aulas, foram além do que estava previsto na elaboração do plano de ensino, sendo flexível em todos os momentos. No início, junto às atividades propostas do plano buscamos analisar quais seriam os limites dos alunos e possibilidades de aprendizagem, para em seguida adequarmos a melhor estratégia de ensino-aprendizagem. Assim, obtivemos muito sucesso, já que o estímulo oferecido a eles estavam sendo significativos em sua realidade.

Dentro dos instrumentos avaliativos utilizados nas intervenções pedagógicas, tivemos a construção textual, que tinha característica de identificar e ampliar em aspectos conceituais o conhecimento sobre os elementos da dança do pau-de-fitas; uma prova teórica individual, aplicada no fim do bimestre; e a avaliação da participação efetiva nas aulas, tanto teórica quanto práticas.

CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Percebe-se que a marginalização e a desvalorização da Educação Física Escolar pode ter relação direta com a prática pedagógica utilizada pelo professor. E quando se adequa conteúdos, objetivos e metodologias a partir de uma perspectiva crítica, podem ocorrer resultados relevantes para a formação dos sujeitos da escola.

Por isso, esta experiência proporcionou um acúmulo acadêmico significativo com algumas possibilidades de intervenção para o professor de Educação Física, mais especificamente no âmbito escolar. Apesar das dificuldades encontradas no campo de intervenção, se buscou manter o posicionamento ético e profissional acadêmico, baseado em pesquisas e reflexões sobre as práticas.

Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo:Cortez, 1992.

D'ÁVILA, Edson. **Festas e Tradições Populares de Itajaí**. 2. Ed. Itajai: Fundação Genésio Miranda Lins,200l.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 7º edição. Campinas: São Paulo, 2005.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Deporto Educacional: Gerência de Desporto Educacional. **Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Fundamental**. Goiânia,2014.

Uma mente brilhante: um filme pode servir de organizador prévio para o estudo da Teoria dos jogos

Rosangela Silveira da Rosa
Mauro José da Rosa
Élcio Schuhmacher

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo, relatar a trajetória de uma experiência didática, vivenciada por uma turma de 9º ano, de uma escola Pública Estadual de Itajaí, Santa Catarina. O propósito geral da didática era o de explicitar conceitos elementares acerca da Teoria dos Jogos, apoiados na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Para tanto, foi elaborado um organizador prévio, do tipo expositivo, com recortes de cenas do filme "Uma mente brilhante" (2001), cujo tema fixado no material elaborado denominava-se: "Possibilidades". A escolha do tema se deu, pelo fato de que este, seria mais familiar para os educandos, podendo servir de ponte cognitiva para o aprendizado do novo conteúdo. O filme ora mencionado, roteiriza a história de um jovem Matemático (John Nasch), que ao buscar um conteúdo inédito para o seu tema de mestrado, acaba por descobrir uma teoria que mais tarde lhe dá de presente o prêmio Nobel de Economia. O personagem do filme, utiliza-se de situações do cotidiano para testar suas hipóteses. Para analisar os resultados desta prática pedagógica foram realizadas duas coletas de dados: uma no início da aula visando inteirar-se dos conhecimentos prévios dos educandos e outro após a aplicação do material de aprendizagem possibilitando assim verificar se o material foi potencialmente significativo para o grupo. O material elaborado foi apresentado em Power Point, enquanto que os recortes das cenas consideradas relevantes para o estudo foi realizado por meio do Movie Maker. Nos resultados foi notório o progresso dos aprendizes, tomando por base que no Q1, 100% da turma respondeu que nunca ouviu falar na Tragédia dos Comuns, enquanto que no Q2, 68,75% entenderam o conceito.

Palavras-chave: Organizador prévio. Aprendizagem Significativa. Uma mente brilhante.

INTRODUÇÃO

Ensinar Matemática nos dias de hoje pelos métodos tradicionais de ensino, tornou-se uma prática difícil de ser realizada, haja vista que com

tantos recursos tecnológicos mais atrativos a sua volta, fica difícil motivar o aluno para o aprendizado utilizando-se somente do livro didático e do quadro centralizado na frente da sala.

Assim, buscando significar o conteúdo matemático ao educando, na intenção de que este, possa sentir-se atraído e motivado para assistir, bem como para contribuir com a aula de Matemática, procurou-se no entorno vivencial desses aprendizes, um recurso tecnológico que pudesse de alguma forma, ser mais prazeroso aos olhos destes alunos.

Desta forma, a preferência por utilizar filmes cinematográficos como organizadores prévios de ensino sobressaiu-se em nossa pesquisa e elaboramos um material de aprendizagem utilizando-se do filme "Uma mente brilhante"(2001), de Ron Howard, para servir de ponte cognitiva para a introdução do conteúdo da Teoria dos Jogos.

A priori, realizamos algumas leituras acerca da utilização de filmes cinematográficos como recurso potencializador de ensino e ficamos maravilhados com algumas considerações de autores que os utilizam, conforme destacamos abaixo:

De acordo com Fresquet (2013):

> Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o "faz de conta" e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento. (p. 20)

Para Thiel & Thiel (2009):

> Visto como experiência de vida, o cinema amplia horizontes do conhecimento humano. Se o sujeito dessa experiência analisa os temas, as imagens, os diálogos e as técnicas utilizadas para criá-lo, sua percepção da sociedade e da vida ganha perspectivas por um olhar diferenciado. (p.8)

E ainda, Gomes *et al* (2012):

> Defendemos que pensar o cinema em articulação com as Ciências envolve uma pluralidade de aspectos a serem explorados, tais como: narrativa, ficção, imaginação, futuro, estética, reflexões históricas sobre a realidade e sua

> transformação, concepções sobre a natureza, técnicas, métodos científicos, relações entre Ciência e sociedade, culturas científicas, relações de poder, imaginário social, educação, ética, etc. (p.7)

Nesta perspectiva, além do leque de contribuições que este recurso pode proporcionar, ao utilizar-se de filmes cinematográficos como organizadores prévios de ensino, é possível incutir no aluno a curiosidade e a pré-disposição necessária para estudar o tema objeto da aula, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa.

Buscando facilitar o entendimento acerca de alguns conceitos elementares da Teoria dos Jogos e que posteriormente serão abordados no material de aprendizagem, bem como na coleta de dados, explicitaremos os conceitos relativos a: Teoria dos Jogos e modelos de aplicação: Dilema do prisioneiro e Tragédia dos Comuns.

A TEORIA DOS JOGOS

Estudos realizados apontam para a origem da Teoria dos Jogos, após a segunda guerra Mundial, onde sua aplicação poderia ser útil tanto para resolver conflito entre países, quanto para fomentar disputas políticas de campanhas eleitorais, entre outros.

Com o tempo, percebeu-se que além destas, a teoria dos jogos poderia ser aplicada nas mais variadas situações do cotidiano, tais como: disputas esportivas, políticas de impostos e preços, grupos sociais, disputas de etnias, etc.

De acordo com Zuben (s. d.)

> a teoria de jogos representa uma forma de modelar problemas que envolvem dois ou mais 'tomadores de decisão'. Não se trata, portanto, de prescrições de como jogar um jogo e sim de mecanismos de análise de conflitos de interesse (p. 2)

Ao estudar a teoria , John Nash Jr , um esforçado matemático faz uma descoberta que mais tarde lhe dá de presente o prêmio Nobel em Economia (1994). A descoberta de Nasch refere-se ao equilíbrio de tomada de decisões que poderia vir a ocorrer entre os competidores, sem a necessi-

dade de possíveis derrotas, ou em outras palavras se houvesse cooperação entre os competidores todos poderiam ser beneficiados.

De acordo com o Teorema:

> Em um jogo de dois jogadores, com soma nula ou soma não-nula, com o jogador I tendo n estratégias puras e o jogador II tendo m estratégias puras, sendo n e m finitos, então, ao admitir estratégias mistas, sempre existe ao menos um par de equilíbrio (Nasch ,1951).

Um dos exemplos de aplicação mais populares da teoria dos Jogos é o "Dilema do Prisioneiro", que de acordo com Azevedo (2003), foi formulado por Albert Tucker, professor da Universidade de Princeton, entre as décadas de 40 e 50 e assim foi elaborada:

> (...) dois homens, suspeitos de terem violado conjuntamente a lei , são interrogados simultaneamente (e em salas diferentes) pela polícia. A polícia não tem evidências para que ambos sejam condenados pela autoria do crime e planeja sentenciar ambos a 1 ano de prisão, se eles não aceitarem o acordo. De outro lado, oferece a cada um dos suspeitos um acordo: se um deles testemunhar contra o outro suspeito, ficará livre da prisão, enquanto o outro deverá cumprir a pena em três anos. Ainda há uma terceira opção: se os dois aceitarem o acordo e testemunharem contra o companheiro, serão sentenciados a dois anos de prisão. (Azevedo Org. 2003, p. 6)

O Dilema do prisioneiro representa um modelo adequado para muitos problemas de interesse prático, sendo que este, permite contrastar interesses individuais e coletivos.

Já a tragédia dos comuns trata-se de um modelo que expressa uma espécie de armadilha social, onde o ato de fazer o que é bom para você nem sempre é bom para você, ou ainda caberia aqui a frase: "As aparências enganam"...

De acordo com Zuben (s.d):

> suponha um almoço de fim de ano com umas 20 pessoas. Você, que está com algumas dificuldades financeiras, pensa em pedir um prato barato, mas os primeiros a pedir escolhem pratos caríssimos. Você sabe que vai pagar só 5% da conta, independente do que comer, e decide então pedir o prato mais caro do restaurante. O custo incremental para seus colegas

> vai ser mínimo, e você vai ter uma refeição muito melhor, mas, como todo mundo pensa assim, o grupo acaba por gastar muito mais do que teria gasto se cada um pagasse individualmente pelo que consumisse, ou se o grupo tivesse se dividido por várias mesas menores. (p. 37)

De acordo com o autor a exploração de recursos coletivos sempre leva a tragédias dos comuns.

Tendo explicitado, conceitos elementares da teoria dos jogos, para um melhor entendimento da experiência consideramos importante divi-di-la em 3 partes: elaboração do material de aprendizagem; aplicação do material de aprendizagem; discussão e análise dos resultados.

METODOLOGIA: 1ª ETAPA- ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE APRENDIZAGEM

Na primeira etapa, inicialmente foi necessário escolher o filme que serviria de ponte cognitiva para a introdução do conteúdo proposto. Nesta perspectiva escolhemos o filme "Uma mente brilhante" (2001), direção de Ron Howard, para ser usado como organizador prévio de conceitos elementares da teoria dos jogos.

Para elaboração do material de aprendizagem, foram necessários 15 dias aproximadamente. A contar da escolha do tema, da seleção do filme, bem como da realização dos recortes das cenas considerados relevantes para a abordagem do tema. Também foram elaborados os questionários para coleta de dados e o plano de aula explicitando objetivos, metodologia e avaliação da prática pedagógica.

Nesta perspectiva, fixamos em nosso material de aprendizagem o título de "Possibilidades", acreditando que este, seria mais familiar para o educando.

Foi necessário também, buscar em referencias bibliográficos aporte Teórico acerca da teoria dos Jogos, para que assim pudéssemos estar explicitando alguns conceitos básicos que pudessem servir de introdução para o conteúdo proposto, já que estávamos trabalhando com uma turma de 9º ano, não constituía-se interesse aprofundar conhecimentos nesta área.

Destarte, o objetivo geral da didática era o de explicitar conceitos elementares acerca da Teoria dos Jogos. Assim selecionamos alguns conceitos que julgamos pertinente para o entendimento da turma: O Dilema do Prisioneiro, o Equilíbrio de Nasch e a Tragédia dos Comuns.

A organização da apresentação foi realizada em Power Point, enquanto que para os recortes das cenas relevantes para o entendimento do tema proposto foi utilizado o Movie Macker, um programa do Windows de fácil acesso na mídia e que na maioria das vezes já vem instalado no computador.

Entre um recorte e outro, foram organizadas pequenas falas que pudessem estar contribuindo para uma posterior abordagem do tema da Teoria dos Jogos. A exemplo pode-se citar a cena considerada de maior relevância para o tema proposto: Cena em que o personagem de Jonh Nasch realiza uma análise das possibilidades de um grupo de amigos conquistarem um grupo de moças em um baile, de forma que todos ficassem acompanhados por uma delas.

Também foi necessário uma organização temporal para um melhor aproveitamento do tempo disponível para a prática pedagógica que assim ficou estruturada: Nos primeiros 15 minutos de aula, seriam coletados dados acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo de possibilidades e também do conteúdo da teoria dos jogos. A coleta de que se fala consistia num pequeno questionário que denominamos de Q1. Nos 45 minutos consecutivos o professor deveria apresentar o material de aprendizagem, bem como explicitar o conteúdo especifico da aula. Os próximos 15 minutos ficaram a disposição dos alunos para tirar dúvidas e levantar questionamentos acerca do conteúdo. Para finalizar, 15 minutos também foram reservados para uma nova coleta de dados, que denominamos Q2. Assim seria possível realizar um comparativo para verificar o progresso dos educandos entre as duas coletas realizadas.

2ª ETAPA: APLICAÇÃO DO MATERIAL DE APRENDIZAGEM

Nesta etapa, acontece a apresentação do material elaborado para uma amostra de 16 alunos de uma amostragem de 20, sendo que 20% não compareceu a aula neste dia.

A priori, dirigimo-nos a instituição educativa com 15 minutos de antecedência, para que assim pudéssemos organizar a sala que seria utilizada para aplicação da prática metodológica, haja vista, que a direção da escola já havia agendado este horário na sala de áudio.

Para este momento de organização do material, adequação do Datashow e teste de som, contamos com o auxílio de um estagiário da área de multimídia, enquanto os alunos dirigiam-se para a sala onde seria realizada a apresentação.

Realizamos inicialmente a primeira coleta de dados (Q1), que abordava a priori, os conhecimentos dos aprendizes acerca de possibilidades. Para esta análise elaboramos uma questão que solicitava um sinônimo para o sentido da palavra "possibilidades", bem como abordávamos em 2 questões situações onde os mesmos deveriam analisar possibilidades de resolução. A exemplo explicitamos a questão 3:

3) Ao escolher uma roupa para ir ao cinema, Maria tem a possibilidade de fazer a escolha entre 2 calças, sendo 1 azul e outra preta e 3 blusas, sendo cada uma de uma cor: amarela, vermelha e preta. Quais as possibilidades de combinar essas roupas para que Maria vá ao cinema?

Outras questões foram elaboradas para verificar se o aluno tinha conhecimento acerca do tema específico da aula tais como: Teoria dos jogos corporativos, Dilema do Prisioneiro e Tragédia dos Comuns.

Utilizamos o nosso noteboock, para a apresentação do material de aprendizagem, mas por garantia também o salvo-guardamos em um pendrive. A apresentação fluiu normalmente. Os alunos estavam atentos nos recortes que ora apresentávamos e nos comentários que realizávamos entre um recorte e outro. É importante comentar que esta turma já

havia participado de uma outra prática educativa semelhante a esta, o que os fez ficarem mais atentos.

Após a apresentação do material elaborado com os recortes de cenas fílmicas, iniciamos nossa abordagem específica acerca do conteúdo proposto e colocamo-nos posteriormente a disposição para esclarecer as dúvidas surgidas. Neste momento, uma aluna questionou o conteúdo acerca do " Dilema do prisioneiro". A mesma acreditava que não havia porque pensar no outro personagem do problema, já que deveria preocupar-se consigo mesma. Neste momento realizamos uma intervenção reafirmando a idéia de cooperativismo, em que se todos cooperassem (no caso os dois suspeitos), todos seriam beneficiados.

Buscando realizar uma análise acerca da prática metodológica, realizamos uma nova coleta de dados (Q2), similar a que realizamos inicialmente, mas neste caso sugerimos que os alunos realizassem alguns apontamentos para que assim pudéssemos verificar a ocorrência da aprendizagem. (conceitual, representacional ou proposicional).

A título de esclarecimento, explicitamos aqui de acordo com Moreira (2012, p. 38-39), o significado de cada uma:

> "Aprendizagem representacional é a que ocorre quando símbolos arbitrários passam a representar em significado determinados objetos ou eventos em uma relação unívoca."
>
> "Aprendizagem conceitual ocorre quando o sujeito percebe regularidades em eventos ou objetos e passa a representá-los por determinado símbolo e não mais depende de um referente concreto do evento ou do objeto." [...]
>
> "Aprendizagem proposicional implica dar significados a novas ideias expressas na forma de uma proposição." [...]

Terminado o tempo dos aprendizes para responder o Q2, os alunos comentaram que gostaram muito da didática e que haviam aprendido sobre um conteúdo que nem tinham conhecimento da existência, tal como da teoria dos Jogos.

3ª ETAPA: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao realizar a análise dos resultados pode-se perceber que:

1º) No Q1, quando questionamos os alunos acerca do seu conhecimento sobre possibilidades, pergunta realizada através de questão de múltipla escolha, 81% dos educandos responderam corretamente associando-as a "condição do que é possível" e 19% relacionaram com " problema," o que ao nosso ver deve ser considerada correto pois, as possibilidades provém de um problema. Desta forma foi possível certificar-se de que o conteúdo já era familiar para o educando.

Já no Q2, quando realizamos o mesmo questionamento, porém os alunos deveriam descrever um sinônimo para possibilidades observou-se que 50% deixaram a questão em branco. Alguns destes, explicitaram que sabiam o que era, mas não conseguiam expressar o significado. 50% expressaram aprendizagem conceitual tais como:

(A): "*Possível alternativa.*"

(B): " *Maneiras de fazer algo.*"

(C): "*Variedade.*"

No Q1, ao serem abordadas 2 situações para análise de possibilidades, pode-se verificar que: Na questão 2, 56 % da turma aproximadamente, assinalaram corretamente a questão:

2)Ao escolher uma senha para um site da Internet, Júlio deve escolher uma vogal, seguida de dois algarismos 2, 5 ou 9. Quais as possibilidades que Júlio tem para a escolha da sua senha?

Já na questão 3, que solicitava a análise e elaboração de resposta para a questão:

3)Ao escolher uma roupa para ir ao cinema, Maria tem a possibilidade de fazer a escolha entre 2 calças, sendo 1 azul e outra preta e 3 blusas, sendo cada uma de uma cor: amarela, vermelha e preta. Quais as possibilidades de combinar essas roupas para que Maria vá ao cinema?

Foi obtido 44% de acerto sendo que as outras respostas foram bem diversificadas. Alguns responderam 5 possibilidades, outros 8, 1 respondeu 3, e alguns não responderam a questão.

No Q2, quando solicitados para descreverem uma situação que apresentasse ao menos 3 possibilidades para a análise, 75% da turma expressou corretamente a situação, fato que nos deixou bastante confiantes, pois percebe-se aí que ocorreram possíveis modificações ou ampliações nos subsunçores de boa parte dos alunos. 12,5% dos alunos não responderam esta questão e 12,5% expressaram a situação de forma equivocada.

2º) Com relação ao conteúdo específico, verificou-se que: Quando questionados no Q1, acerca do seu conhecimento sobre a teoria dos Jogos, obtivemos 75% de respostas negativas sobre o assunto e 25% responderam que já ouviram falar, mas não sabiam de que se tratava. Outras 2 questões indagavam o conhecimento acerca do " Dilema do Prisioneiro" e a "Tragédia dos Comuns" , onde 100% da turma respondeu em ambas as questões que nunca ouviram falar no assunto.

Os alunos também foram questionados sobre quem foi John Forbes Nasch, sendo que toda turma respondeu corretamente a questão, já que era de múltipla escolha e apenas uma resposta estava errada, que informava que John Nasch era um historiador. Acreditamos que foi por dedução que 87,5% respondeu que tratava-se de um Matemático, haja vista, que o conteúdo ainda não havia sido abordado. 6,25% aproximadamente assinalou que foi o único matemático a receber o prêmio Nóbel e 6,25% assinalou que o mesmo desenvolveu a Teoria do "Equilíbrio de Nasch".

Já no Q2, após apresentação do material de aprendizagem, 93.75% dos aprendizes responderam corretamente a questão que indagava quem foi John Forbes Nasch.

Quanto ao Dilema dos prisioneiros, 81,25% respondeu que era um exemplo de aplicação da Teoria dos Jogos. Um aluno respondeu que era da teoria do Caos e outro afirmou que era um exemplo de Aprendizagem Significativa. Ao colocarmos uma situação que simulava a Trajédia dos Comuns pode-se verificar que 68,75% dos aprendizes entenderam o que

explicitava o conceito, 6,25% assinalou a 4ª possibilidade, que informava que o aluno deveria chegar bem adiantado ao restaurante para realizar o pedido primeiro e 25% ainda persistia na tragédia dos comuns achando que gastaria menos pedindo os melhores pratos, pois a conta seria dividida por 20, conforme destacamos na questão 5:

5) Você foi convidado a ir a um jantar de comemoração onde sua turma (20 alunos), estará presente. Ao chegar ao restaurante você percebe que os primeiros que chegaram pediram o prato mais caro. Você, que está economizando para um futuro investimento pensa que o melhor para o grupo seria:

( ) Acompanhá-los e pedir um prato igual já que a conta vai ser dividida por 20 e eu pagarei apenas 5%;

( ) Pedir o prato separadamente, já que é um direito de cada um escolher o seu pedido. Assim você pediria um prato mais barato.

( ) Dá uma gorjeta ao garçon antes do jantar para que ele apresente ao grupo apenas pratos baratos;

( ) Chegar bem adiantado ao restaurante para ser o primeiro a realizar o pedido e jantar;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada, demonstra a importância de alternar metodologias de ensino, na busca de significar o conteúdo.

Assim, por meio da coleta de dados foi possível perceber que houve uma significativa modificação ou ampliação nos subsunçores de alguns alunos, tomando por base as respostas referentes a algumas questões como por exemplo a questão que solicitava descrever sinônimos para a palavra possibilidade e 50% da turma expressou corretamente, demonstrando ter ocorrido uma aprendizagem conceitual.

Também verificou-se a ocorrência de aprendizagem conceitual na questão 3, do questionário aplicado posteriormente ao material de aprendizagem, sendo que 75% da turma conseguiu expressar-se no sentido de conseguir formular situações que apresentassem ao menos 3 possibilidades de resolução.

Foi notório o desenvolvimento dos educandos em relação ao conteúdo específico da Teoria dos Jogos, haja vista, que quando questionados anteriormente acerca da Trajédia dos comuns 100% da turma respondeu que nunca ouviu falar e já no Q2, 68,75% dos aprendizes demonstraram ter internalizado o conceito.

Isto posto, acreditamos que o material de aprendizagem foi potencialmente significativo para o educando, contribuindo assim, para uma aprendizagem matemática significativa.

Referências

AZEVEDO, A. G. (ORG.). Estudos em Arbitragem, Mediação e Negociação, Vol 2, Brasília: Grupos de Pesquisa, 2003.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

GOMES, A. C. V.; FIGUEIREDO, B. G.; TRUEBA, C. C. **História do Cinema 4.** Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012

MOREIRA, M. A. & MASSINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A. **Organizadores prévios e Aprendizagem Significativa.** Revista Chilena de Educación Científica, vol. 7, nº 2, p. 23-30, 2008.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011

NASCH, J. F. **Non-cooperative Games.** Annals of mathematics, vol. 54, nº 2. 1951 Non-Cooperative Games

THIEL, G.C. & THIEL, J. C. **Movie takes:** a magia do cinema na sala de aula. 1ª edição. Curitiba: Editora Aymará, 2009.

ZUBEN, F. J. V. Teoria de Jogos. Disponível em: ftp://ftp.dca.fee.unicamp.br/pub/docs/vonzuben/ea072_2s06/notas_de_aula/topicoP2.7_06.pdf

Uma vivência de arteterapia: confecção de mandalas no IFTO

Tatiana S. Dunajew Lemos Afonso[1]
Kerley Fernandes Duarte[2]

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência do trabalho arteterapêutico realizado no IFTO junto a seus trabalhadores. O mesmo fora conduzido pela psicóloga e pela docente da disciplina de Artes do campus de Araguaína, tendo como objetivo promover uma reflexão a respeito de temas intrapessoais, bem como interpessoais. O tema em questão, objeto do encontro descrito aqui fora a respeito da ecologia interior; ou seja, sobre a necessidade do cuidado com o corpo, a mente e as emoções. Para que o trabalho efetivamente alcançasse seu propósito basilar foram utilizadas algumas técnicas, tais como: leitura dialogada de texto a respeito do assunto, relaxamento direcionado e a realização de mandalas de lã "olhos de Deus". Tanto a leitura, como a reflexão coletiva, bem como o relaxamento e a confecção de mandalas foram experiências descritas pelos servidores como bastante enriquecedoras e trouxeram nova luz às possibilidades de utilização confluente dos recursos artísticos junto aos psicoterapêuticos. Mais ainda, revelaram que Psicologia e Arte possuem vasto potencial na melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do IFTO.

Palavras-chave: Arteterapia. Emoções. Mandalas.

INTRODUÇÃO

A arteterapia se apresenta como um modelo de abordagem da problemática existencial humana a partir do conluio entre a Psicologia e a Arte. A premissa fundamental da mesma é a compreensão de que o processo criativo humano é um dos caminhos por excelência para "... conciliar conflitos emocionais, bem como facilitar a autopercepção e o desenvolvimento pessoal". (Arcuri, 2004, p.30).

O homem, sendo um animal simbólico (Cassirer, 1994), se expressa através não apenas da palavra, mas, sobretudo, dos símbolos. Estes possibi-

---

1 Psicóloga no Programa Saudavelmente da UFG - Mestre em Filosofia pela Unicamp.

2 Docente de Artes no IFTO – Câmpus Araguaína – 2012 a 2015.

litam o diálogo permanente com as dimensões perenes da psique humana: o invisível, o não-ser, o tempo, a morte; aspectos estes os quais acompanham a singularidade humana a maneira de um duplo, uma sombra impertinente. O visível, o concreto, lançam o ser humano ao mais imediato, ao mais tangível – predomínio da lógica racional –, ao passo que a realidade simbólica busca referenciar os aspectos mais secretos e essenciais do existir humano. Ou seja, a palavra apenas tangencia o invisível que preside ao mistério do aqui-agora, o símbolo dá acesso imediato ao mesmo, pois vai além da consciência:

> Os símbolos não apenas exprimem as profundezas do ser às quais dão forma e figura, mas também – com a intensa carga afetiva de suas imagens – desvelam o desenvolvimento dos processos psíquicos... (ARCURI, 2013, p. 23)

Sendo assim, o simbólico nos remete necessariamente ao domínio inconsciente. Trata-se das pulsões, do imponderável desejo, das lembranças primitivas, ambos relegados aos porões das camadas mais ocultas da psique. O inconsciente, como sabemos a partir da Psicanálise, constitui a dimensão genuína dos afetos e do agir humano e "...exerce influência constante, intencional e autônoma sobre a psique e a personalidade dos indivíduos, embora nem sempre isso seja percebido" (ARCURI, 2013, p.23). O conflito surge, pois, diante das incongruências entre vários aspectos inconscientes da personalidade quando em busca de integração psicológica. A busca pela integração se dá de variadas maneiras e, segundo Carl G. Jung, é um processo o qual toda psique se orienta ao longo de sua existência: a busca pelo equilíbrio, pela saúde, pela autoconsciência, enfim, segundo o conceito junguiano, a *individuação.* (Jung, 1970).

Nessa busca pela individuação psíquica, verdadeira epopeia existencial, a natureza dos conflitos revela o quão próximo ou não o sujeito se encontra de seu projeto – muitas vezes inconsciente – de individuação. Do mesmo modo, a capacidade de expressão destes conflitos pondera a respeito da afinidade do sujeito frente aos dilemas existenciais e inconscientes. A busca da resolução dos conflitos através da psicoterapia é fundamental não apenas na cura de traumas ou transtornos psíquicos, mas igualmente, no enfrenta-

mento destes mesmos dilemas que colocam em questão o próprio processo de *individuação* – com o perdão do pleonasmo –, emanação do individual.

A arte, se direcionada com o propósito terapêutico, quando realizada em grupo, com sua miríade de materiais, técnicas e recursos se apresenta como ferramenta ímpar na expressão destes conflitos e dilemas. Onde a palavra não mais é suficiente no processo de enfrentamento e expressão das dores e conflitos emocionais, a arte conjuga meios de acesso diretos ao inconsciente. Essa conclusão se apresenta quando entendemos o quão notável são os resultados da utilização psicoterapêutica da arte em grupo, uma vez que, segundo Liebmann (1994, p.25):

> Todos podem ingressar no grupo ao mesmo tempo, não importa em que nível estejam; a arte facilita a criatividade; os produtos artísticos são concretos e podem ser examinados depois de prontos; a arte pode ser prazerosa e isso leva ao grupo um prazer compartilhado.

O objetivo deste trabalho é o de descrever a natureza do trabalho arteterapêutico cujo foco foi o de contribuir no processo de integração psíquica, ou na melhoria da qualidade de vida dos envolvidos, quais sejam, servidores efetivos do IFTO – Campus Araguaína.[3] Compartilhar ideias, construir reflexões, possibilitar maior consciência corporal, bem como expressar os afetos através de materiais artísticos em grupo foi, sem dúvida, a estratégia utilizada pelas facilitadoras.

Quanto aos objetivos pessoais gerais visados pelo trabalho em questão, ainda segundo Liebmann, podemos citar:

> Criatividade e espontaneidade; construção de autoconfiança, validação pessoal e percepção de seu próprio potencial; aumento de autonomia e motivação pessoais; liberdade para tomar decisões, fazer experiências e trocar ideias; expressar sentimentos, emoções e conflitos; trabalhar com a imaginação e o inconsciente; insight, autoconsciência e reflexão; organização visual e verbal de experiências; relaxamento.

3 A autora do presente texto atuouno corpo técnico-administrativo (como psicóloga) do IFTO em Araguaína de 2009 a abril de 2015.

Quanto aos objetivos sociais gerais, ainda segundo a mesma autora, o trabalho arteterapêutico em grupo possui os seguintes objetivos:

> Consciência, reconhecimento e apreciação do outro; cooperação e envolvimento na atividade do grupo; comunicação; compartilhar problemas, experiências e *insights*; relacionar-se com os outros em um grupo; confiança social e coesão de grupo

Ou seja, desenvolver a experiência arteterapêutica em grupo envolve muito mais do que expressar conflitos emocionais individuais, mas, sobretudo, pode deslindar as nuances das dificuldades inerentes aos relacionamentos interpessoais e encontrar um meio de dirimi-las ou até dissolvê-las.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os materiais utilizados para a execução do trabalho foram textos previamente entregues a cada um dos integrantes, colchonetes para a realização do relaxamento, música suave, palitos de churrasco e lãs de cores variadas para a confecção das mandalas "olhos de Deus".

O campus Araguaína na data da experiência contava com setenta e quadro servidores em seu quadro efetivo, entre técnicos-administrativos e docentes. Somados a estes, ainda dispõe de treze docentes substitutos e temporários, contabilizando um total de oitenta e sete servidores. O convite do trabalho foi estendido a todos os servidores, a ser realizado no dia quinze de maio do ano de dois mil e quatorze, às quinze horas, sendo que apenas doze vagas foram oferecidas. Tanto a explicação da natureza do trabalho, como o pedido de confirmação da participação no evento e o texto o qual seria objeto do trabalho foram enviados por endereço eletrônico pelo setor de Psicologia. A priori o encontro aconteceria no auditório, uma vez que seria o local mais adequado para a consecução do relaxamento. Dez pessoas responderam ao convite formalmente declarando o interesse, outras cinco solicitaram verbalmente a presença, sendo que efetivamente seis compareceram.

O tema proposto foi extraído do artigo de Pierre Weil intitulado: *A arte de viver em paz consigo mesmo, uma questão de ecologia interna*. A escolha se

deu em decorrência de alguns conflitos de natureza organizacionais observados pelo setor de Psicologia, bem como da necessidade expressa por alguns servidores de aprender a lidar com o estresse e as ansiedades cotidianas.

A utilização da metodologia participativa pareceu ser a mais adequada por se tratar de um trabalho de natureza vivencial. Deste modo, todos os participantes fizeram reflexões a respeito das questões abordadas pelo autor; ou seja, sobre a necessidade de diminuir as tensões corporais, desenvolver consciência a respeito dos conflitos emocionais e criar um espaço interno de paz e autoconhecimento. Nessa etapa utilizamos aproximadamente quarenta minutos.

Após o rico momento das trocas de reflexões, os participantes foram convidados a deitar nos colchonetes, as luzes foram apagadas e ao som de uma música suave a psicóloga conduziu os mesmos a um relaxamento progressivo, seguido de uma visualização criativa na qual cada um foi levado a relaxar as tensões e soltar as emoções conflitantes. Essa parte do trabalho durou aproximadamente vinte e cinco minutos, sendo que uma participante dormiu e dois outros participantes fizeram relatos interessantes, tais como: "Eu me vi flutuando sobre meu corpo" (*sic*); "Tive dificuldade de voltar a mim de tão leve que fiquei" (*sic*).

Na sequência, a docente de Artes do campus, reuniu o grupo e os direcionou para a confecção da mandala "olhos de Deus", orientando os mesmos a colocar na realização das mandalas a intenção focada na realização de algo almejado. A professora ainda contou ao grupo a estória indígena a qual deu origem a este trabalho. Foi um momento de bastante concentração, no qual após a explicação da docente a respeito do modo de confecção da mandala todos os participantes ficaram em silêncio apenas executando o trabalho.

Quando o trabalho foi formalmente encerrado os participantes se diziam surpresos pela beleza do trabalho; alguns disseram posteriormente que iriam ensinar a técnica a outras pessoas; um participante relatou ter julgado previamente que não seria capaz de fazê-lo. O elemento comum entre todos os integrantes foi a constatação de que as mandalas além de bonitas poderiam ser utilizadas um elemento tranquilizador, excelente

para lidar com o estresse cotidiano. Essa fase final (do trabalho) durou aproximadamente vinte e cinco minutos.

CONCLUSÃO

Ainda que em processo de instauração deste tipo de atividade no IFTO, o que as autoras puderam perceber com a realização do trabalho arteterapêutico é seu vasto potencial não apenas no âmbito do IFTO, mas nos ambientes de trabalho em geral, tão permeados pelos conflitos interpessoais e stress. Há aspectos que passam despercebidos nesse artigo, como por exemplo, os olhares de surpresa, a postura corporal, as falas pontuais as quais explicitam o impacto que esta experiência teve nos participantes, bem como nas realizadoras. Sem dúvida, realizar trabalhos que envolvam um momento de reflexão acurada sobre aspectos emocionais aliados à expressão artística, se apresentam como catalisadores na criação de novas possibilidades, não apenas da melhoria da qualidade da saúde mental individual, mas sobretudo coletiva.

O compartilhar reflexões e vivências são momentos a cada dia mais raros nesse modelo de existência na contemporaneidade. Sabemos que inúmeras doenças, tanto físicas quanto mentais advém da escassez de compreensão do ser no mundo. Da mesma maneira, o estresse cotidiano cria tensões e dissensões físicas e emocionais as quais submetem a todos a um sofrimento desnecessário que poderia ser evitado por técnicas de relaxamento e visualização. O relaxamento e a visualização criativa também partem da premissa de que o corpo é material a ser moldado como a argila ou qualquer outro elemento plástico, por isso, trabalhar com o corpo numa dimensão expressiva é se apossar de seu potencial simbólico: corpo-arte.

A expressão artística, através de seu processo profundamente simbólico, promove maior integração em aspectos da psique que, muitas vezes, se encontram disparatados, sem significação. O manejo de materiais artísticos, direcionado com a finalidade psicoterapêutica, seja pela densidade, pela textura, pelas cores, produz uma maior abertura ao agenciamento das questões afetivas e existenciais.

Estes aspectos foram percebidos pelas autoras, o que ensejou a construção desse artigo.

Referências

ALESSANDRINI, Christina Dias (org). **Tramas criadoras na construção do 'ser si mesmo'**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ALMEIDA SALES Cecília. **O Gesto Inacabado**. São Paulo: Fapesp, 1998.

AMMANN, Ruth. **A terapia do jogo de areia:** imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. São Paulo: Paulus, 2002.

ARCURI, Irene (org.). **Arteterapia de corpo e alma.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ARCURI, Irene. O desenho história como linguagem – Arte como Processo Psicodiagnóstico. **Revista de Arteterapia da AATESP,** São Paulo, vol.4, p.13-29, 2013.
BELLO, Susan**. Pintando sua alma.** Rio de Janeiro: Wak, 2003.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana.Martins Fontes: São Paulo, 1994.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____ **O espírito na arte e na ciência**: obras completas volume XV - Petrópolis: Vozes, 1991.

_____ **Psicologia e alquimia**: obras completas. Volume XII. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ **Arquétipos e inconsciente colectivo**. Buenos Aires: Editorial Paidos, 1970.

LIEBMANN, Marian. **Exercícios de arte para grupos:** um manual de temas, jogos e exercícios.São Paulo: Summus, 1994.

SILVEIRA, Nise da. **O mundo das imagens**. São Paulo: Ática, 2001.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz consigo mesmo:** uma questão de ecologia interna". Disponível em http://www.pierreweil.pro.br/Novas/Novas-61a.htm. Acessado em 3 de maio de 2014.

Uso compartilhado de copos: higiene merece atenção!

Nathalia Vieira Silva[1]
Ana Karolina da Silva Reges[1]
Fernando Santos Lima[1]
Andréa Inês Goldschmidt[2]
Ana Maria da Conceição Silva[3]
Mercês Pietsch Cunha Mendonça[3]
Maria Izabel Barnez Pignata[3]

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado I é uma disciplina ministrada para licenciandos do curso de Biologia do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (ICB/UFG). Consiste tanto de aulas teóricas como de elaboração e execução de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), o que possibilita um contato direto com a realidade profissional. No primeiro semestre de 2015 foi desenvolvido um projeto com o título "Uso compartilhado de copos: higiene merece atenção!", abordando temas como higiene, saúde e preservação, no que se refere à utilização da água. Foi proposto um circuito de atividades lúdicas com duração de 40 minutos, aplicado a seis turmas do Ensino Fundamental II da escola-campo de estágio, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). O circuito foi dividido em quatro "estações", sendo: (1) orientações iniciais sobre as relações da água como organismo humano; (2) importância da preservação e do consumo consciente da água; (3) doenças que podem ser transmitidas pelo compartilhamento de objetos, pela falta de higiene das mãos e pelo baixo consumo de água; e (4) atividades práticas, exposição de vídeos e apresentação de aplicativo para dispositivos móveis. Na sequência, foi realizada uma avaliação das atividades desenvolvidas, a partir da construção de textos coletivos pelos alunos participantes, que foram tabulados e analisados através de análise de categorias. Os resultados mostraram que os alunos se envolveram nos assuntos relacionados à temática, enfatizando os diferentes recursos didáticos utilizados na execução, com grande destaque às atividades práticas. Constatou-se que, além das práticas que despertaram o interesse dos participantes, a temática deve ser continuada na escola.

Palavras-chave: Estágio curricular. Intervenção pedagógica. Água e higiene.

---

1 Bacharel em Administração e acadêmico da Pós-Graduação em Gestão Pública/UEA, renato_rodrigues.23@hotmail.com

2 Professora orientadora de Estágio Curricular Supervisionado – LESEC/ICB/UFG

3 Professoras supervisoras de Estágio de Ciências e Biologia – Departamento de Biologia/CEPAE/UFG

INTRODUÇÃO

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, ministrada para os alunos do quinto período do curso de Ciências Biológicas, modalidade Lienciatura, na Universidade Federal de Goiás, reveste-se de grande importância, por tratar-se de um momento de transição, que leva os licenciandos para além das salas de aula, colocando-os em contato direto com a realidade profissional. O estágio curricular conjuga teoria e prática, configurando-se como um período tanto de vivência dos acontecimentos da escola como também de embasamento teórico sobre os principais elementos que a constituem. Assim, durante o estágio, os licenciandos se alternam entre o ambiente escolar, como observadores críticos, e a sala de aula, como estudantes, envolvidos em leituras e discussões. Dessa forma, o estágio oferece oportunidade de o licenciando vivenciar a escola não sendo dela aluno ou professor, o que lhe permite pensá-la com certa imparcialidade.

Nesse sentido, é proposto o desafio de elaborar e executar um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que nasce da observação crítica da rotina escolar e do consenso dos estagiários sobre um tema de relevância que pode ser melhor explorado ou valorizado no ambiente da escola-campo.

Durante o período de vivência no ambiente escolar, observamos seu funcionamento, e juntos, identificamos uma situação problema que mereça nossa atenção. Esse processo de investigação, denominado cognose, busca contribuir para minimizar a problemática enfrentada pelos alunos, professores e funcionários ou maximizar situações que mereçam ser evidenciadas e melhor exploradas. Rezende (2012) classifica a cognose como o ato de vivenciar e interpretar a escola-campo (escola parceira).

Após a etapa de cognose, construímos um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) sobre a problemática evidenciada na escola e que tratava da questão da higiene na utilização da água: observamos que nos bebedouros da escola haviam copos que eram compartilhados por toda a comunidade escolar.

Sabemos que o uso compartilhado de copos, associado aos maus hábitos de higiene, pode acarretar complicações na saúde tanto dos alunos como dos funcionários, uma vez que se torna via de disseminação de doenças. Além disso, há o risco de se ter diminuída a quantidade adequada de ingestão de água por aqueles que estão cientes do problema, o que também pode causar graves transtornos de saúde.

Manter hábitos de higiene é um meio de prevenção de muitas doenças.

Segundo Silva Júnior (1995), hábitos simples como lavar as mãos após usar o banheiro e ter uma higiene pessoal adequada são formas de diminuir os riscos de infecções causadas por organismos patogênicos. Estes microrganismos se encontram em todos os locais, e estamos em contato com eles o tempo todo. Assim sendo, cuidados com a saúde se fazem necessários, especialmente no ambiente escolar, onde há um grande fluxo de pessoas.

Escolas, bebedouros, banheiros e cantinas são meios de disseminação destes patógenos, constituindo-se alvos de nossa atenção (BOCCALETTO; MENDES; LARTA, 2010).

Os bebedouros são vias de contaminação de forma direta através da água, ou indireta, a partir do contato com a torneira, fato agravado por não se conhecer os hábitos de higiene dos usuários (ARAÚJO; BARAÚNA; MENESES, 2009). Copos e outros utensílios de uso coletivo ou compartilhado, quando mal lavados e não perfeitamente higienizados, são importantes meios de transmissão de microrganismos patogênicos promotores de risco à saúde pública (CHRISTOVÃO, 1947). A saliva presente nesses utensílios é via de transmissão de várias enfermidades, como mononucleose (OLIVEIRA, 2012), amigdalite, hepatite A, herpes (ABBAS; FAUSTO; KUMAR, 2010), gripes e resfriados, entre outros.

Por outro lado, a ingestão de água em quantidade insuficiente pode provocar desidratação e problemas renais a curto ou longo prazo, como insuficiência renal aguda e cálculo renal (GALVÃO, 2011).

Tendo a escola papel atuante na formação social, moral, cultural e intelectual dos indivíduos da sociedade, deve contribuir para a consolidação de cidadãos capazes de intervir na sociedade e criar condições

propícias à manutenção da saúde. Segundo Alarcão (2001), a educação se posiciona como importante veículo de "desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade" (p.10).

Diante do exposto, elaboramos o PIP intitulado "Uso compartilhado de copos: higiene merece atenção", o qual objetivou promover o esclarecimento sobre os riscos de contaminação no consumo de água e incentivar medidas de higiene pessoal no ambiente escolar como formas de preservar a saúde, bem como assegurar os benefícios da hidratação do corpo através da ingestão de água em quantidade adequada e suficiente.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) foi realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), e desenvolvido com estudantes do ensino fundamental, do sexto a oitavo ano, onde propusemos um "circuito"de atividades lúdico-pedagógicas, com duração de 40 minutos cada, dividido em "estações". O circuito foi construído em forma de túnel feito de pano TNT, que desembocava em uma sala de aula.

Na primeira estação os alunos receberam orientações iniciais e foram convidados a completar o circuito, sendo realizadas exposições, através de recursos visuais, das relações da água como organismo humano.

Na segunda estação foi trabalhada a importância da preservação e do consumo consciente da água. Foram utilizados cartazes e animais fixados, além de modelos didáticos que demonstravam as relações entre as quantidades de água salgada e doce disponível no planeta. Os modelos foram construídos com garrafas pet contendo diferentes quantidades de água.

Na terceira estação foram apresentadas as doenças que podem ser transmitidas pelo compartilhamento de objetos, pela falta de higiene das mãos e pelo baixo consumo de água. Para tanto, utilizamos como recursos didáticos paineis, modelos e um torso anatômico.

A quarta e última estação foi realizada na sala de aula que constituía a porção final do túnel. Nela havia materiais que remetiam às práticas

relacionadas aos assuntos abordados no percurso. Foram realizadas atividades como exibição de vídeos de curta duração, apresentação de colônias de bactérias coletadas nos copos outros objetos da escola; visualização da água ao microscópio óptico e microscópio caseiro (produzido por meio de dois copos, uma seringa e uma caneta de laser verde) e, por último, foi apresentado um aplicativo para dispositivos móveis (Android e IOS) que disponibiliza o conteúdo abordado.

Um mês após a realização da prática pedagógica, demos continuidade ao projeto, realizando uma pesquisa para avaliar as atividades desenvolvidas. A avaliação constou de uma proposta de construção de textos em grupos focais. Em cada turma, durante uma hora-aula de aproximadamente 45 minutos, os alunos foram organizados em grupos deseis alunos e orientados a construir um texto livre sobre a atividade desenvolvida. Como o propósito da avaliação era o de trabalhar análise de categorias (BARDIN, 2009), não foi dada qualquer sugestão ou explicação aos alunos sobre o conteúdo do texto. Os textos foram recolhidos e analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As implicações das atividades desenvolvidas no estágio foram intensas e se envolveram desde reflexões pessoais, vivência do ambiente escolar, oportunidade na proposição e execução de intervenção, até a possibilidade de avaliação das atividades construídas coletivamente e de produção coletiva destas experiências.

Através da cognose, pudemos refletir sobre qual seria a necessidade emergente em que poderíamos atuar. Foi através das discussões em grupo que conseguimos chegar a um consenso e fundamentar nossa proposta. Ideias diferentes surgiram, porém todos souberam ouvir atentamente as opiniões e refletir sobre a real necessidade de atuação. Realizar esta troca de opiniões, saber trabalhar em grupo, analisar e refletir sobre o que foi observado nos tornam profissionais qualificados para a prática pedagógica.

Durante a aplicação do PIP, notamos que os alunos se interessam mais quando se sentem importantes naquele ambiente, participando das

atividades como sujeitos ativos no processo. Todas as ações do projeto, desde a cognose até a apresentação das estações do túnel, foram planejadas e executadas na perspectiva de despertar o interesse e a motivação dos alunos. Confirmamos a ideia de que o professor é mediador na construção do conhecimento, devendo saber estabelecer limites, mas podendo estabelecer uma relação afetiva com seus alunos, pois estes, quando percebem o envolvimento do professor e a dedicação com que as atividades escolares são elaboradas em função deles e de seu aprendizado, a atenção se torna maior.

Mello e Rubio (2013) discorrem que para que se tenha um desenvolvimento saudável dentro do ambiente escolar é necessário estabelecer relações positivas, a fim de se atingir os objetivos educativos. Sem dúvida, a interação professor-aluno interfere diretamente no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Percebemos, durante a execução do PIP, que o professor precisa desenvolver estratégias para lidar com a indisciplina da turma e então conseguir ser ouvido. Foi interessante notar que não existe uma fórmula ou técnica pronta, pois ser professor é algo muito dinâmico, uma vez que trabalhamos com pessoas muito diferentes umas das outras, que estão aprendendo conviver e, portanto uma das características mais importantes a desenvolver é a flexibilidade.

Quanto à avaliação feita pelos alunos sobre as atividades desenvolvidas, foram analisados trinta e cinco textos. Os resultados apresentados na Tabela 1 possibilitam identificar cinco categorias de análise, sendo elas: (1) higiene, (2) doenças, (3) microrganismos, (4) água e (5) utilização de recursos didáticos. Os dados demonstram que os alunos tiveram uma aprendizagem significativa, uma vez que contemplaram, em seus textos, todas as estações visitadas, mesmo decorrido um mês da realização da atividade.

Foi evidente o reconhecimento dos alunos em relação à problemática apresentada, sobre o uso de objetos compartilhados, mencionado em 68,6% dos textos. Por outro lado, não demarcaram significativamente a importância do uso de garrafinhas individuais, a associação da lavagem das mãos com

a percepção da importância da higiene para evitarmos doenças, indicando, talvez, que orientações sobre tais práticas devam ser rotina na escola.

Neste sentido, a escola tem um papel fundamental na formação cidadã dos indivíduos, o que implica também em sua atuação na conscientização quanto aos hábitos de higiene. Segundo Rocha (2003), a escola atua como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, tendo poderosa colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias, como também para a difusão de meios de prevenção e preservação da saúde.

A atividade de conscientização deve ser contínua, e Vasconcelos *et al.* (2001) afirmam que o ambiente escolar é propício ao reforço e à repetição de conhecimentos e hábitos, uma vez que a "motivação deve ser uma atitude constante para que os hábitos de higiene sejam incorporados" (p. 44).Sendo assim, discussões a respeito de ações de prevenção e cuidados com a saúde devem estar presentes em todas as séries e disciplinas, por meio de reflexões cotidianas, uma vez que hábitos são apreendidos pelos estudantes, e permanecem mesmo após a finalização dos estudos obrigatórios, influenciando a atuação desses indivíduos na sociedade.

Os alunos reconhecem a presença de microrganismos patogênicos e riscos de doenças (68,6% e 74,3% respectivamente), mas não manifestaram os mesmos índices no que se referem ao cuidado. Assim, os resultados demonstram a importância de trabalhar melhor a profilaxia do que a doença em si, pois, muitas vezes, nos conteúdos de Ciências e Biologia, são enfatizados mais os ciclos patogênicos e suas implicações, em detrimento da discussão sobre a importância de desenvolver hábitos saudáveis na prevenção de doenças.

Segundo Leonello e L'Abbate (2006), dentre as proposições das Orientações Curriculares Nacionais está a abordagem transversal de questões sociais, na qual temas de relevância social – como o ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, ética e saúde – seriam tratados em todas as disciplinas do currículo fundamental de maneira transversal, ou seja, perpassando todas as etapas das áreas curriculares. Neste contexto, compete

também ao professor saber esclarecer e orientar a respeito de patologias que são prevalentes em seu ambiente de trabalho. Não está sendo sugerido que o professor assuma mais uma responsabilidade em sua trajetória diária, mas sim, que estes profissionais da educação possam vir a ser empoderados no que se refere a estes conhecimentos, pois é papel da escola formar alunos com conhecimentos e capacidades que os tornem aptos a discriminar informações, identificar valores agregados a essas informações e realizar escolhas.

A escola deve ser um ambiente seguro e saudável, onde o desenvolvimento de crianças e adolescentes possa se dar de forma efetiva, com o alcance do máximo de seus potenciais intelectuais, sem danos psicológicos e/ou físicos. O enfrentamento deste problema por parte dos professores e equipe diretiva nas escolas pode ser alcançado, desde que se promova campanhas e orientações contínua aos alunos. Goldschmidt e Loreto (2011) apontam que desta forma, a escola estará saindo de uma perspectiva meramente curativa, realizando ações de prevenção e promoção da saúde, propondo a articulação de saberes técnicos e populares e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados para seus enfrentamento e resolução.

A categoria "água" também foi contemplada nos textos, tanto nos aspectos relacionadas ao meio ambiente (conservação, desperdício, disponibilidade de água no planeta), quanto como substância essencial à vida e composição dos seres vivos.

Em relação aos recursos didáticos utilizados, percebemos, no comportamento dos alunos durante as atividades e nas menções do texto, como os alunos estão habituados ao estilo tradicional de aulas: quando vivenciam uma proposta didática diferente, ficam mais interessados e motivados.

Para Sepel (2012, p. 103), "as demonstrações de reações e processos [...], são raros sendo até incluído no rol de atividades "inovadoras" [...] relatado pelos alunos como um momento "diferente" de grande interesse e participação".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o ambiente escolar contribui de forma eficiente para o entendimento de como se estabelecem as relações entre os sujeitos. É um lugar dinâmico, que requer do professor adaptações contínuas, além de um olhar reflexivo e crítico diante das situações vivenciadas. A escola-campo nos possibilitou, assim, um maior contato com nosso futuro campo de trabalho.

A aplicação do PIP nos fez ver a escola com outros olhos. Cabe ao professor tentar mudar a realidade do ensino, constipada ao uso de metodologias fixas e engessadas, de buscar novas didáticas que incitem a curiosidade de seus alunos a fim de alavancar a busca e a construção do conhecimento. Trata-se da ruptura do tradicional com a busca do novo, 'novo' esse que desperta interesse e facilita o aprendizado quando se trata de aprender de forma divertida, com a inclusão de aulas mais interativas, não só entre professor e aluno, mas entre aluno e o conteúdo é estudado.

A inclusão de uma 'Sala das Curiosidades' ao fim do túnel na aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica nos permitiu enxergar com maior clareza o despertar da curiosidade ao se comparar um ensino teórico com o prático. As aulas diferenciadas permitem ao aluno enxergar de perto o que há por de trás da ciência, permite ver como as coisas funcionam e assim criar interesse pelo que realmente vê, e não pelo que ouve falar, dando explicação à euforia ao ver um microscópio e não só saber o que ele é, mas visualizar como funciona e o que permite enxergar.

Esperamos que com a aplicação do PIP, alguns atos sejam repensados e que o significado e a importância da prática seja levada para a vida dos alunos. Por fim, de acordo com a análise da intervenção na escola, verificamos que as práticas foram satisfatórias e a aprendizagem foi significativa e que valeu à pena o empenho envolvido nas atividades do estágio supervisionado I.

Referências

ABBAS, A. K.; FAUSTO, N.; KUMAR, V. (Trads.). **Robbins & Cotran; Patologia** - bases patológicas das doenças. 8. ed. Editora Elsevier, 2010.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed,2001.

ARAÚJO, T. M.; BARAÚNA, A. C.; MENESES, C.A. R. Identificação de **Escherichiacoli** em água de bebedouros e nos próprios aparelhos de quatro escolas públicas de Boa Vista – Roraima – Brasil. Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte-Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI). **Anais...,** Belém, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BOCCALETTO, E. M. A.; MENDES, R. T.; LARTA, R. V. **Estratégias de promoção da saúde do escolar: atividade física e alimentação saudável**. Campinas: IPES Editorial,2010.

CHRISTOVÃO, D. A. O problema sanitário dos copos, louças e talheres dos restaurante, bares e cafés do centro de São Paulo revelado por inquérito bacteriológico: causas determinantes e sugestões para a sua solução. **Arquivos da Faculdade de Higiene e saúde Pública**, v.1, n. 2, p. 241-264. Universidade de São Paulo, 1947.

GALVÃO, P. A. **Cálculo Renal.** Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/homem-2/calculo-renal/>. Acesso em: 21 de Junho de 2015.

GOLDSCHMIDT, A.I.; LORETO, E. Investigação das concepções espontâneas sobre pediculose entre pais, professores, direção e alunos de educação infantil e anos iniciais. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 455-470, 2012.

LEONELLO, V. M.; L'ABBATE, S. Health education in schools: an approach based on the curriculum and perception of undergraduate education students. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 19, p. 149-166, 2006.

MELLO, T.; RUBIO, J. de A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol. 4, nº 1, 2013.

OLIVEIRA, J. L. O vírus Epstein-Barr e a mononucleose infecciosa. **Revista Brasileira de Clínica Médica**. São Paulo, p. 535-43, 2012.

REZENDE, L. H. G. **Relatório de Estágio Curricular I apresentado ao curso de Ciências Biológicas**. UFG, 2012.

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e higienização da infância**. Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, 2003.

SEPEL, L. M. N. **História da ciência e atividades práticas: Proposta para formação inicial de docentes**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil, 2012.

SILVA JR., E. A. **Manual de controle higiênico-sanitário em serviços de alimentação**. São Paulo: Varela, 1995.

VASCONCELOS, R.; MATTA, M. L. da; PORDEUS, I. A.; PAIVA, S. M. de. Escola: um espaço importante de informação em saúde bucal para a população infantil. PGR- Pós-Graduação. **Revista da Faculdade de Odontologia de São José dos Campos**, v.4, n.3, 2001.

ANEXO

Tabela 1. Categorização dos temas específicos relacionados ao Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) destacados pelos alunos participantes.

Categoria	**Subcategoria**	**6º ano (%)**	**7º ano (%)**	**8º ano (%)**	**Total (%)**
(1) Higiene	Compartilhamento/ objetos	75,0	76,9	50,0	68,6
	Lavagem das mãos	16,7	0,0	50,0	20,0
	Prevenção de doenças	8,3	0,0	10,0	5,7
	Garrafinha/ squeeze	8,3	38,5	0,0	17,1
(2) Doenças		58,3	84,6	60,0	68,6
(3) Microrganismos		58,3	76,9	90,	74,3
(4) Água	Desperdício/ conservação	25,0	46,2	40,0	37,1
	Políticas públicas	8,3	7,7	0,0	5,7
	Via de contaminação	41,7	23,1	20,0	28,6
	Distribuição no planeta	41,7	38,5	40,0	40,0
	Importância fisiológica	50,0	46,2	100	62,9

(5) Recursos didáticos	Microscópio caseiro	50,0	38,5	60,0	48,6
	Vídeo	25,0	30,8	20,0	25,6
	Microscópio de luz	33,3	46,2	40,0	40,0
	Placa de Petri	0,0	7,7	10,0	5,7
	Modelos	0,0	23,1	0,0	8,6