

# LES

ISSN 1518-0743

U F P I / C C E

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

## Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 22 | n. 37 | jul./dez. | 2017



Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação





## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

**Reitor** | José Arimatéia Dantas Lopes  
**Vice-Reitora** | Nadir do Nascimento Nogueira  
**Pró-Reitor de Pesquisa** | João Xavier da Cruz Neto  
**Pró-Reitor de Pós-Graduação** | Helder Nunes da Cunha  
**Superintendente de Comunicação Social** | Jacqueline Lima Dourado  
**Diretor da EDUFPI** | Ricardo Alaggio Ribeiro

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO** | Campus MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

**Diretor** | Luis Carlos Sales  
**Vice-Diretora** | Zozilena de Fátima Fróz Costa

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Coordenadora** | Maria da Glória Moura de Carvalho  
**Vice-Coordenadora** | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**Editora** | Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
**Editoras Adjuntas** | Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Neide Cavalcante Guedes

### COMITÊ EDITORIAL

**Ademir Damásio** | Universidade do Extremo Sul Catarinense  
**Antonio de Pádua Carvalho Lopes** | Universidade Federal do Piauí  
**Antônio Gomes Alves Ferreira** | Universidade de Coimbra –Portugal  
**Ademir José Rosso** | Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**Ana Valéria Marques Fortes Lustosa** | Universidade Federal do Piauí  
**Anna Maria Piussi** | Università di Verona | Itália  
**Antônia Edna Brito** | Universidade Federal do Piauí  
**Diomar das Graças Motta** | Universidade Federal do Maranhão  
**Luiz Botelho Albuquerque** | Universidade Federal do Ceará  
**Manoel Oriosvaldo de Moura** | Universidade de São Paulo  
**Maria Cecília Cortez Christiano de Souza** | Universidade de São Paulo  
**Maria Vilani Cosme de Carvalho** | Universidade Federal do Piauí  
**Maria Juraci Maia Cavalcante** | Universidade Federal do Ceará  
**Maria Salomilde Ferreira** | Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**Maria Teresa Ribeiro Pessoa** | Universidade de Coimbra | Portugal  
**Marília Pinto de Carvalho** | Universidade de São Paulo  
**Mariná Holzmman Ribas** | Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**Nicolas Davies** | Universidade Federal Fluminense  
**Stella Maris Bortoni Ricardo** | Universidade de Brasília  
**Vera Maria Fidal Peroni** | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### PARECERISTA *AD HOC*

#### Edição 36

Antonia Edna Brito, Antonio José Gomes, Cassio Eduardo Soares Miranda, Dinah Barroso Rodrigues, Francis Musa Boakari, Hans Anderson Garcia Mejia, Heraldo Aparecido Silva, Hilda Maria Martins Bandeira, Iveuta de Abreu Lopes, Josânia Lima Portela Carvalhêdo, Júlio Ribeiro Soares, Luis Carlos Sales, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Maria Goreti de Sousa, Marta Maria Azevedo Queiroz, Mary Gracy e Silva Lima, Mirtes Gonçalves Honório, Neuton Alves de Araujo, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, Rosana Evangelista, Shara Jane Holanda Costa Adad, Tânia Mara Pedroso Müller.

#### Edição 37

Ademir Damásio, Aline de Freitas Brito, Ana Maria Lório Dias, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Antonina Mendes Feitosa Soares, Arnaldo Oliveira Souza Júnior, Bárbara Olímpia Ramos de Melo, Bárbara Olímpia Ramos de Melo, Deise Juliana Francisco, Eliane Teresinha Peres, Filadelfia Carvalho de Sena, Georgyanna Andréa Silva Moraes, Heraldo Aparecido Silva, Iveuta de Abreu Lopes, Júlio Ribeiro Soares, Lívia Fialho Costa, Lucimara Cristina de Paula, Márcia Soares de Alvarenga, Maria da Glória Carvalho Moura, Maria Goreti da Silva Sousa, Maria Luiza Canedo, Mary Gracy e Silva Lima, Raimundo Nonato Moura Oliveira, Reijane Maria de Freitas Soares.

UFPI/CCE  
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

**Revista do**

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 22 | n. 37 | jul./dez. | 2017

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2017.2236p533>

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 22, n. 37, jul./dez. 2017.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação semestral e temática. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

**Missão:** Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

**Editora Responsável** Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
**Editoras Adjuntas** Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Neide Cavalcante Guedes

**Projeto Gráfico/Capa/Diagramação** Carlos Alberto A. Dantas  
**Revisora do Idioma Inglês** Renata Cristina da Cunha  
**Instruções para os colaboradores/autores** Vide final da revista  
**Pede-se permuta** We ask for exchange

---

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 22, n. 37 (2017) – Teresina: Ed. UFPI, 2017 – 533p.  
Desde 1996

Periodicidade semestral  
(jul./dez. 2017)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

---

**Tiragem:** 500

**Indexada em/ Indexed in:**

**IRESIE** – Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

**BBE** – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

**DIADORIM** – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras

**EDUBASE** – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

**LATINDEX** – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

**ENDEREÇO PARA CONTATO**

**Universidade Federal do Piauí**  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”  
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga  
64.049-550 – Teresina – Piauí Fone (86)3237-1214  
E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br) Web: <<http://www.ufpi.br>>  
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged.>>

## Editorial | 9

### Artigos

**Saberes e linguagens dos professores na Educação Pública: aspectos subjetivos e objetivos do ingresso docente | 19**

Érica Raquel de Castro Cavalcante

**Os saberes e os fazeres construídos na sala de aula durante o Estágio Supervisionado | 53**

Shirlane Maria Batista da Silva

Bárbara Maria Macêdo Mendes

**Jogos Didáticos no Ensino de Português como segunda língua | 88**

Elisa Augusta Lopes Costa

**As diferentes práticas de contagem entre os Guarani e Kaiowá: elo entre Educação Escolar e Educação Indígena na Formação Inicial de Professores de Matemática | 118**

Maria Aparecida Mendes

Heiracles Mariano Dias Batista

**Práticas de Ensino da Língua Escrita na Escola: uma reflexão acerca do saber-fazer de professoras dos anos iniciais | 143**

Sirlene Barbosa de Souza

Andréa Tereza Brito Ferreira

**Entre o texto e o contexto: os gêneros textuais nos livros didáticos “Conhecendo o Semiário 1 e 2” para a aprendizagem contextualizada | 175**

Rosiane Rocha Oliveira

Edmerson dos Santos Reis

**Leitura e produção de texto na Formação Continuada de professores alfabetizadores | 211**

Renata Junqueira de Souza

Gislene Aparecida da Silva Barbosa

**Design Pedagógico de Recursos Educacionais abertos em Ambiente Virtual | 237**

Elena Maria Mallmann

Juliana Sales Jacques

**A Avaliação do aluno surdo em classe inclusiva na rede pública de ensino do Distrito Federal | 274**

Francisca Bonfim de Matos Rodrigues

Larissa Pereira Gonçalves

**A Criança com transtorno opositivo desafiador nas aulas de Educação Física: pressupostos inclusivos | 302**

Fabiana Zanol Araújo

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

**Formação Docente universitária e as possibilidades da inserção da Educação Popular | 331**

Charline Beatrice Ritter Beregula

Luci Mari Duso Pacheco

**Métodos de ensino utilizados nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em Floriano, Piauí, Brasil e sua influência no processo de ensino e aprendizagem | 360**

Jorlannia da Silva Figueredo

Raquel Sousa Valois

**Pesquisa interventiva e Formação Profissional: experiências desenvolvidas nos cursos de Educação Física da UFG/REJ/Brasil | 399**

Renata Machado de Assis

**Práticas pedagógicas de alfabetização: um levantamento em periódicos da área no período de 2010 a 2014 | 430**

Vivian Annicchni Fomer

Elvira Cristina Martins Tassoni

**Projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFPI: tecendo fios entre o repensar e o criar | 462**

Mirtes Gonçalves Honório

Darkyana Francisca Ibiapina

**Da Violência para a Cultura de Paz na Escola: contribuições da Pedagogia Institucional | 490**

Fernando César Bezerra de Andrade

Andréa Pires de Oliveira

Katherine Rozy Vieira Gonzaga

**Instruções para o envio de trabalhos. Normas para colaborações | 523****Permuta | 532****Assinatura | 533**

## Editorial | 9

### Articles

***Public Teachers' Knowledge and Language: subjective and objective aspects of teaching ingress | 19***

Érica Raquel de Castro Cavalcante

***Teaching Knowledge Built in classroom during Teaching Practice | 53***

Shirlane Maria Batista da Silva

Bárbara Maria Macêdo Mendes

***The use of educational games in the Teaching of Portuguese as a second language | 88***

Elisa Augusta Lopes Costa

***Guarani's and Kaiowá's different practices of counting: a link between School Education and indigenous education of Mathematics teachers' undergrad education | 118***

Maria Aparecida Mendes

Heiracles Mariano Dias Batista

***Practices to teach writing at School: a reflection about Elementary school teachers' knowledge | 143***

Sirlene Barbosa de Souza

Andréa Tereza Brito Ferreira

***Between text and context: the genres in the textbooks "Conhecendo o Semiárido 1 and 2" to contextualized learning | 175***

Rosiane Rocha Oliveira

Edmerson dos Santos Reis

***Reading and writing in Literacy Teachers' Continuing Education | 211***

Renata Junqueira de Souza

Gislene Aparecida da Silva Barbosa

***The pedagogical design of open Educational Resources in Virtual Environments | 237***

Elena Maria Mallmann

Juliana Sales Jacques

***The deaf student assessment in Inclusive Class in a Public School of the Federal District | 274***

Francisca Bonfim de Matos Rodrigues

Larissa Pereira Gonçalves

***The child with challenging oppositive disorder in Physical Education classes: inclusive assumptions | 302***

Fabiana Zanol Araújo

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

***Higher School Teaching Education and the possibilities of Its Inclusion In Popular Education | 331***

Charline Beatrice Ritter Beregula

Luci Mari Duso Pacheco

***Teaching methods used in the degree courses in Biology undergrad courses in Florianópolis, Piauí, Brazil and their influence on the teaching and learning process | 360***

Jorlannia da Silva Figueredo

Raquel Sousa Valois

***Interventional research and professional education: developed experiences in undergrad courses of Physical Education of UFG / REJ / Brazil | 399***

Renata Machado de Assis

***Literacy pedagogical practices: a survey with journals from 2010 to 2014 | 430***

Vivian Annicchini Fomer

Elvira Cristina Martins Tassoni

***Pedagogical projects of UFPI undergraduation courses: weaving yarns between rethinking and creating | 462***

Mirtes Gonçalves Honório

Darkyana Francisca Ibiapina

***From violence to the culture of peace at school: contributions of Institutional Pedagogy | 490***

Fernando César Bezerra de Andrade

Andréa Pires de Oliveira

Katherine Rozy Vieira Gonzaga

***Submission instructions. Rules for collaboration | 523******Exchange | 532******Signature | 533***



# Editorial

Tem-se na publicação da trigésima sétima edição da Revista Linguagens, Educação e Sociedade, mediante o tema: **Saberes Docentes, Novas Linguagens na Educação e Currículo**, uma sequência de textos resultantes de investigações, que se interligam em diversos aspectos e dimensões que contemplam o tema em destaque, neste segundo semestre de 2017. Sua temática central, com ênfase nos saberes docente ou saberes dos professores, objeto de pesquisas e discussões por parte de um grande número de pesquisadores nacionais e internacionais, entre os quais se destacam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (1999), que no conjunto demonstram a importância dos saberes para que os professores construam sua formação, seu modo de atuar e desenvolver-se enquanto profissional da educação.

As produções apresentadas nesta edição expõem reflexões voltadas para vertentes teórico-metodológicas em posicionamentos específicos referentes ao tema geral proposto por esta revista. Nesta edição, os saberes docentes, bem como as novas linguagens na educação e no currículo, são discutidas pelos(as) autores(as) de acordo com sua ordem de publicação.

Assim, tem-se Érica Raquel de Castro Cavalcante com o artigo intitulado “Saberes e linguagens dos professores na Educação Pública: aspectos subjetivos e objetivos do ingresso docente”, em que enfoca a problemática sobre os “elementos da subjetividade histórico-cultural com instâncias objetivas” na prática da docência, a partir dos princípios do método construtivo-interpretativo no campo da subjetividade, quando indica a “cultural organizacional

da escola”, o “curso de formação para ingressantes na docência” e o “acolhimento” como aspectos significativos na identificação profissional.

Shirlane Maria Batista da Silva e Bárbara Maria Macêdo Mendes, que tratam sobre “Os Saberes e os fazeres construídos na sala de aula durante o Estágio Supervisionado”, momento em que as autoras trazem uma investigação realizada junto ao curso de Pedagogia, na perspectiva de análise dos saberes e dos fazeres construídos na regência de classe no decorrer da disciplina, sob a orientação metodológica da investigação narrativa e os princípios de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2009). Com o estudo destacaram a importância do saber, do saber ser e do saber fazer no âmbito do estágio supervisionado em Pedagogia, bem como da necessidade de aprofundamento dessas dimensões na formação dos futuros professores.

Com ênfase na utilização da ludicidade como fator de otimização da aprendizagem, Elisa Augusta Lopes Costa desenvolve uma discussão intitulada “Jogos Didáticos no Ensino de Português como segunda língua”, no contexto da educação indígena, mais especificamente a Educação Escolar Indígena Krahô, cujos estudantes são alfabetizados na sua língua materna, adquirindo o Português como segunda língua, buscando nos jogos uma alternativa para facilitar a aprendizagem. Discorre ainda sobre a realidade escolar da aldeia e o público alvo, que se compõe de professores e alunos do ensino médio.

Maria Aparecida Mendes e Heiracles Mariano Dias Batista apresentam um texto, com o título: “As diferentes práticas de contagem entre os Guarani e Kaiowá: elo entre Educação Escolar e Educação Indígena na Formação Inicial de Professores de Matemática”. Esses autores desenvolvem um diálogo entre conhecimentos

indígenas e conhecimentos acadêmicos, que têm influenciado a aprendizagem matemática nas escolas indígenas e na formação de professores. Dialogam com o espaço de formação inicial e a reflexão das ações desenvolvidas nesse espaço, proporcionando uma reflexão sobre a formação do professor na condição de pesquisador das próprias práticas.

Com a abordagem sobre as “Práticas de Ensino da Língua Escrita na Escola: uma reflexão acerca do saber-fazer de professoras dos anos iniciais”, Sirlene Barbosa de Souza e Andréa Tereza Brito Ferreira desenvolvem uma discussão acerca das práticas de ensino da leitura e da escrita e os usos dos materiais escritos em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas professoras, buscando as relações entre essas práticas. Com uma abordagem etnográfica observam as práticas de ensino de leitura e escrita de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, apontando entre suas conclusões a diversidade de recursos didáticos para o exercício docente dessa disciplina.

Com o título: “Entre o texto e o contexto: os gêneros textuais nos livros didáticos ‘Conhecendo o Semiárido 1 e 2 para a aprendizagem contextualizada’”, Rosiane Rocha Oliveira e Edmerson dos Santos Reis trazem uma reflexão sobre as contribuições dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos vinculados à Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e dos relatos dos autores desse material, tendo em vista a orientação para uma aprendizagem desmistificadora da realidade do Semiárido, desconstruindo os estereótipos e clichês, com o objetivo de contribuir para uma educação contextualizada do educando voltada para esse cenário.

Com base na formação continuada de professores, as autoras Renata Junqueira de Souza e Gislene Aparecida da Silva Barbosa apresentam um relato de experiência sustentado nas ações

desenvolvidas, em 2013, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, intitulado – “Leitura e produção de texto na formação continuada de professores alfabetizadores”, em que apresentam experiências formativas realizadas pelos orientadores de estudo, sobre estratégias de leitura e sequência didática, junto a professores alfabetizadores, destacando projetos de práticas de leitura e produção textual, desenvolvidos com alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas de Presidente Prudente/SP. As atividades formativas permitiram aos professores planejar as etapas da prática pedagógica e aos alunos compreender os processos de ler e de produção de texto. Com estes resultados confirma o foco no processo de alfabetização nas escolas deste encontro de formação.

Elena Maria Mallmann e Juliana Sales Jacques desenvolvem o texto “Design Pedagógico de Recursos Educacionais abertos em Ambiente Virtual”, no qual analisam o impacto de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) Moodle, em que trazem resultados de transposição didática dos conteúdos programáticos de disciplinas mediadas por tecnologias educacionais no ensino superior. O estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação com o uso de questionário e da escala Lickert, inferindo, a partir da pesquisa, sobre o domínio da tecnologia pedagógica pelos professores e estudantes e sobre a intensificação das interações entre as instituições de ensino.

Com o título “A Avaliação do aluno surdo em classe inclusiva na rede pública de ensino do Distrito Federal”, as autoras Francisca Bonfim de Matos Rodrigues e Larissa Pereira Gonçalves discutem sobre a avaliação do aluno surdo dentro do contexto de inclusão. Apresentam um breve histórico das abordagens pedagógicas realizadas nessa especificidade, bem como aspectos relevantes sobre as

teorias da linguagem que se constituem como recursos importantes para a participação política e social, exercitando sua cidadania. É um estudo de caso de natureza qualitativa com a participação de professores e coordenadores que trabalham com alunos surdos. A partir da observação, entrevista e análise documental os autores concluíram que a avaliação oscila entre as classes bilíngues e não bilíngues.

Ainda, com foco na inclusão, Fabiana Zanol Araújo e Michell Pedruzzi Mendes Araújo desenvolvem o texto intitulado “A Criança com transtorno opositivo desafiador nas aulas de Educação Física: pressupostos inclusivos”, que constitui o relato de uma pesquisa-ação usada como instrumento colaborativo de inclusão em um trabalho pedagógico com uma criança com esse transtorno, demonstrando em suas práticas educativas, conhecimento de suas singularidades, por meio de atividades por ela apreciadas. Buscam, nessa discussão, a valorização do contexto social e cultural deste aluno com suas diferentes características comportamentais. É um estudo de base teórica sócio histórica na perspectiva de Vigotski.

Charline Beatrice Ritter Beregula e Luci Mari Duso Pacheco trazem uma discussão com foco nos caminhos da docência universitária, na área da saúde, e as possibilidades de se alcançar um ensino superior de qualidade. O texto intitulado “Formação Docente universitária e as possibilidades da inserção da Educação Popular”, trata sobre a complexidade do processo de ensino/aprendizagem e os fatores envolvidos nas relações entre os sujeitos na perspectiva da educação popular, partindo da premissa de uma construção compartilhada e humanizadora dos saberes da profissão docente no campo da saúde.

Jorlannia da Silva Figueredo e Raquel Sousa Valois apresentam o texto “Métodos de ensino utilizados nos cursos de Licen-

ciatura em Ciências Biológicas em Floriano-Piauí e sua influência no processo de ensino e aprendizagem”, que trata sobre os processos de ensinar e aprender praticados no âmbito de dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A pesquisa foi feita com professores utilizando questionários com o foco nos métodos de ensino e nos recursos didáticos, analisados segundo a técnica de análise de conteúdo. As autoras constataram algumas contradições nas falas dos participantes quanto à eficácia dos métodos de ensino, mas enfatizam a importância do docente e dos métodos na formação inicial dos professores.

Renata Machado de Assis apresenta uma experiência intitulada “Pesquisa Interventiva e Formação Profissional: experiências desenvolvidas nos cursos de Educação Física da UFG/REJ/Brasil”, desenvolvida em duas disciplinas, ministradas nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, nas quais coloca em relevo a relevância de pesquisas interventivas na formação dos acadêmicos, tanto no sentido de conhecer diferentes realidades de atuação profissional quanto na aprendizagem de procedimentos de pesquisa. Com ênfase na relação teoria e prática na aprendizagem a autora constata um distanciamento entre a proposta formativa e o domínio do conhecimento demonstrado pelos discentes, seja no campo da leitura e da escrita, seja no campo da pesquisa.

Com foco na problematização dos artigos publicados nos periódicos na área da alfabetização, Vivian Annicchini Forner e Elvira Cristina Martins Tassoni discorrem sobre as transformações sofridas pelo conceito de alfabetização que alteram a compreensão desse conceito no artigo intitulado “Práticas pedagógicas de alfabetização: um levantamento em periódicos da área no período de 2010 a 2014”. É uma pesquisa bibliográfica que parte do pressuposto da

interação entre alfabetização e letramento, o que leva às autoras a constatar um grande descompasso entre as práticas pedagógicas e os estudos teóricos contemporâneos sobre alfabetização, letramento, leitura e escrita e formação de professores.

Mirtes Gonçalves Honório e Darkyana Francisca Ibiapina relatam sobre a Coordenadoria de Currículo da UFPI e o processo de construção/alteração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação junto às coordenações dos cursos. Assim, com o título -“Projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFPI: tecendo fios entre o repensar e o criar”, as autoras demonstram a compreensão de que esse movimento de repensar e recriar o projeto pedagógico representa um processo complexo que exige muita leitura e diálogo, e requer uma atitude de parceria, compromisso e interação. Implica, portanto, em vários enfrentamentos pessoais e coletivos, os quais são fundamentais para o sucesso da construção de uma nova realidade.

Centrados no campo das discussões sobre ensinar a conviver pacificamente como desafio para docentes, o autor Fernando César Bezerra de Andrade e as autoras Andréa Pires de Oliveira e Katherine Rozy Vieira Gonzaga discutem em seu texto “Da Violência para a Cultura de Paz na Escola: contribuições da Pedagogia Institucional”, sobre a Pedagogia Institucional (PI) como alternativa para a gestão educadora de conflitos. O texto põe em destaque uma situação de conflito relacional registrada durante o projeto de extensão universitária, voltado para o acompanhamento da Educação Infantil em João Pessoa (PB). Na elaboração dos dados foi usada a teoria de Winnicott a partir de dados obtidos pela observação e registrados no diário de campo, do que inferem que imprimir regras e definir limites são atitudes necessárias para o desenvolvimento de interações humanas pacíficas e respeitosas.

Os textos apresentados demonstram a inter-relação entre os saberes que dialogam em sua interdisciplinaridade para discutir/refletir sobre os desafios da educação e as diversas formas de ensino e aprendizagem, em busca da qualidade social da educação e do agir reflexivo-crítico na compreensão da práxis educativa.

Você, caro leitor, sinta-se convidado a elaborar suas inferências acerca dos estudos e experiências apresentados nesta edição, relevantes para ampliação do debate e da construção do conhecimento sobre **Saberes Docentes, Novas Linguagens na Educação e Currículo**.

Bem-vindo à edição n. 37 da Revista LES.

*Comitê Editorial*



Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 22, n. 37, jul./dez. 2017

# Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE



LES

**Revista do**

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 22 | n. 37 | jul./dez. | 2017

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2017.2237p533>



# Saberes e linguagens dos professores na Educação Pública: aspectos subjetivos e objetivos do ingresso docente

**ÉRICA RAQUEL DE CASTRO CAVALCANTE**

Mestranda em Educação na UnB, professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: cavalcante.erc@gmail.com

## RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de discutir a relação entre elementos da subjetividade histórico-cultural com instâncias objetivas do ingresso docente em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). A partir dos conceitos de sentido e significado e da epistemologia qualitativa, nossa concepção se fundamenta em uma perspectiva de unidade objetivo-subjetivo, social-individual. Como fundamento teórico-metodológico adotamos a Epistemologia Qualitativa e o seu respectivo método construtivo-interpretativo para o estudo da subjetividade a partir de princípios dialógicos e singulares. A pesquisa foi realizada com seis professores ingressantes em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em Julho de 2014. Em nossa análise da informação, lançamos olhar para três aspectos que surgem nas expressões subjetivas dos professores sobre o ingresso docente, a saber: a cultura organizacional da escola e da SEDF, cursos de formação para o ingresso docente, acolhimento. Em nossas considerações finais, ressaltamos a importância de momentos formativos e do reconhecimento sobre o caráter gerador da subjetividade em seus aspectos individual e social no processo de ingresso docente com as suas particularidades e dificuldades.

**Palavras chave:** Educação pública. Ingresso docente. Saberes docentes. Subjetividade.

# *Public Teachers' Knowledge and Language: subjective and objective aspects of teaching ingress*

## ABSTRACT

*This article aims to discuss the relationship between the elements of historical and cultural subjectivity and the objective instances of teaching admission to a Federal District public school. Considering the concepts of meaning, significance and qualitative epistemology, this conception is based on the perspective of objective-subjective and social-individual unity. The Qualitative Epistemology and its respective constructive and interpretative method for the study of subjectivity with dialogic and singular principles were adopted as the theoretical framework. The research was conducted with six newly admitted teachers to a public school of Federal District in July 2014. The article analyses three aspects that emerged from the teachers' subjective expressions about the teaching admission: school cultural organization, training courses for teaching admission and reception. The final considerations emphasize the importance of training moments and the recognition of the subjectivity generator character in its individual and social aspects in teaching admission process with its peculiarities and difficulties.*

**Keywords:** *Public education. Teaching ingress. Teaching knowledge. Subjectivity.*

## Introdução

A vida humana apresenta singularidades e regularidades dentro da complexidade que lhe cabe existir. É comum ouvirmos desde crianças que o ser humano “nasce, cresce, se reproduz e morre”. Esse modelo de ciclo vital elaborado no viés da biologia nos remete à ideia de desenvolvimento. Tal desenvolvimento não se limita ao modelo biológico, mas, ao olharmos para o ser humano em toda a sua completude podemos lançar vista para diferentes esferas (pessoal, profissional, religiosa, cultural, dentre outras) em que ele se encontra e se desenvolve em suas singularidades. Assumimos essas esferas como nuances da infinitude da vida humana que, embora

tenham suas especificidades, não se constituem em partes isoladas, pelo contrário, se influenciam e se constituem. Diante dessas ressalvas, nossa discussão se volta para o ciclo de desenvolvimento profissional, especificamente sobre o ingresso docente.

Dentre os estudiosos do ciclo de desenvolvimento profissional, o psicólogo suíço Michael Hubberman (1992) é um dos autores com notada repercussão em suas investigações com professores do ensino secundário, que no contexto brasileiro atual é a educação básica. O autor opta por uma perspectiva clássica, estudando o ciclo pelo viés da carreira e justificando sua escolha em algumas vantagens, dentre elas a possibilidade de abordar simultaneamente os aspectos psicológicos e sociológicos. Ele define o desenvolvimento da carreira como um processo que não seguirá necessariamente uma linearidade e que pode ter descontinuidades e regressões, e explica que embora se percebam fases recorrentes em diferentes pessoas no exercício de uma mesma profissão não significa que todos os profissionais vivenciarão a mesma sequência de fases ou a sua totalidade. Em suas próprias palavras, trata-se de “estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (p. 38).

O professor espanhol Carlos Marcelo Garcia (1999) conceitua a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação sobre a aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais. Para o autor, a formação é processual, contínua, sistemática e organizada; deve ser vista nas perspectivas individual e em equipe; e se refere tanto aos professores em formação quanto aos professores com alguns anos de docência, sendo esses últimos os que se aproximam do perfil pesquisado em nosso trabalho.

Ao se olhar para o caso particular do professor ingressante, compreende-se que a formação é um processo contínuo. O novo momento profissional requer espaços formativos específicos, mas estes, embora sejam importantes, não suficientes em si mesmos. Depois de superada a fase de ingresso, a formação permanece sendo contínua, pois, a dinâmica da profissão docente pressupõe a constante geração de demandas, expectativas e desafios em relação ao professor.

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida na área na Área Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e tem o objetivo de discutir a relação entre elementos da subjetividade histórico-cultural com instâncias objetivas do ingresso docente em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). A partir dos conceitos de sentido e significado e da epistemologia qualitativa, nossa concepção se fundamenta em uma perspectiva de unidade objetivo-subjetivo, social-individual.

O aporte teórico tem como conceitos-chave para a construção teórico-epistemológica: ciclos da carreira docente e professor iniciante (HUBBERMAN, 1992); desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 1999); professor ingressante (CURADO SILVA; NUNES, 2015); sentido e significado (VIGOTSKI, 2007); subjetividade e sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005, 2012a).

## **O ingresso docente: categorias de análise**

O ciclo de desenvolvimento profissional apresentado por Hubberman (1992) é delimitado em cinco fases da carreira do professor, são elas: 1) entrada na carreira; 2) estabilização; 3) diversifi-

cação; 4) serenidade; 5) desinvestimento. Para os fins deste artigo, serão explicitadas apenas as três primeiras etapas.

A primeira fase é a **entrada na carreira**, no período entre os 2-3 primeiros anos na docência. Compreende os estágios de sobrevivência e descoberta. A *sobrevivência* representa o momento de “choque do real” (p. 39) em que o professor se confronta pela primeira vez com a complexidade de sua profissão. São situações de instabilidade e vulnerabilidade tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais. A *adescoberta* representa o momento no qual o professor está se descobrindo, com entusiasmo e experimentação, como parte integrante de determinado corpo profissional com responsabilidade sobre sua prática pedagógica e sua própria turma.

De acordo com Hubberman (1992), os dois estágios podem ser vividos paralelamente e é *adescoberta* que dá o suporte necessário para o docente seguir na carreira após a *sobrevivência*. Igualmente, o autor verifica perfis profissionais em que apenas um desses estágios é dominante, ou encontram-se com características de indiferença, serenidade ou frustração. A fase de entrada na carreira docente também é marcada pela exploração que, nesse caso, é delimitada pelos parâmetros impostos pela instituição de ensino e pode ser “[...] sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora.” (HUBBERMAN, 1992, p. 39).

O processo de constituição do “ser professor” é um movimento contínuo em toda a vida profissional docente, mas, certamente, tem o seu auge nos primeiros anos de atuação na escola. Fontana (2000, p. 108) identifica esses “[...] tempos de iniciação, repleta de ‘boas intenções’, ‘olhar crítico’ e quase nenhum saber fazer.” como momento de experimentações do professor em relação a si mesmo, a escola e aos alunos.

A segunda fase é a **estabilização**, no período entre os 4-6 anos de docência. Ela ocorre em uma escolha subjetiva na qual o professor da educação básica elimina outras possibilidades profissionais, como seguir uma carreira universitária ou mudar-se para o setor privado, e também no ato administrativo que, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é a nomeação oficial como servidor estável ao final do terceiro ano de efetivo exercício. Apresenta características de “comprometimento definitivo”, “tomada de responsabilidades” e, como o próprio nome já indica, “estabilização”.

A terceira fase é a **diversificação**, no período entre os 7-25 anos de docência. É caracterizada por estágios de “experimentação” e “diversificação”, além da busca de novos desafios como um meio de fugir da rotina, conforme explica Hubberman (1992, p. 41):

[...] as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica.

Alguns estudos citados por Hubberman apontam essa fase como a temporada em que os docentes são mais motivados, dinâmicos e empenhados. Ancorados na estabilidade adquirida, os professores tendem a assumir um ativismo em busca de transformações no sistema em que estão trabalhando e a buscar posições de maior autoridade e prestígio na carreira.

É possível ainda que por volta dos 15-25 anos de profissão alguns docentes passem por uma fase de “questionamento a meio



de carreira”, podendo ter passado ou não pela fase de diversificação. O **questionamento** é uma fase multifacetada que pode surgir desde a sensação de monotonia com a rotina e cotidiano na escola até uma crise existencial com os desencantos e fracassos nos processos de experimentação e ativismo pedagógico. As situações do professor “pôr-se em questão” caracterizam-se em avaliar a caminhada docente até aqui e refletir se deseja continuar o percurso ou tomar outro rumo empregatício.

Em sua investigação sobre a carreira docente, o professor espanhol Carlos Marcelo Garcia (1999, p. 137) adota o termo **desenvolvimento profissional de professores (DPD)** para superar uma abordagem tradicionalmente individualista na formação docente, em que essa tende a ser um movimento de fora para dentro. A noção de desenvolvimento sobrepuja o antigo costume retrogrado de conceber momentos formativos de forma isolada, mas, traz a ideia de evolução e continuidade entre eles. O DPD valoriza o caráter contextual, organizacional e inovador na formação de professores, o que implica a participação não só destes, mas, de todos os profissionais da escola no decorrer do processo.

Marcelo (1999, p. 193) explica que o DPD é um fenômeno educativo complexo, mas, que em sua diversidade não deve ser uma atividade improvisada, pelo contrário, evoca a necessidade de planejamento. Para o autor, tal desenvolvimento é um “componente do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais”. Dessa forma, os processos de formação dos professores não são concebidos de maneiras isoladas, mas, sofrem influência de diversos fatores em cada momento histórico.

No estudo sobre o ciclo de vida profissional docente, Curado Silva e Nunes (2015) alertam sobre a necessidade de se distinguir

conceitualmente os períodos de iniciação e ingresso docente, isto porque ambos são abordados na literatura como sinônimos, embora apresentem diferentes especificidades. Trata-se de importante reflexão sobre aspectos constituintes dos variados momentos de inserção na carreira do professor e/ou em novos ambientes escolares. Assim sendo, nossa atenção se volta para as referidas fases com suas categorias e definições teóricas.

A **iniciação docente** é o momento de inserção na carreira e depende de como o professor vivenciará os momentos de sobrevivência e de descoberta em suas relações de prazer/sofrimento, de experimentação/frustração para definir sua permanência ou saída da profissão. Essa fase é a sua primeira experiência na profissão e o constitui como “professor iniciante” ou “principiante”.

Por sua vez, o professor que irá exercer a docência dentro de uma nova instituição e traz consigo experiências de uma prática anterior dentro da carreira não é iniciante, mas, encontra-se na fase de **ingresso docente**. De acordo com Curado Silva e Nunes (2015, p. 14), o docente “que ingressa numa rede, nível e modalidade de ensino, porém com experiência profissional na docência já acumulada” é conceituado como “professor ingressante”. Isso porque em suas práticas anteriores na carreira ele pode ter vivenciado uma ou mais fases do ciclo de desenvolvimento docente e, conseqüentemente, apresenta características de “reelaboração da prática docente”, visto que já superou os estágios de sobrevivência e descoberta que o iniciante está na iminência de vivenciar. O ingresso é o momento de adequação à cultura organizacional e integração ao corpo docente da escola.

Ao se olhar para o caso particular do professor ingressante, compreende-se que a formação é um **processo contínuo**, onde o novo momento profissional requer novos espaços formativos e as

situações formativas anteriores são importantes, porém, não suficientes. E depois de superado o momento do ingresso docente a formação prossegue sendo contínua, pois, a dinâmica da profissão docente pressupõe a constante geração de novas exigências, demandas, expectativas, necessidades e desafios em relação ao professor.

Consideramos que, ao tratar de formação docente, não é possível desvincular os aspectos da vida profissional dos aspectos da vida pessoal, visto que ambos se influenciam e se confundem na integralidade da vida humana. Faz-se necessário olhar para o professor como um indivíduo que em sua completude vivencia situações profissionais, pessoais, culturais, sociais, dentre outras, que se interligam e se afetam. Especificamente na profissão docente percebem-se elementos de frustração, angústia, sofrimento, prazer, motivação e muitas outras emoções que, em consonância com a história de vida do sujeito, podem produzir diferentes sentidos subjetivos sobre o ingresso docente. Dessa forma, a formação de professores deve ser pensada como um espaço que considere, também, a dimensão subjetiva dos sujeitos.

Para compreender o ingresso docente em seus aspectos subjetivos e objetivos, recorreremos aos estudos de Vigotski (2007) sobre as categorias sentido e significado. Para o autor, o **significado da palavra** enquanto conceito ou generalização é um fenômeno do pensamento, ao mesmo tempo em que se a palavra não tiver significado será apenas um barulho. Recursivamente, além de ser inerente à palavra, o significado também se constitui em um fenômeno da fala.

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, o movimento do pensamento até a palavra e, o inverso, da palavra até o pensamento.

Esta relação aparece, à luz da análise psicológica, como um processo que atravessa uma série de fases ou estágios, sofrendo modificações que, por seus traços essenciais, podem ser consideradas desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.438, tradução nossa)

Nessa perspectiva, o significado da palavra é algo inconstante e dinâmico, o que indica um aspecto importante em sua formulação: ele está em permanente desenvolvimento. Tal desenvolvimento revela o caráter processual do significado da palavra na medida em que este é um movimento do pensamento e não de aspectos biológicos ou etários.

Em sua construção teórica, Vigotski (2007) apresenta um aspecto variável do significado da palavra, a depender do contexto intelectual e afetivo em que esta seja empregada, em contraponto com o seu significado isolado. Para explicar a dinâmica dos aspectos semânticos da fala, Vigotski recorreu a análise psicológica feita por Paulhan sobre **sentido e significado** da palavra.

Como Paulhan demonstrou, o sentido da palavra representa a soma de todos os feitos psicológicos que surgem na consciência por causa da palavra. Portanto, o sentido da palavra resulta sempre em uma formação dinâmica, fluida e complexa, que possui várias zonas de desigual estabilidade. O significado é só uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de determinado discurso e, além disso, é a zona mais estável, unificada e precisa. Como se sabe, uma palavra muda facilmente o seu sentido em um contexto diferente. Na mudança, o significado constitui o ponto estático e invariável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em um contexto diferente. (VIGOTSKI, 2007, p. 493-494, tradução nossa)

Vigotski ressalta que o **sentido** da palavra é um fenômeno complexo, que pode manifestar-se tanto em múltiplos indivíduos quanto em um indivíduo diversas vezes, porque está intrinsecamente ligado à consciência de cada pessoa e às situações vividas por estas, evidenciando, assim, a relação individual-social. Já o **significado** é um fenômeno que sofre menos mudanças por ser definido por convenções de caráter mais estável como, por exemplo, as significações encontradas em um dicionário, em que o significado da palavra é uma potencialidade do sentido realizada na fala. Isto é, o significado tende a traçar limitações em torno do conceito de uma palavra, sendo sua zona mais constante, enquanto o sentido de uma palavra é infinito, sendo a zona mais variável da palavra. Ainda de acordo com o estudioso, o sentido pode se desprender da palavra isolada e se conservar em uma frase ou trecho de livro, pois, há um “[...] predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, de todo o contexto sobre a frase.” (VIGOTSKI, 2007, p. 496).

No significado da palavra, a semântica convencionalmente definida pelo coletivo tende a se sobressair, o que não anula a participação de aspectos individuais naturalmente implicados na dimensão social em sua construção. Semelhantemente, enquanto fala interna produzida por cada indivíduo, o sentido da palavra aparenta ser um fenômeno meramente individual, porém, não se pode precisar em que medida os aspectos individuais ou sociais influenciam em sua produção. Assim, como afirmou Vigotski, o sentido é produzido de acordo a situação social em que a pessoa está inserida e em sua relação com a consciência.

A produção de sentidos começa na relação do sujeito singular com experiências sociais, sendo tanto vivências conscientes quanto emoções inconscientes, que se integram em sua história de vida e no contexto em participa socialmente, provocando di-

versas emoções, representações e condutas em sua ação. Dessa forma, seja na dimensão histórica ou presente, González Rey (2012a, p. 52) afirma que o sentido está sempre comprometido com o nível social e “não representa uma omissão do objetivo e sim uma forma de se representar o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico.”.

O sentido nos leva a compreender o social não como algo externo e objetivo com relação ao individual e sim como outro momento de produção de sentidos associada a condições objetivas e de relação que transcendem os espaços e tempos do individual, e dentro dos quais se produz o desenvolvimento da subjetividade individual. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 53)

Vigotski não chegou a desenvolver a categoria sentido e foi a partir de suas alternativas teóricas que o psicólogo cubano Luis Fernando González Rey criou a teoria da Subjetividade histórico-cultural, sob a qual se apoia a presente pesquisa. Tal teoria enfatiza uma “[...] representação diferente do nível mais complexo de regulação e de organização da psique humana [...]” que possibilita ir além do objetivismo e trazer uma nova definição de subjetividade, no viés da complexidade (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 31). O autor defende que a realidade não é algo a ser acessado de forma objetiva e absoluta, mas que há aspectos do real que, articulados com a construção teórica, podem ser compreendidos. O esforço para alcançar essa compreensão ocorre por meio do estudo de determinada zona de sentido, que “[...] representa sempre uma forma de inteligibilidade sobre a realidade, e não uma correspondência com a realidade.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 32).

A Teoria da Subjetividade histórico-cultural de González Rey (2005) tem como categorias principais: subjetividade, sujeito, sen-

tido subjetivo e configuração subjetiva. Ancorada, sobretudo, na categoria sentido subjetivo, a presente teoria oferece os subsídios necessários para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, permitindo que seja lançado um olhar para o sujeito a ser pesquisado em toda a sua complexidade, história de vida e emocionalidade.

De acordo com González Rey (2005), dentro da teoria da subjetividade, o sentido subjetivo é caracterizado por: sua versatilidade e permanente mudança ao integrar-se em configurações subjetivas; sua singularidade própria da atividade humana; recursividade com os diversos cenários em que o indivíduo atua; estreito envolvimento com a experiência do sujeito, dentre outros aspectos que evidenciam o sentido subjetivo como uma verdadeira produção subjetiva.

O sentido subjetivo é a “unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 44). Ou seja, não é algo estático, mas se reorganiza frente a novas emoções e processos simbólicos que o sujeito produz. Ele pode existir tanto de modo sistêmico ou em formas mais complexas de organização, denominadas de configuração subjetiva – categoria que organiza os entrelaçamentos e desdobramentos dos sentidos em sua versatilidade.

Por se relacionar especificamente com a subjetividade humana, o sentido subjetivo é uma produção singular permanentemente envolvida com a experiência do sujeito. “O sentido subjetivo aparece somente na expressão plena do sujeito.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.47). É a expressão plena dos docentes em seus diversos processos de desenvolvimento na fase de ingresso em uma nova rede de ensino que apresentaremos neste artigo.

## Epistemologia Qualitativa

Ao procurar entender a complexidade dos processos humanos envolvidos no ingresso docente em seus aspectos subjetivos e objetivos, faz-se necessário adotar uma metodologia que indique princípios para a compreensão desses fenômenos. Desta forma, optamos pela Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo proposto por González Rey (2002, 2012b) para o estudo da subjetividade.

O caráter Construtivo-Interpretativo da pesquisa se particulariza na ênfase de que o conhecimento é uma produção humana. Assim, o pesquisador faz um recorte arbitrário da realidade e no percurso da investigação vai interpretando-a, ou seja, dando sentido às diferentes formas em que o problema se manifesta e utilizando momentos particulares da interpretação para guiar a construção teórica (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 254).

A Epistemologia Qualitativa rompe com a dicotomia externo-interno e, conseqüentemente, empírico e teórico. Ela assume as práticas humanas como algo que constitui e é constituído pela realidade, que, por sua vez, pode ser compreendida de forma parcial e progressiva através dos meios científicos. Desta forma, durante a investigação, o pensamento do pesquisador é frequentemente confrontado com diversos fenômenos empíricos ampliando a qualidade de criação de novas zonas de sentido sobre o problema estudado.

A produção teórica encontra no **singular** distintos aspectos constitutivos dos sujeitos pesquisados que permitem significar a vida social humana. A singularidade se contrapõe a modelos genéricos e repetitivos do nível empírico e firma elementos que trazem inteligibilidade e significação para o objeto de estudo.



O método Construtivo-Interpretativo explora o **processo dialógico** como estratégia fundamental para acessar os diferentes níveis de produção social que aparecem de forma direta ou indireta, no estudo dos sujeitos pesquisados. Em outras palavras, é um meio para entender o “complexo tecido informacional” produzido por cada sujeito em seus caminhos e desdobramentos e, a partir das informações produzidas, desenhar a trilha instrumental a ser seguida para acessar, interpretar e construir novos conhecimentos.

Considerando que os contextos de comunicação e produção de sentidos são multifacetados e não lineares, existiu nesse trabalho o cuidado em se observar de que forma as informações eram expressas pelos docentes. Voltamos a atenção para os diversos momentos do ingresso docente, desde as situações formais de aplicação dos instrumentos escritos da pesquisa, em que se percebe a expressão mais rigorosa e consciente dos pesquisados sobre o conteúdo produzido, até os espaços mais informais de expressão docente, como em conversas espontâneas na escola ou em redes sociais, em que se percebe maior espontaneidade no tratamento de diversos temas do cotidiano.

Na Epistemologia Qualitativa, o **instrumento** é um meio para provocar e facilitar a expressão aberta e comprometida do outro sujeito. Podemos utilizar diversos estímulos e situações como meios para envolver a emocionalidade dos pesquisados e facilitar a expressão de seus processos simbólicos. Os instrumentos propostos por González Rey (2002, 2012b) e utilizados na realização desta pesquisa foram: a) dinâmica conversacional, onde a conversação tem caráter aberto e processual, e o pesquisador busca despertar, constantemente, o envolvimento dos participantes, motivando nestes a vontade de serem ouvidos e expressarem suas reflexões e emoções, seja em momentos de conversa informal ou de debate

programado; b) questionário, construído em caráter aberto e direcionador de conversas informais e construção de instrumentos; c) completamento de frases, onde foram apresentados “indutores curtos” sobre o objeto de estudo a serem completados pelos sujeitos da pesquisa; d) redação com tema “Ser professor na SEDF”, em que cada docente constrói a narrativa para além de sua intencionalidade, expressando indicadores reflexivos e subjetivos em sua elaboração pessoal do texto.

### **Análise e construção da informação**

No contexto brasileiro, estudos (DUARTE, 2014; FREITAS, 2002) apontam que no momento de ingresso os professores são nomeados para escolas em áreas periféricas, com más condições de trabalho em aspectos materiais, estruturais e/ou organizacionais, o que acarreta a precarização da profissão docente. Marcelo (2010) denomina essa prática tão comum na educação de “nade ou afunde” ou ainda “aterrisse como puder”, em que os professores mais antigos na carreira e, portanto, com mais experiência comumente ficam com as turmas que lhes interessam, e para os ingressantes restam as turmas que foram descartadas. Em outras profissões se percebe o movimento parcialmente inverso, em que os profissionais mais experientes são indicados para as atribuições que apresentam maior grau de dificuldade e/ou responsabilidade. Marcelo (2010, p. 22) explica:

Na realidade, se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, perceberemos o grau de desenvolvimento e de estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de

coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício.

Lamentavelmente, o que se percebe é que não há o mesmo cuidado com o ingresso de novos profissionais na educação pública do DF, seja pelas condições de escolha de turma e escola, em que pese principalmente o tempo de exercício na rede, ou pelas condições de socialização e acolhimento no período de ingresso.

[...] é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. São turmas marcadas por uma grande diversidade: possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais, que, muitas vezes, não possuem os materiais escolares mínimos e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. (FREITAS, 2002, p. 6)

Esse é o caso da escola pesquisa, em que onze novos professores na rede integraram o corpo docente no período entre Julho de 2014 e todo o ano letivo de 2015. Dos onze professores que passaram a fazer parte do grupo profissional dessa escola, cinco eram iniciantes na carreira e seis já haviam exercido a docência em outros contextos. Estes últimos foram convidados a participar da pesquisa por se enquadrarem no perfil de professor ingressante com experiência acumulada na carreira. A fim de preservar a

suas identidades, os sujeitos pesquisados serão apresentados no seguinte modelo “professor(a) e número de identificação”.

Os trechos de expressão que surgiram no decorrer da pesquisa trazem aspectos referentes ao ingresso docente, como momento específico vivenciado pelos professores, porém, não se limitam a esse momento, pelo contrário, apresentam elementos constituintes da educação pública do DF e, possivelmente, do Brasil, e por isso permeiam diferentes fases da carreira docente. É importante ressaltar que todos os seis professores realizaram a sua graduação no curso de Pedagogia em Universidades Públicas, ou seja, tiveram o contato com o ambiente educativo público durante a sua formação.

O professor ingressante desenvolve diversas formas de se relacionar com os indivíduos que estão presentes no seu contexto de trabalho. Essas relações vão desde o contexto macro, que seria a SEDF, até o contexto micro, que é a sua sala de aula. Nesses diversos espaços de atuação, o professor produz sentidos subjetivos próprios das situações que está vivenciando permeados por experiências já vivenciadas em sua carreira profissional e na totalidade da sua história de vida. Consideradas tais singularidades, lançaremos olhar para três aspectos presentes nas expressões subjetivas dos professores acerca de suas expectativas versus a realidade da rede ensino, a fim de interpretar como subjetivam e se reorganizam frentes às novas tensões próprias do ingresso docente, a saber: a cultura organizacional da escola e da SEDF, cursos de formação para o ingresso docente, acolhimento.

## **Cultura organizacional**

A professora 1 expressa a sua frustração ao ver que a realidade do contexto escolar em que está inserida não condiz com os

seus ideais de trabalho, o que interfere na qualidade do serviço prestado.

Sempre quis fazer parte do quadro efetivo da SEDF, após conseguir isso, percebo que o “sistema” impede que as escolas ofereçam um ensino de melhor qualidade, a partir do momento em que falta papel, pincel para quadro, apoio ao professor com alunos com dificuldades de aprendizagem, lanche adequado, etc. Isso faz com que o professor esfrie a sua prática, refletindo diretamente na aprendizagem do aluno. (Professora 1 – questionário)

**Ser professora:** É proporcionar oportunidades. **Ser professora da SEDF:** Desafio. **Minhas atribuições:** Possibilitar o ensino e aprendizagem do aluno. (Professora 1 – completamento de frases)

Ao relacionarmos a fala anterior com os complementos de frases da professora 1, podemos notar trechos de expressão subjetiva que revelam o seu ideal da profissão e expectativas em relação ao contexto institucional de sua atuação docente em contrapartida com a realidade que estava vivenciando. Isso era desafiador, pois, trazia elementos objetivos limitadores para o seu exercício docente, como a falta de recursos materiais e de apoio de outros profissionais da escola. Semelhantemente, a professora 2 aponta a dualidade entre a expectativa de tornar-se docente na SEDF e as dificuldades advindas da realidade do contexto escolar em que estava inserida. Os trechos de expressão simbólico-emocional (GONZÁLEZ REY, 2005) acerca das expectativas *versus* realidade do trabalho docente evidenciam a unidade subjetivo-objetivo apontando que aspectos sociais e individuais, psicológicos e materiais, se influenciam e se constituem recursivamente na produção subjetiva do professor ingressante (CURADO SILVA; NUNES, 2015).

Outro ponto difícil de atuação foi a falta de pessoal para apoio: se um aluno se sentisse mal a única alternativa era deixar a turma sozinha

e dar suporte para quem estava mal. Assim, apesar do sonho de me tornar servidora pública ter se concretizado, fica a indignação com o descaso com a educação. (Professora 2 – questionário)

**Ser professora da SEDF:** é conviver com escolas com poucos recursos. (Professora 3 – completamento de frases)

Pode ser a melhor escola do mundo, com uma gestão incrível e docentes super dispostos, que sem papel e pincel, não dá, né? Sou professora, não faço milagre da multiplicação e me recuso a arcar com custos que são do Estado e não meus, não vou precarizar mais ainda a minha profissão. (Professora 3 – questionário)

O que se percebe nos aspectos objetivos do dia-a-dia da escola é que, para além da falta de recursos, frequentemente, a má gestão de uma cultura organizacional é o fator que dificulta o melhor aproveitamento dos materiais disponíveis na escola. Na escola pesquisada, por exemplo, havia apenas um retroprojetor disponível. Diversas vezes ele ficou guardado em desuso na sala dos professores e em outras situações houve o choque de interesse de dois ou mais professores quererem utilizar o aparelho no mesmo horário. A solução encontrada por um grupo de professores foi elaborar uma escala para que cada turma pudesse usufruir daquele material, porém, a gestão não apoiou a sugestão de forma oficial, apresentando-a aos demais professores e servidores da escola, o que gerou um desencontro de informações fazendo com que, mesmo que o professor houvesse reservado o retroprojetor com antecedência, muitas vezes não o encontrasse por estar sendo utilizado por outro professor que não sabia do combinado. Essa é uma pequena ilustração de que, como sujeito de sua subjetividade docente, o professor pode chamar para si a responsabilidade no processo organizacional da escola, porém, se não encontrar o efetivo comprometimento da gestão e dos demais colegas, pode ter aspectos do

seu trabalho inviabilizados pela ausência ou má gestão da cultura organizacional escolar.

Se há poucos recursos materiais, se há limitações físicas no espaço da escola, de alguma forma o grupo profissional daquela instituição precisa se reorganizar criativamente dentro das possibilidades disponíveis. De modo algum queremos eximir o Estado do papel que lhe cabe em fornecer recursos para as escolas, mas, faz-se necessário pensar o porquê de recursos existentes na escola serem inutilizados ou mal aproveitados. Precisamos continuar lutando por melhorias na educação desde a parte cabível ao Estado até a parte concernente à escola e aos profissionais que trabalham nela. No contexto específico da escola, é necessário um constante repensar da cultura organizacional de modo que favoreça e viabilize o trabalho pedagógico. Um passo importante nesse processo é criar momentos de diálogo e reflexão sobre a produção subjetiva dos sujeitos docentes. É principalmente na dinâmica do percurso formativo que o movimento dialógico-reflexivo pode encontrar um rico espaço de construção e consolidação entre os professores.

### **Cursos de formação**

A formação de professores na SEDF ocorre em diversos espaços de coordenação e participação em estudos sistemáticos ofertados, principalmente, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Dentro da grade curricular construída pela EAPE, há o curso “Integração à carreira magistério para os anos iniciais” que é voltado para professores da educação básica licenciados em pedagogia que ingressam na SEDF. No semestre referente ao ingresso dos seis docentes pesquisados, apenas um

participou do curso, enquanto os demais não cursaram sob a justificativa de não terem sido contemplados com vaga ou não terem condições de se deslocar para o local onde as aulas eram ministradas. A nosso ver, tais argumentações reforçam a necessidade da ampliação da oferta de matrícula para atender a amplitude do quadro de novos servidores no ano letivo vigente e da participação obrigatória de todos os ingressantes como requisito básico para o exercício da profissão na SEDF.

Ressaltamos a importância de que os cursos oferecidos pela EAPE sejam de caráter facultativo, de forma que os professores possam escolher o que estudar de acordo com as demandas de seu exercício pedagógico. Entretanto, julgamos ser necessária a obrigatoriedade de participação no curso de integração à carreira do magistério como espaço-tempo para que os ingressantes possam aprofundar os conhecimentos sobre o funcionamento, a organização e a estrutura que envolve a SEDF.

**Os cursos da EAPE: fundamentais. A Secretaria de Estado e Educação do DF: conheço pouco. (Professor 4 – complemento de frases)**

A fala da professora 5, demonstra que a obrigatoriedade foi o fator objetivo que a fez ingressar no referido curso, entretanto, a sua permanência se deu em virtude do delineamento da formação, que lhe trouxe recursos subjetivos para a sua prática como sujeito docente. Mais do que tratar de conteúdos que fizeram parte do processo seletivo para o ingresso na SEDF e, portanto, seriam conhecidos por grande parcela do professorado, é importante que o curso seja estruturado em um modelo de discussão dos princípios e diretrizes que regem o trabalho pedagógico em consonância com as vivências na escola e na SEDF no período de ingresso docente.



Na realidade eu me inscrevi nesse curso, pois foi comentado que era obrigatório. Depois no decorrer do próprio curso descobri que a informação não procedia. O curso na realidade trata muito mais sobre as diretrizes e bases. Foi muito produtivo, pois a professora nos dava espaço para tratarmos dos problemas gerados nas escolas, aos quais geravam muitos conflitos. Não sei se o curso toma o caminho que esse teve, mas foi muito bom poder intercalar a teoria com o que realmente acontece nas escolas. Eu diria que foi muito proveitoso. (Professora 5 – dinâmica conversacional)

**Os cursos da EAPE:** poucas opções. (Professora 5 – complemento de frases)

A atual sede da EAPE é localizada em Brasília, o que por vezes dificulta ou impossibilita a participação dos professores nos cursos, seja por fatores de locomoção e/ou de distância entre a EAPE, a escola em que trabalham e as suas respectivas residências. Entretanto, o modelo de descentralização do local de realização dos cursos tem sido um fator facilitador e influente na participação do professorado na formação continuada da EAPE. Aos poucos, os cursos estão ganhando mais espaço dentro das Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e, assim, os professores que tinham a sua participação inviabilizada pelos fatores de distância entre os locais de formação e de trabalho conseguem iniciar e concluir os cursos de forma mais compatível com a sua jornada de trabalho.

Eu me inscrevi em três cursos no ano passado: letramento lúdico e criativo, Proinfo e Educação Física. O último pareceu ter uma proposta de formação boa, mas não pude participar por incompatibilidade de horário. Os outros dois consegui concluir, pois eram na minha regional e bem próximos da escola. (Professor 4 – dinâmica conversacional)

A seguir, o relato do professor 4 nos remete aos estudos de Scoz (2009) onde a autora afirma que os cursos tem se voltado à transmissão de novos conteúdos em busca de uma mudança

na ação docente sem considerar a subjetividade dos sujeitos docentes em seus modos de aprender e ensinar, sem considerar o que esses sujeitos julgam ser necessário mudar, inovar e refletir coletivamente.

Os cursos procuram fundamentação teórica no Currículo em Movimento, ou seja, simulam situações de aprendizagem na tentativa de oferecer reflexões para a mudança das práticas de aula. Todos eles me apresentaram projetos e recursos que eu não conhecia e isso foi importante. Mas de forma geral, eles estavam mais orientados a mudar práticas do que gerar um momento de trocas de experiências entre os cursistas. Acho que todos eles poderiam dar mais subsídios para aplicabilidade das reflexões do curso nas coordenações pedagógicas nas escolas. (Professor 4 – dinâmica conversacional)

É importante que haja um diálogo entre os estudos sistemáticos propostos pela EAPE e os momentos formativos na coordenação escolar. Frequentemente, o que se percebe é que os professores estão um movimento de aplicação do que aprendem nos cursos diretamente em suas salas de aula, sem oportunidades de compartilhar e discutir em suas escolas o que aprendem em outros espaços. Também podemos perceber o inverso, quando alguns cursos não consideram o que os docentes têm vivido em sala de aula e em suas escolas e quais sentidos subjetivos produzem sobre isso. Cruz (2012) complementa esse pensamento ao explicar que as secretarias de educação por vezes implantam projetos que não condizem com as necessidades das escolas e nos leva a refletir sobre como os professores subjetivarão essas experiências.

Assim, destacou-se, em relação às políticas públicas de formação de professores, que as secretarias municipais de educação têm desenvolvido um papel importante ao promoverem ações de formação continuada que visam suprir lacunas da formação inicial. Porém, em alguns ca-

sos, os projetos das secretarias nem sempre estão sintonizados com o cotidiano das escolas, nem tampouco respeitam os saberes já construídos pelos professores, apresentando projetos inesperados em qualquer época do ano sem prévio aviso. (CRUZ, 2012, p. 116)

Construindo a relação entre os cursos formativos e a coordenação pedagógica, consideramos que, assim como é importante debater sobre a prática escolar nos cursos formativos, é fundamental que no espaço-tempo da coordenação pedagógica haja a possibilidade de intersecção entre os diferentes cursos que os professores da escola estejam participando, como meio de compartilhar e discutir os saberes voltados para a realidade específica da instituição.

## Acolhimento

A palavra “acolhimento” surgiu em vários momentos de conversa informal tanto no ambiente escolar quanto em redes sociais. É interessante notar que a primeira definição para a palavra “acolher” encontrada no dicionário Houaiss é “oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico; abrigar (-se), amparar (-se)”, retratando justamente o que estes professores esperavam no momento inicial dentro de sua escola e não encontraram.

Olha, não houve, efetivamente, uma acolhida. Fomos entrando no meio do furacão, mesmo. No meu turno havia 13 professores e deses, 11 eram novos na secretaria, nos quais eu me incluía. Como uma escola recebe quase todo o seu quadro de professores novatos e não explica o minimamente o funcionamento da instituição? Não sabíamos como preencher um diário, como funcionavam os tramites burocráticos, onde estavam os relatórios das crianças (para podermos conhecer o trabalho que já havia sido feito com elas, quais eram suas dificuldades etc), como tínhamos acesso à cópias, livros etc. Ou seja,

coisas fundamentais para a realização de um bom trabalho, nenhuma reunião específica foi feita de forma a esclarecer esses pontos e fomos aprendendo na marra, mesmo. (Professora 3 – questionário)

A fala da professora 3 ilustra uma especificidade do ingressante que é a sua relação com a organização da escola. Nota-se que a docente demonstrou ter ciência de algumas de suas funções, como o preenchimento do diário e fazer os relatórios dos alunos, porém, apresentou dificuldade na execução desses e de outros processos que eram comuns às suas práticas anteriores, pois são processos específicos de cada instituição. Tomando o diário da SEDF como exemplo, existem campos de “projeto interventivo” ou “reagrupamento” a serem preenchidos que são diferentes ou inexistentes em outras redes de ensino. Dessa forma, é fundamental a criação de espaços de instrução e esclarecimento sobre a organização da escola para os professores ingressantes, independente do tempo em que estão na carreira.

Foi um processo extremamente desgastante, pois, além do trabalho em sala de aula, que requer muito tempo e dedicação, a todo instante nos confrontávamos com situações que nos tiravam do sério, por uma falta de informação, de simples avisos. (Professora 3 – questionário)

**O acolhimento na escola:** laissez-faire. (Professor 4 – complemento de frases)

Segundo a fala dos docentes nos instrumentos de pesquisa, seus desabafos pelas redes sociais e suas expressões de frustração/ indignação, o acolhimento se deu como um mero “receber, admitir (algo); aceitar” a chegada dos professores sem a mínima preocupação com suas dúvidas, dificuldades ou ideias.

Uma prática indicada por Marcelo (1999, p. 123) em programas de iniciação é proporcionar informação. O ato de fornecer in-

formação escrita “acerca de disposições legais, meios, facilidades, aspectos administrativos, etc., que possa ser necessário durante o primeiro ano” é uma estratégia favorável para desencadear outras possibilidades formativas no desenvolvimento profissional do ingressante. Isso permite que o professor tenha um conhecimento inicial sobre o funcionamento e organização da rede e da escola em que está inserido, e progressivamente possa se constituir como um sujeito daquele grupo profissional. Pois, se o sujeito docente é aquele que produz sentidos subjetivos e gera novas alternativas frente às situações de seu exercício profissional, é importante que ele conheça a organização do contexto que está inserido.

Eu costumava dizer que encontramos a escola abandonada e a ocupamos. Meu sentimento era de que estávamos, apesar de juntos, sozinhos. (Professora 3 – questionário)

No geral me senti como um operário. Não senti nenhum esforço por parte da escola em nos (professores recém-contratados) manter como parte da equipe, que valorizasse a nossa condição de concursado em detrimento dos inúmeros contratos temporários que tinham. Acreditava que seria diferente, pois ter professores efetivos é condição propícia para o desenvolvimento de projetos. Penso até que a chegada de professores efetivos novos no meio do ano seja um tanto frustrante para a escola e neste sentido a falta de interesse em manter vínculos com os novos pode ter tido este fato como base. (Professor 4 – redação)

O processo de socialização e acolhimento docente relatado acima envolve o conjunto de profissionais da escola no movimento de receber o professor ingressante, num processo de aceitá-lo como novo integrante do grupo profissional; recebê-lo com as informações organizacionais, administrativas e pedagógicas necessárias ao seu exercício docente; ampará-lo em suas dificuldades e dúvidas; atendê-lo em suas solicitações e possibilidades profissio-

nais, e dar o suporte necessário para que ele se socialize em seu contexto de ensino.

Os primeiros dias na escola: são tensos. Minhas primeiras impressões na SEDF: desorganização. A inserção na minha primeira escola: um caos. (Professora 1 – completamento de frases)

O acolhimento concebido como um primeiro contato do professor com os profissionais e com a escola se constitui se constitui em um momento favorável para a construção da coletividade docente. Seu sentimento de empolgação por ingressar em uma nova rede de ensino, por querer colocar em prática os seus projetos ou ainda por ter sido aprovado em um concurso público se revela em uma expressão subjetiva favorável ao enfrentamento dos desafios encontrados na escola. Nesse sentido, o papel dos demais profissionais, sobretudo dos gestores, é de se responsabilizar junto com os professores pelas dificuldades e possibilidades que o ambiente escolar apresenta. O que se percebeu no acolhimento relatado foi o contrário, os gestores apresentaram os problemas e deixaram nas mãos dos ingressantes sem qualquer auxílio.

Considerando o contexto da contratação na rede pública, que recebe profissionais em diferentes períodos do ano de acordo com suas demandas, entende-se que fica inviável, por exemplo, convocar uma reunião com todo o corpo docente e os demais servidores para apresentação do grupo profissional e discussão da estrutura organizacional da instituição logo na chegada de um ou mais ingressantes na escola. Esse modelo de reunião ocorre no começo do ano letivo, na semana pedagógica, quando os professores se apresentam na escola. Entendemos, porém, que, considerando a inviabilidade inicial, a instituição deve se reorganizar em seu planejamento de reuniões de coordenação para que o mais breve possível haja a integração dos ingressantes com os demais professores e

servidores da escola. Isso porque a ação docente não se restringe à sala de aula, mas, se relaciona com a escola e o contexto social em que está inserida. É preciso que o ingressante se integre aos projetos da escola; às atividades pedagógicas que são realizadas entre as classes, como o reagrupamento; aos atendimentos especializados que são realizados aos seus alunos por outros profissionais da escola; às demandas administrativas da instituição; dentre outros. Há que se considerar que as solicitações que emanam da organização geral da escola podem interferir diretamente no espaço específico de atuação do professor, que é a sua sala de aula.

Cheguei empolgada à secretaria de educação do DF, lembro que a empolgação permanece, mas confesso que em alguns momentos foi abalada. A primeira impressão da escola e das pessoas que nela trabalhavam na época foi angustiante, pois preferiam nos aterrorizar com falas e posturas em relação aos alunos que ali estudam e também em relação à comunidade onde a escola está inserida. (Professora 5 – redação)

Praticamente, me mostraram a escola e falaram que eu tinha um aluno terrível. (Professora 2 – questionário)

Foi horrível. Estritamente instrumental por parte da gestão e carregado de estereotipações de alunos por parte dos professores antigos. [...] Não há uma concepção de infância clara que respalde o trato com as crianças. (Professor 4 – questionário)

Os trechos acima demonstram um aspecto preocupante na relação que a escola estabelece com os seus alunos, que é o foco na disciplina em detrimento de outros elementos que influenciam na constituição da criança e nos seus processos de aprendizagem. O que se percebe nos diversos relatos é que a constituição da subjetividade social da escola está permeada por práticas de estereotipação sobre os alunos. Como a professora 3 havia salientado,

é fundamental que a escola possibilite que os professores ao ingressarem tenham um conhecimento prévio do histórico de seus alunos e, se possível, conversem e compartilhem das experiências dos professores anteriores da turma. Isso porque quanto maior o conhecimento de quem é o público a ser atendido, maiores são as possibilidades de planejamento e ação de aulas. Porém, o que se percebe é que a instituição se preocupa com alunos indisciplinados por não se enquadrarem em seu ideário comportamental, por vezes sem investigar as causas de tal comportamento, e não entrevê outros alunos silenciados pelo caos da busca pela ordem e paz no ambiente escolar.

Os aspectos relativos a indisciplina dos alunos são importantes e devem ser considerados, pois, interferem no andamento da aula e no rendimento do processo de ensino-aprendizagem, tanto dos alunos indisciplinados, quanto da professora e dos demais alunos. Ou seja, provoca conflitos na turma e, quando atinge níveis que fogem ao controle docente, costuma se tornar um problema na escola. Entretanto, elementos relativos às necessidades educacionais especiais, por exemplo, se não trouxerem problemas de indisciplina, comumente são abrandados ou até esquecidos pela gestão.

Duarte (2014) comenta que diversos estudos sobre o professor iniciante trazem o tema da indisciplina como uma das principais dificuldades enfrentadas no início da carreira. Todavia, quando essas experiências de indisciplina são situações experimentadas pelo professor ingressante, este pode se munir de mais recursos e reorganizar a sua prática frente às tensões e aos conflitos de sala de aula.



## Considerações finais

É importante delinear categorias e fases no desenvolvimento profissional, percebendo regularidades em momentos comuns à grande maioria dos professores, porém, ressaltamos que essas fases não ocorrem de forma linear e nem todas irão se manifestar na prática docente individual. Isso se observa particularmente no estudo do ingresso docente, onde os professores ingressantes não são necessariamente iniciantes, o que indica que podem estar em fases distintas de suas carreiras. Igualmente, ainda que todos fossem iniciantes, esse fato não garantiria que cada um se encontrasse na mesma etapa. Por quê? Por que cada sujeito docente produz sentidos subjetivos não apenas a partir do contexto e momento vivido em seu momento atual, mas, traz cargas emocionais, simbólicas, históricas que se articulam e se encadeiam nas suas produções subjetivas.

Enfatizamos o valor de momentos formativos para conhecer e produzir conhecimento sobre a instituição escolar em que o docente irá trabalhar antes e durante a entrada efetiva em sala de aula. Que a formação seja construída coletiva e reflexivamente com professores experientes no contexto específico de determinada escola, possibilitando uma tutoria de articulação teórico-prática para os ingressantes. É essencial que os processos formativos possibilitem a expressão simbólico-emocional do docente, de modo a favorecer sua constituição como sujeito de sua prática pedagógica, construindo redes de dialógico-relacionais para possíveis reflexões e debates sobre a ação docente. Tal debate deve considerar tanto os aspectos objetivos quanto o caráter gerador da subjetividade em seus aspectos individual e social, observando o tempo subjetivo de cada docente e a construção de sua profissionalidade.

O tempo subjetivo de cada docente é dinâmico e singular. No processo de ingresso docente, o referido tempo pode se apresentar de forma multifacetada com especificidades paradoxalmente manifestas e latentes. Faz-se necessário voltar a atenção para as nuances simbólico-emocionais dessa nova fase da carreira, mas, de modo que não limite a esse momento, pelo contrário, que as produções subjetivas dos sujeitos docentes sejam objeto de constante reflexão dos integrantes do ambiente escolar.

## Referências

CAMPOLINA, L. O.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Processo subjetivos e inovação educativa: um estudo de caso com base na epistemologia qualitativa. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **Diversidade metodológica na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CURADO SILVA, K. A. C. P.; NUNES, D. F. **Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira**. (s.n.), 2015.

DUARTE, S. M. C. A. **Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2014.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social – A emergência do sujeito**. Tradução V. L. M. Joscelyne. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HUBBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 1992.p. 31-61.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p.11-49, 2010.

SCOZ, B. J. L. Aprendizagem e Ensino de Professores: sentidos subjetivos. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. A

**complexidade da aprendizagem:** destaque ao ensino superior.  
Campinas, SP: Alínea, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** *Buenos Aires: Colihue Clásica,*  
2007.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 11.07.2017

# Os saberes e os fazeres construídos na sala de aula durante o Estágio Supervisionado

**SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA**

Doutoranda em Educação na UFPI. E-mail: shir\_mari@hotmail.com

**BÁRBARA MARIA MACÊDO MENDES**

Doutora em Educação pela UCE, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

E-mail: barbaramendes@hotmail.com

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral investigar o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, na perspectiva de análise dos saberes e dos fazeres construídos na regência de classe. Como objetivos específicos: caracterizar a prática pedagógica no estágio supervisionado no que concerne ao saber e ao fazer docente; descrever os saberes e os fazeres construídos na vivência do estágio supervisionado; identificar como o aluno estagiário relaciona os saberes construídos na academia com a prática pedagógica no estágio supervisionado. O Estágio Supervisionado deve ser o momento de formação que viabilize a produção de conhecimentos sobre a realidade da escola durante a regência de classe. É uma pesquisa narrativa e para produção dos dados utilizamos o questionário, o memorial e as rodas de conversa. Os dados foram analisados e interpretados com a técnica de análise de conteúdo, tomando como base Bardin (2009). A investigação foi realizada com alunas do sexto período do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias/UEMA, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado do ensino fundamental. O aporte teórico foi sustentado nos autores Pimenta e Anastasiou (2002), Veiga (2009), Tardif (2006), Pimenta e Lima (2004), Buriolla (2011), Mendes (2006), Brito (2011), Piconez (2007), entre outros. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de reflexões e discussões mais aprofundadas sobre o saber, o saber ser e o saber fazer necessários à formação dos futuros professores, a fim de se estabelecer relações entre os saberes construídos na academia e os saberes construídos na prática de sala de aula durante o estágio supervisionado.

**Palavras chave:** Estágio Supervisionado. Saber. Saber ser. Saber fazer. Prática pedagógica.

# Teaching Knowledge Built in classroom during Teaching Practice

## ABSTRACT

*The general objective of this article is to investigate the Pedagogy Course Practice, focusing on the analysis of knowledge and doings built in the class regency. The specific objectives are to characterize the Practice pedagogical practices related to the teachers' knowledge and doings; to describe the knowledge and doings built during the Practice experience and to identify the way the trainee student relates the knowledge built at the academic institution with the Practice pedagogical practices. The teaching Practice should be a moment of education that enables the production of knowledge about the school reality during the class regency. This is a narrative research and the questionnaire, the memorial and the chats were used to produce the data. The data were analyzed and interpreted according to the technique of Bardin's content analysis. The research was conducted with the Pedagogy sixth period students of Caxias/MA Higher Education Center. The theoretical framework is grounded on Pimenta and Anastasiou (2002), Veiga (2009), Tardif (2006), Pimenta e Lima (2004), Buriolla (2011), Mendes (2006), Brito (2011), Piconez (2007), among others. The results of the study outline the necessity of deeper reflections and discussions about necessary teaching knowledge to future teachers in order to establish the relations between the knowledge built at the university and the ones built during the teaching Practice at school.*

**Keywords:** *Teaching practice. Teaching knowledge. Pedagogical Practice.*

## Introdução

A construção do ser professor não é apenas aquisição de técnicas e de conhecimentos que serão postos em prática, no contexto da escola e da sala de aula, mas, sobretudo, é o momento-chave da socialização e da configuração do futuro profissional da educação. É nessa fase que o futuro professor tem oportunidade de avaliar se realmente a sua opção profissional corresponde ao seu ideal

profissional, às suas aptidões e às suas expectativas de vida. É no estágio supervisionado que o aluno, futuro professor, experiencia o ser e o fazer docente da profissão.

Durante a regência de classe do aluno estagiário, ele constrói e (re)estrutura na prática o saber fazer, construindo a formação do ser professor. O aprender a ensinar vai se concretizando na medida em que o futuro professor vai articulando os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação e de sua prática pedagógica, vivenciada cotidianamente na sala de aula, na vivência do estágio.

A partir dessa compreensão, surgiu o interesse em realizar um estudo sobre o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia. A escolha da temática na formação do pedagogo, saberes e fazeres construídos no espaço de sala de aula aconteceu em virtude de nossa experiência como docente da referida disciplina, no citado Curso, no Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Esse interesse se consubstanciou e se formatou a partir do questionamento: quais os saberes e os fazeres construídos pelos alunos estagiários na vivência do estágio supervisionado? Para norteamento do estudo, definimos como objetivo geral da pesquisa: investigar o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia do CESC, na perspectiva de análise dos saberes e os fazeres construídos na regência de classe. Como delineadores distributivos do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: caracterizar a prática pedagógica no estágio supervisionado no que concerne ao saber e ao fazer docente; descrever os saberes e os fazeres construídos na vivência do estágio supervisionado; identificar como o aluno estagiário relaciona os saberes construídos na academia com a prática pedagógica no estágio supervisionado;

analisar os desafios e as dificuldades que acontecem durante o estágio supervisionado no contexto da sala de aula na escola campo.

Tomamos como técnicas e instrumentos basilares para produção de dados da pesquisa os questionários, as rodas de conversa e os memoriais que delinearam como aconteceu cada uma dessas etapas. Essa parte contempla, ainda, o cenário da pesquisa, o perfil das interlocutoras e o processo de sistematização e de análise dos dados. O aporte teórico foi sustentado nos autores Brito (2011), Buriolla (2011), Contreras (2002), Gauthier (2006), Imbernón (2010), Mendes (2006), Piconez (2007), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Lima (2004), Rios (2010), Tardif (2006), Veiga (2009) entre outros.

Para alcançar os objetivos propostos em nosso estudo, selecionamos um aporte teórico que orientou e deu suporte à investigação, conduzindo para o desenvolvimento do estudo e, consequentemente, para a análise dos resultados da pesquisa empírica.

A fundamentação teórica que tem como base as discussões e as reflexões a respeito da formação de professores e dos saberes adquiridos durante o estágio é o que discutiremos no tópico formação do pedagogo e o estágio supervisionado a seguir. Após essa discussão evidenciaremos os caminhos trilhados na pesquisa, apontando também as técnicas e instrumentos para produção dos dados. Na ordem, mostraremos o cenário da pesquisa bem como os interlocutores envolvidos, para então apresentarmos as análises, discussões e interpretações dos dados. Em seguida, fecharemos o corpo do artigo com as conclusões e, por fim, relacionaremos as referências utilizadas no presente estudo.



## Formação do pedagogo e o estágio supervisionado

As discussões sobre a trajetória do curso de Pedagogia têm sido aprofundadas, contextualizadas e ampliadas ao longo de mais de 70 anos em todo o país por autores como Libâneo (1990), Brzezinski (1996) e outros. Porém, ainda existem muitos estudos a serem realizados e muito a se discutir sobre a crise e as dificuldades enfrentadas por esse curso. Esses problemas têm relação direta com o processo de formação e sinalizam, também, para a necessidade de repensar e de rediscutir a formação do profissional formado por este curso.

O curso de Pedagogia foi instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, tendo como objetivo formar bacharéis nas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química e licenciados através da concepção normativa que alinhava todas as licenciaturas ao denominado esquema 3+1, através do qual era feita a formação nas diversas licenciaturas para várias áreas.

Nesse prisma, título de bacharel seria conferido a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área – fundamentos e teorias educacionais –, e o título de licenciado que permitia atuar como professor aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

Com a homologação da Lei n. 4024/1961 e a regulamentação contida no Parecer do Conselho Federal de Educação CFE n. 251/1962, algumas pequenas alterações foram introduzidas no currículo do curso de Pedagogia. Manteve-se o esquema 3+1 e, em 1961, fixou-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pe-

dagogia, composto por sete disciplinas obrigatórias indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição – opcionais.

As disciplinas obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As optativas eram: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

O curso de Pedagogia passou por grandes transformações após o Parecer n. 252/69 CFE, que regulamentava o currículo mínimo, orientando para a formação de profissionais técnico-administrativos, oferecendo habilitações em supervisor, orientador, administrador, inspetor, planejador e professor formado para o trabalho no ensino médio.

## **O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do CESC**

Considerando o Manual da Dimensão Prática dos Cursos de Licenciatura, que é um instrumento orientador do processo de formação e de desenvolvimento acadêmico do estudante da UEMA, e que rege a Prática Curricular, o Estágio Curricular obrigatório e as atividades científico-culturais, o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de Licenciatura deverá oportunizar ao estudante condições propícias ao desenvolvimento de sua prática docente, mediante a regência de classe e intervenção sistematizada em situações que se apresentam no campo de estágio.

O Estágio Curricular obrigatório terá início na sala de aula da universidade, objetivando o repasse da fundamentação teórica e depois o estagiário será encaminhado à instituição de ensino, denominada escola campo de estágio. O estagiário assinará o termo de compromisso do estágio em conjunto com o Supervisor Técnico e a Direção da escola.

As atividades de estágio serão compostas de:

1. Orientação e exercício teórico-metodológicos específicos para planejamentos e aulas simuladas, em classes das licenciaturas.
2. Vivência no ambiente educativo em que serão realizadas atividades específicas do contexto educativo e a intervenção da pesquisa iniciada na prática curricular.
3. Encontro regulares em classe da licenciatura, para avaliação do desenvolvimento do estágio.

## Os caminhos trilhados na pesquisa

Para concretizar a nossa pesquisa, realizamos uma investigação de natureza qualitativa, com ênfase metodológica nas narrativas. Para Richardson (2008), a pesquisa qualitativa pode se caracterizar como a tentativa de compreensão de atuações e de comportamentos. Segundo Oliveira (2008), a pesquisa pode ser entendida como um estudo de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou atores sociais e fenômenos da realidade. Tomando como base as palavras da autora, esse é um procedimento que objetiva buscar informações precisas, concretas para explicar o significado e as características do contexto em que se encontra o objeto de estudo da pesquisa.

Assim, optamos por esse tipo de pesquisa porque acreditamos no que diz Oliveira (2008), que nas comunicações dos participantes da pesquisa existe uma relação dinâmica, viva, entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito que será investigado.

Portanto, a pesquisa qualitativa coaduna-se com os objetivos propostos nesta investigação, haja vista que através da pesquisa qualitativa tivemos possibilidades de realizar a análise dos fenômenos indo além das aparências, explicitando os fatos relatados e evidenciando o que ficou nas entrelinhas.

A pesquisa qualitativa, com ênfase na narrativa, como recurso metodológico é frequentemente utilizada nas pesquisas educacionais como fonte de investigação, tornando a pesquisa narrativa, sobre professores em processo de formação, alvo de investigação e de vinculação das histórias vivenciadas no decorrer do processo de construção do saber, do saber ser e do saber fazer-se professor.

Quanto mais significativos forem os registros realizados numa narrativa, mais ricas elas se tornam. Os tipos de narrativas são inúmeros em sua diversidade, e nós os encontramos nos lugares mais variados. O ser humano sempre vai contar histórias que podem ser suas ou as de outra pessoa.

Essas considerações indicam que as narrativas realizadas neste estudo contribuíram para que os futuros professores socializem conhecimentos, troquem informações, reelaborem suas práticas pedagógicas, manifestem e veiculem seus saberes docentes, socializando conhecimentos e informações durante seu processo formativo. Para Prado e Soligo (2007, p. 48), as narrativas fazem parte da história do homem e desde os tempos mais remotos são para serem lidas, contadas e recontadas.

Assim, entendemos que o ato de narrar, de contar histórias é inerente ao próprio homem e que se as histórias forem utilizadas

no contexto de investigação da formação profissional, contribuirá para que o professor se torne um pesquisador de sua própria prática. A utilização da narrativa como técnica e método de investigação tem construído espaço cada vez mais crescente como alternativa investigativa na formação de professores, tornando o professor pesquisador sujeito e objeto de sua própria investigação, proporcionando ao próprio professor um melhor entendimento de sua própria prática docente.

A narrativa funciona como pesquisa na medida em que, quem narra sua história socializa sua vida, suas experiências com o pesquisador, fazendo com que esse reflita e amplie sobre sua própria trajetória de formação e sua própria história de vida.

Por meio das narrativas uma pessoa relata fatos vivenciados ou presenciados ao longo de sua história, dando-lhes novas contextualizações, significações, reconstruindo a trajetória percorrida, reinventando e reorganizando as lembranças que realmente tiveram significados ou não no decorrer de sua vida de sua formação. A partir desse entendimento, realçamos o que diz Lima (2011), sobre as histórias de vida, que são para serem lidas, contadas e recontadas porque histórias de vida de professores possibilitam um olhar interdisciplinar imbricado na pesquisa biográfica. Assim, compreendemos que quando alguém se predispõe a contar ou escrever sua história de vida, de alguma forma estará expondo seus sentimentos, intimidades e emoções, muitas vezes evidenciando suas fragilidades, permitindo uma reflexão sobre sua própria história.

A escrita da narrativa nasce, inicialmente, de reflexões sobre suas aprendizagens e experiências circunscritas no percurso da vida, e implica num processo de reflexão, memorização, construção e reconstrução dos fatos vivenciados, aproximando e distanciando o narrador de si mesmo. Segundo Souza (2008), o dia a dia

do ser humano é marcado pela socialização de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos. Surge daí a necessidade cada vez maior de se trabalhar com as autobiografias e com as biografias educativas em contextos de pesquisa na área educacional.

Narrar sua história de vida é expor sentimentos guardados e as narrativas de formação fazem parte do processo de construção desta formação, possibilitando a compreensão e reflexão da própria prática. Elaboradas de forma descritiva, as narrativas de formação conduzem o narrador a expressar seus sentimentos, falar de suas experiências, dos saberes e dos fazeres construídos ao longo de seu processo de formação.

Nesse contexto, investigar os saberes e os fazeres construídos no estágio supervisionado pelos futuros professores, no espaço de sala de aula, através da utilização das narrativas, tornou-se um caminho para se conhecer quais as contribuições dessa experiência na formação do pedagogo, bem como uma oportunidade de repensar o estágio como espaço conectado ao projeto de constituição do professor no curso de Pedagogia.

Assim, a pesquisa qualitativa narrativa se constituiu no nosso estudo como um processo crítico-reflexivo importante, porque permitiu revelar experiências formativas no espaço da sala de aula através dos memoriais do estágio supervisionado e dos relatos feitos nas rodas de conversa, o que contribuiu ainda para se compreender como são construídos os saberes e os fazeres durante o estágio e os avanços e retrocessos que acontecem durante a construção e reconstrução destes saberes na regência de classe.

### **Técnicas e instrumentos para produção de dados**

Os dados da pesquisa foram obtidos através de instrumentos/técnicas de produção de dados tais como: questionário, através

do qual as interlocutoras traçaram seu perfil formativo e profissional; memorial do estágio supervisionado, no qual elas relataram suas memórias formativas; nas rodas de conversa, momento em que narraram espontaneamente as experiências e vivências da vida profissional.

## O Questionário

Uma das técnicas escolhidas para produção de dados foi o questionário. Esse foi estruturado com questões abertas e fechadas, tendo como objetivo traçar o perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa. As questões abertas objetivaram deixar as interlocutoras à vontade para responder de acordo com seus conhecimentos e informações, e as fechadas limitaram ou conduziram as interlocutoras a respostas de acordo com as informações solicitadas.

Para Richardson (2008, p. 189), a informação obtida por meio de questionários permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Nesse sentido, usamos os questionários buscando coletar dados referentes às características das interlocutoras, no que concerne aos aspectos pessoais, estudantis e profissionais, bem como aspectos relacionados ao ingresso, à escolha no Curso e à construção dos saberes e os fazeres na sala de aula, durante o estágio supervisionado.

As respostas contidas no questionário nos conduziram a uma leitura flutuante dos dados, que segundo Bardin (2009) é uma visão inicial e superficial das informações. Essa leitura nos proporcionou uma visão geral das nossas interlocutoras e permitiu delinear o perfil formativo e profissional de cada uma.

## O Memorial

Outro instrumento escolhido para subsidiar a construção dos dados da pesquisa foi o Memorial do Estágio Supervisionado. Pensar e repensar sobre a utilização de memoriais, como instrumento de pesquisa, sobre a vida dos professores é tarefa dos grupos de pesquisa preocupados com as questões relativas aos estudos sobre a pessoa do professor, as práticas docentes e a profissão de professor e que veem na pesquisa narrativa com utilização dos memoriais, um instrumento fecundo e um rico aporte teórico-metodológico.

Memorial é um dos instrumentos da pesquisa narrativa – uma tipologia da pesquisa qualitativa, focalizando as contribuições do processo de rememoração na formação de professores. Ao escrever, marcamos um encontro conosco, com nossas memórias, imprimindo reflexões profundas sobre nossa vida, nossas práticas, nossa história.

Ao entregar os memoriais fizemos algumas explicações sobre a importância da produção das memórias do estágio supervisionado para nossa pesquisa. Algumas interlocutoras ao receber os memoriais demonstraram certa curiosidade e ansiedade. Sentiram-se importantes ao perceberem como era grande o compromisso que iriam ter diante da realização da pesquisa. E que elas iriam precisar resgatar algumas informações que estavam guardadas na memória.

A memória é a capacidade que temos de guardar, registrar, resgatar informações, conhecimentos, sentimentos, emoções, dor, alegrias, tristezas, e demais sensações de colocá-las em evidência, quando sentimos necessidade de trazê-los à tona. Becker e Marques (2010) dizem que nossa memória é seletiva, apagamos aquilo que não achamos importante, guardamos na memória as informações que têm mais ligação com o que queremos lembrar. As situações que de alguma forma nos remetem a alguma coisa, fato ou a



alguém que queremos trazer de volta. A memória organiza-se por meio do estabelecimento de relações. Sempre que precisamos de alguma informação, que está guardada no passado, resgatamos em nossas lembranças já adormecidas pelo tempo.

Ao narrar nossa história, (re)visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente. Manifestamos no memorial emoções, medos, anseios, sentimentos guardados. Somos produtores de informações, narradores escritores, atores e personagem da história que narramos.

Esse entendimento deixa evidenciado que para algumas pessoas reviver suas memórias pode se tornar um verdadeiro desafio, já que temos que voltar no passado, resgatar nossas lembranças e experiências vivenciadas, fazendo um exercício contínuo e sistemático de escrever a própria história, revivendo o percurso de vida e refletindo sobre ela. Esse é um exercício de autoconhecimento de reflexão sobre si mesmo e esse exercício pode ser prazeroso ou não, pode trazer alegrias, provocar sorrisos, dor, tristeza, voltar ao passado em busca de recordações de sentimentos guardados na memória que para muitos nem sempre é algo fácil de realizar.

Nesse contexto, o trabalho de pesquisa realizado com as professoras em formação, utilizando o memorial do estágio supervisionado como instrumento de pesquisa, discute aspectos referentes à vivência pessoal em relação aos saberes e os fazeres construídos nesse período, mostrando que o processo de autorreflexão proporcionado pela proposta de rememoração, pode resgatar elementos importantes sobre a prática dos estudantes em suas vivências, favorecendo a compreensão de vários aspectos da vida profissional do futuro professor.

Escrever sobre os outros ou sobre alguma coisa para muitos é uma tarefa difícil que demanda tempo, disposição, habilidades

e conhecimentos sobre o que se pretende escrever. Entretanto, para muitos escrever sobre si mesmo pode se tornar uma tarefa mais difícil ainda e necessita de exercício de reflexão, criatividade e autoconhecimento, principalmente, quando não se tem o hábito de se expressar através da palavra escrita. Mas se for um hábito construído ao longo da vida poderá contribuir muito com a prática profissional, tornando-se fonte de reflexão de construção e de aprendizado.

A utilização dos memoriais do estágio supervisionado oportunizou, as futuras professoras revisitar suas memórias, resgatando fatos ocorridos durante o processo de sua formação docente, o que pareceu difícil, no início, tornou-se uma oportunidade de reflexão e de reconstrução de conhecimento e formação.

### **A Roda de Conversa**

As Rodas de Conversa realizadas consistiram na criação de espaços de diálogo, em que as estagiárias tiveram oportunidade de se expressar, estimulando a construção do conhecimento de inovação e, principalmente, de reflexão, o que aconteceu através da problematização e da busca de inovações. Essa técnica possibilita a abertura de espaço de encontro, de discussão, de produção, de socialização de conhecimentos, de trocas de experiências vivenciadas durante o estágio, evidenciando as perspectivas e a instrumentalização dos futuros professores, para lidarem com as complexidades do cotidiano na sala de aula.

Tomamos como referência as corroborações feitas por Warschauer (2002), sobre a roda de conversa. A roda é mandala, é círculo, é movimento que induz e conduz a produção do conhecimento – não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra,

se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói na somente dentro da roda, mais é o conhecimento próprio do ser humano que existe, sempre, em toda sua vida, tenha ele zero, cinco, dez ou oitenta anos de idade.

Entendemos, portanto, que a roda de conversa é importante e pode contribuir para a construção de conhecimentos significativos e também para a pesquisa numa abordagem qualitativa. Ela estabelece relação de análise e interpretação dos dados podendo viabilizar a compreensão sobre as potencialidades da investigação e perceber o processo investigativo, como oportunidade de formação e autoformação dos sujeitos que dela participam. As rodas de conversa são bastante utilizadas na área de ensino, como instrumento ou prática pedagógica para discussão e socialização dos conhecimentos dos alunos.

Partindo desse entendimento, escolhemos a roda de conversa como uma técnica a ser utilizada em nossa pesquisa, partindo do pressuposto que através das rodas realizadas durante o estágio supervisionado, as interlocutoras foram conduzidas de forma espontânea a uma fértil discussão sobre temas, que possibilitassem refletir acerca do processo formativo, o registro dos saberes e dos fazeres produzidos e mobilizados durante o estágio no contexto de sala de aula.

A cada roda de conversa realizada, percebemos que as professoras em formação foram ficando mais a vontade para expressar seus sentimentos, formatando assim, a ideia de que as rodas de conversa possibilitam aproximação, favorecem as discussões e fortalecem os elos de amizade e confiança entre as professoras em formação.

A pesquisa teve como cenário o Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC, da universidade Estadual do maranhão – UEMA.

Tendo como *lócus* específico o curso de Pedagogia, Departamento de Educação – Disciplina Estágio Supervisionado das séries iniciais do ensino fundamental, que é oferecida no sexto período.

A escolha desse cenário de investigação deu-se pelo fato de sermos docentes dessa instituição e termos intenção de desenvolvermos um estudo voltado especificamente para o curso de Pedagogia – Disciplina Estágio Supervisionado, e por conhecermos as dificuldades que os alunos estagiários encontram na produção e aplicação dos saberes e os fazeres, que devem ser aplicados na vivência do estágio e, assim, poder melhorar nossa prática pedagógica contribuindo para o processo de saber e saber fazer de nossos alunos.

Para concretização da pesquisa foram selecionados oito estudantes do sétimo período do curso de Pedagogia que estavam cursando a disciplina Estágio Supervisionado das séries iniciais do ensino fundamental. Até o momento da realização da pesquisa, as estudantes haviam cursado a disciplina Estágio Supervisionado da educação infantil. As interlocutoras foram selecionadas com base nos seguintes critérios: estar regularmente matriculadas no Estágio Supervisionado das séries iniciais do ensino fundamental; aderir voluntariamente à pesquisa e ter disponibilidade para participar da produção de dados.

O primeiro contato com as interlocutoras da pesquisa aconteceu no CESC, na sala B5 do curso de Pedagogia – local em que as referidas interlocutoras encontravam estudando. Após a autorização da Direção do Centro, realizamos uma reunião na sala de aula cedida pela Direção do Curso. Nesse momento, aconteceu nossa apresentação e apresentação de nossa pesquisa. A princípio, explicamos os objetivos da investigação e os instrumentos que seriam utilizados para produção de dados.

Na oportunidade, aproveitamos para sensibilizá-los, evidenciando a importância da disponibilidade da colaboração das interlocutoras para produção dos dados, explicitando que elas não teriam nenhuma despesa financeira com a participação na pesquisa e reafirmamos o compromisso com o anonimato dos participantes. O convite foi estendido a todos os alunos do Curso, tivemos a adesão de 08 alunas que, espontaneamente, mostraram interesse em participar da pesquisa.

No intuito de garantir o anonimato de nossas interlocutoras, solicitamos sugestões para definição de codinomes para identificá-las no trabalho. Ficou definido que os codinomes seriam nomes de flores. Nossa escolha tomou como base o entendimento que nossas interlocutoras são graduandas e estão em processo de formação.

Relacionamos esse processo de formação, fazendo analogia entre nossas interlocutoras e as flores. As flores são vegetais, têm um ciclo de vida são o início da reprodução, futuramente frutos e depois sementes, semeando novas flores. Nossas interlocutoras no estágio estão vivenciando a profissão, e estão construindo sua formação profissional, depois serão sementes produzindo e reproduzindo conhecimentos que serão socializados e compartilhados.

Os nomes das flores foram definidos à medida que a convivência com as interlocutoras foi acontecendo e pudemos observar um pouco das características de cada uma a ponto de compará-las e denominá-las daqui para frente com os nomes das seguintes flores: Orquídea, Rosa, Gardênia, Azaléia, Hortênsia, Tulipa, Margarida e Dália. Na sequência, apresentamos a caracterização do perfil biográfico de cada interlocutora do ponto de vista pessoal e profissional.

As interlocutoras pesquisadas totalizam oito mulheres. A faixa etária que elas estão situadas varia de 18 a 55 anos. Na ocasião da produção de dados para esta pesquisa, encontravam-se cursan-

do a disciplina Estágio Supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental. Apenas uma interlocutora cursava, concomitantemente, outra graduação – Filosofia.

Dos oito sujeitos pesquisados, três possuem experiência docente no ensino fundamental, e uma na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os outros quatro não possuem experiência docente, evidenciando que para muitos o estágio supervisionado é a única oportunidade de articular os saberes adquiridos ao longo do curso com o fazer pedagógico, numa relação de experimentação, de integração e de reflexão sobre a realidade profissional que será vivenciada durante a docência.

De modo geral, constatamos que todas as interlocutoras da pesquisa são pessoas que possuem características singulares e veem no ensino superior uma oportunidade de emprego e, consequentemente, melhorarem de vida.

Para o tratamento dos dados, consideramos os aspectos recorrentes encontrados nas narrativas, realizando as interpretações e inferências. A partir desses aspectos, e tomando como base o objetivo geral, os objetivos específicos e partimos para construção do nosso plano de análise (Quadro 01).

### QUADRO 01 – Plano de análise dos dados da pesquisa

Objetivos Específicos	Aspectos recorrentes das Narrativas
Caracterizar a prática pedagógica no estágio supervisionado no que concerne ao saber e ao fazer docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção do estágio supervisionado;</li> <li>• A importância do estágio supervisionado;</li> <li>• Necessidade de orientação durante todas as etapas do estágio supervisionado;</li> <li>• O estágio como componente formativo.</li> </ul>
Descrever os saberes e os fazeres construídos na vivência do estágio supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes adquiridos na formação;</li> <li>• Saberes produzidos na vivência do estágio supervisionado</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura dos dados nos conduziu a uma síntese sobre a construção dos dois eixos de análise, que apresentamos neste momento de maneira resumida e que, posteriormente, serão apresentados de forma detalhada no terceiro capítulo deste trabalho (Quadro 2).

### QUADRO 02 – Eixos de Análise dos Dados da Pesquisa

Eixo 1:	Concepção de estágio supervisionado
Eixo 2:	Saberes e fazeres construídos na prática pedagógica, durante o estágio supervisionado

Fonte: Memoriais e rodas de conversa.

Tomando como base os eixos de análise dos dados obtidos através dos memoriais e das rodas de conversa, Quadro 2, destacamos aspectos importantes da investigação, tais como: concepção de estágio supervisionado; saberes e fazeres construídos na prática pedagógica durante o estágio.

Após a construção e análise dos eixos, constatamos na pesquisa resultados que nos conduziu a uma reflexão mais contundente sobre o Estágio Supervisionado e sobre nossa postura enquanto docente dessa disciplina.

A seguir, apresentaremos os eixos de análise da investigação, delineando, a partir deste momento, um diálogo com as interlocutoras primando pelo intercruzamento das diversas vozes apresentadas nas narrativas.

#### Eixo 1: Concepção de Estágio Supervisionado

Delineamos, a partir deste momento, um diálogo com as interlocutoras primando pelo intercruzamento das diversas vozes apresentadas nas narrativas, destacando as diferentes concepções de estágio.

A partir dos relatos produzidos nos memoriais, percebemos que, para Margarida, o Estágio Supervisionado “Não é somente uma etapa a ser cumprida e sim um modo de se familiarizar-se com o mundo que escolhemos.”. A interlocutora aponta sua concepção de estágio como uma etapa que não seria apenas o cumprimento de uma exigência curricular, mas um período de familiarização com a futura profissão.

Partindo desse pensamento, compreendemos por meio do olhar de Margarida, que durante o Estágio, o futuro professor irá vivenciar inúmeras situações particulares ao seu campo de atuação, e talvez por ser uma experiência nova, a interlocutora demonstra preocupação com as atividades do estágio, porém reconhece a importância dessa etapa na formação, ratificando que é uma oportunidade de viver o cotidiano da escola, que permite ao futuro profissional perceber dificuldades, vivenciadas nessa fase, captando afinidades e, num processo contínuo, construindo e consolidando sua formação profissional docente.

A narrativa de Margarida pode ser mais bem compreendida quando recorremos a Melo e Naves (2012) ao explicitar que o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do professor formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação. Apoiado nesse entendimento, percebemos que a importância e a necessidade do estágio supervisionado, como *lócus* de formação e de construção do saber ser e do saber fazer do professor, precisa tornar-se espaço formativo de produção, de reflexão, e de construção de conhecimentos.

Já para Gardênia a concepção de estágio é entendida como processo que favorece ao aprendizado discente. Em razão disso, Gardênia, diz: “O estágio deveria ser supervisionado e não fiscalizado, e, às vezes, nem fiscalizado. Onde deveria haver orienta-



ções, sugestões, acontece dessa forma ‘errou aqui, concerta ali’”. De acordo com Gardênia, o estágio deve favorecer o aprendizado do discente.

Mesmo tendo essa concepção, nossa interlocutora tece críticas a maneira como essa fase é conduzida, Gardênia afirma que o estágio é fiscalizado, e ainda acrescenta “[...] às vezes, nem fiscalizado.”. A interlocutora, com essa colocação ressalta a necessidade de um acompanhamento, de uma orientação. Não havendo as orientações e as sugestões, que são necessárias ao desenvolvimento do estágio, ele fica “solto” não assumindo a característica de supervisionado.

O entendimento de Gardênia, ao apontar o estágio como uma etapa de aprendizado, faz-nos compreender a importância do estágio como um momento de construção de conhecimentos, que se relacionam com a atuação profissional e, portanto, precisa ser devidamente orientado e supervisionado. A interlocutora ressalta a relevância de um trabalho de acompanhamento por parte dos professores de estágio, das ações discentes, e assim evitar o “errou aqui, concerta ali”, como ela expressou.

Diante dessa problemática, Melo e Naves (2012, p. 35) corroboram dizendo “[...] que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na constituição da docência.”. É preciso romper com a cultura do “ensino porque sei”, para “ensino porque sei e sei ensinar”. Podemos perceber, ainda, na fala da interlocutora, o descompasso existente entre o professor orientador do estágio e o estagiário, evidenciando a frustração existente em relação à efetivação do acompanhamento do estágio.

As interlocutoras Dália e Azaleia, em suas narrativas, ressaltam a importância do estágio supervisionado como espaço formativo. Dália, ao dizer que: “O estágio nos permite colocar em prática os saberes adquiridos na formação e vivenciar situações que apare-

ceram em nosso percurso profissional.”. Azaleia corrobora dizendo que: “[...] no estágio colocamos em prática nosso aprendizado em relação à profissão.”. Na concepção das interlocutoras, o estágio é o momento de colocar em prática os saberes e os fazeres adquiridos durante a formação inicial e vivenciar experiências comuns ao seu futuro campo de atuação profissional. Essa concepção reitera a importância do estágio na construção dos saberes e os fazeres necessários à formação e ao exercício profissional.

Nesse contexto, percebemos que durante o estágio, o graduando tem oportunidade de viver a profissão, assumir a regência de sala de aula experimentando as diferentes situações e os desafios da docência. De acordo com Pimenta (2004), o estágio, como espaço formativo e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício da profissão docente, possibilitando a produção de saberes que promovam uma formação de professores, pautada na formação holística do futuro professor.

Outra concepção semelhante é exposta por Orquídea: “O estágio permite vivenciar realmente a profissão do professor, o educar/ensinar, e deve estar de acordo com as ações éticas, aberta à reflexão sobre nossa atuação na escola.”. Nossa interlocutora declara que é durante o estágio que o graduando inicia sua vivência na profissão, no movimento “educar/ensinar”. Acrescenta a importância dos pressupostos éticos e da reflexão sobre a prática. Orquídea nos apresenta um aspecto muito importante que é a reflexão. Sobre essa temática, Alarcão (2005, p. 41) afirma que a noção de professor reflexivo, baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracterizam o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de práticas que lhe são exteriores.

A interlocutora Hortênsia vincula o estágio à relação entre os saberes específicos e pedagógicos e relata: “O estágio permite ao estagiário compreender como os saberes da teoria se concretizam na prática.”. Na concepção da interlocutora o estágio é a vivência que articula teoria-prática. Nesse sentido, Buriolla (2011, p. 93) diz que a teoria deve estar vinculada às necessidades práticas, a teoria é prática na medida em que determina as ações como guia de ação, ao esclarecer os objetivos, as possibilidades, o conhecimento da realidade social e as forças sociais.

Nos escritos de Mendes (2011), fica evidenciada a existência de lacunas, no que diz respeito à teoria e à prática, que impedem o licenciando de perceber as questões inerentes à escola, ao ensino e à aprendizagem.

Nas memórias da interlocutora Rosa, o estágio supervisionado passa por etapas técnicas que conduzirão o professor a vivenciar a prática do ser professor: “O estágio supervisionado é uma prática que inicia pela observação da prática pedagógica dos professores e permite o futuro profissional vivenciar a atuação profissional como professor.” Vale lembrar que o estágio acaba tornando-se uma oportunidade que o aluno professor tem para vivenciar, experimentar em um ambiente concreto, as mais diversas situações de ensino-aprendizagem que acontecem no contexto de sala de aula, por meio da observação, da participação e da regência de classe. É o *lócus* em que a aproximação da prática se concretiza proporcionando uma visão mais ampla do saber ser, do saber fazer-se professor.

A interlocutora Tulipa deixa claro, em suas palavras, que é no estágio supervisionado que realmente acontecem os verdadeiros desafios do saber e do saber fazer do professor quando deixa evidenciada na sua fala que: “[...] é no estágio que nos deparamos com a realidade que iremos vivenciar.”. Para Brito (2011), o estágio su-

pervisionado proporciona a aproximação do estagiário com a escola campo e, principalmente, com as diferentes situações de ensinar.

Nessa perspectiva, Maciel e Mendes (2011) em seu escrito, sobre o estágio supervisionado, corroboram assinalando que essa etapa se caracteriza como um momento indispensável na formação. Essa atividade formativa propicia a experiência nas diversas situações de ensino-aprendizagem e nos desafios da prática pedagógica.

As palavras de Tulipa são ainda referendadas por Buriolla (2011), quando diz que se há a intenção de realizar um estágio, que dê condições ao aluno para se preparar efetivamente [...] ele deve ter oportunidades que lhe possibilite participar de um campo de experiência, de maneira que possa vivenciar uma situação social competente, que lhe permitirá uma revisão constante desta vivência e o questionamento de seus conhecimentos, habilidades, visões de mundo etc.

Segundo Maciel e Mendes (2012), o estágio supervisionado caracteriza-se como o *locus* de reflexão e ação sobre aspectos teórico-práticos que favorecem o processo ensino-aprendizagem de maneira que se concretizam atendendo as necessidades do processo de formação. Essa atividade formativa precisa ser constituída pelas ações e práticas que demandam reflexão, construção e encontro com as realidades social, educacional e escolar, além da compreensão de que através do estágio, o aluno professor terá oportunidade de vivenciar e realmente tornar-se professor.

## **Eixo 2. Saberes e fazeres construídos na prática pedagógica durante o Estágio Supervisionado**

Para refletir sobre os saberes e os fazeres dos professores, devemos considerar as diversas experiências e vivências na sala

de aula. Segundo Maciel (2012, p. 45), “[...] os saberes docentes constituem os professores como atores individuais e os agregam à prática profissional, adaptando-a e transformando-a.”.

Nessa perspectiva, ser professor implica em conhecer e dominar saberes para produzir conhecimentos. Gauthier (2006) apresenta uma concepção de ensino como espaço de mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor deve se abastecer para poder ensinar e se posicionar nas diversas situações de sua prática docente. Assim, de posse de saberes e de fazeres diversificados, o professor estará apto a repassar conhecimentos e ter uma prática docente coerente, que atenda aos objetivos propostos pela sua prática, embora nem sempre o fato de ter conteúdo conduza o professor a uma prática em que o saber ser e o saber fazer-se educador caminham em uma mesma direção. A partir deste momento, analisamos as falas das interlocutoras do Eixo 2.

Ao analisar o Eixo 2 e dialogar com as interlocutoras, percebemos que para Margarida, o estágio supervisionado é o momento de vivenciar a prática profissional e que essa vivência possibilita refletir sobre a atividade profissional de maneira coerente, contribuindo para o exercício da docência: “[...] é justamente no estágio, na prática, que poderemos, através da reflexão, buscar contribuir na maneira justa e eficaz com nossa prática. [...] e através de um trabalho coerente ser capaz de aplicar os diferentes saberes em diferentes situações.”. Portanto, o estágio possibilita aprender, refletir e entender a docência como responsabilidade social.

Margarida faz, ainda, um desabafo, deixando claro que ser professor não é tarefa fácil, e ainda complementa que o estágio se apresenta como uma sequência de dificuldades a serem superadas: “[...] cada dia de estágio vencíamos uma barreira [...]”, transparece

em seu relato a imagem negativa da profissão, resultante da insegurança, dos medos e dos anseios característicos das novidades que se apresentam todos os dias na sala de aula, do despreparo acadêmico para enfrentamento dos desafios do cotidiano da sala de aula.

Mesmo diante das dificuldades, a interlocutora não demonstra desejo de desistir, deixando claro que fez investimento pedagógico em sua prática, procurando despertar nos alunos a vontade de aprender: “[...] não era uma atividade monótona, trabalhávamos de forma diferenciada, com vídeos, dinâmicas de grupo, mas nada disso era o suficiente, isso me causava aflição, pois meu desejo era obter êxito.”. Sabemos que ser professor é tarefa que requer uma habilidade profissional muito grande para lidar com as diferentes situações de dificuldades encontradas na escola.

Na maioria das vezes, os alunos apresentam déficit de aprendizagem muito grande, e níveis de aprendizagem incompatíveis em relação ao seu ano escolar. As condições de trabalho são limitadas e muitas vezes o estagiário se sente só, sem poder compartilhar seus medos, anseios e expectativas, prejudicando, assim, o processo ensino-aprendizagem. Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, ficou evidenciado na fala de Margarida o desejo de ser professora, constituir uma carreira e ser bem sucedida.

A partir do depoimento de Gardênia, pudemos perceber que os saberes e os fazeres “[...] da prática são construídos no cotidiano [...]”. Nesse sentido, Oliveira (2010), ao falar sobre a construção dos saberes, diz que o professor enfrenta o mesmo desafio que qualquer aprendiz para iniciar seu ofício, construindo e exercendo seu saber cotidianamente na sala de aula, experimentando a difícil arte de ensinar. Rios (2010) diz que preparar aula, realizar o exercício da docência é, para o professor, uma experiência que requer

o domínio e o exercício de vários saberes que deverão ser postos em prática.

Gardênia, ao falar da performance e do perfil do professor, afirma: “A performance dos professores são construídas no estágio supervisionado, onde é desenhado o perfil profissional do docente.”. Durante o estágio supervisionado, o professor iniciante tem oportunidade de construir, de experimentar o desafio da profissão, de se ver na prática simultânea de ensinar e aprender, concomitantemente, delineando, assim, sua construção docente. Para Rios (2010, p. 53), “[...] ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, partícipio presente – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.”.

A interlocutora Gardênia continua sua narrativa, lembrando-se da importância de refletir sobre os saberes e os fazeres: “[...] é importante refletirmos sobre os saberes e os fazeres pedagógicos, muito embora construídos de forma fragmentada, se conseguir montar o quebra-cabeça, então, não será difícil planejarmos baseados nos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.”. Com essa fala, Gardênia sinaliza a necessidade de refletir sobre os saberes e os fazeres pedagógicos construídos ao longo do curso, deixando evidente a fragmentação dos saberes e as lacunas existentes em sua formação. Essas lacunas se evidenciam na falta de domínio de conteúdo, na dificuldade de estabelecer relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos e, principalmente, na aplicação dos saberes necessários ao fazer-se professor.

Nessa perspectiva, lembramos que, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 101), “[...] os estágios, de maneira geral, acabam por se configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas, resumindo-se, muitas vezes, a miniaulas na própria universida-

de e em palestras proferidas por profissionais convidados”. Embora diante de todos os problemas evidenciados e das fragmentações existentes em sua formação, Gardênia analisa suas dificuldades mostrando as possibilidades de contorná-las. Compreendemos, a partir da fala da interlocutora, que mesmo enfrentando muitas dificuldades, o estágio é uma oportunidade de construção e de reconstrução de saberes, os saberes da experiência profissional, que consolidam outros saberes inerentes à profissão.

Dália deixa claro que não tem dificuldades em relacionar o saber ser e o saber fazer-se professora. Por ter experiência com a escola e com a sala de aula e, portanto, ser uma atividade que faz parte de sua rotina, ela enfatiza: “[...] não tive problemas nem dificuldades em realizar meu estágio, isso porque já havia passado por esse processo no curso de magistério.”. O que não impede que a interlocutora também pare para refletir sobre seus saberes e sua prática pedagógica, haja vista que o Estágio Supervisionado é um espaço formativo que permite tanto ao professor iniciante como ao professor experiente vivenciar situações complexas, antes invisíveis, construindo, assim, a compreensão de aspectos relacionados a seu próprio processo de formação, e de aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) enfatizam que o estágio, para professores alunos que já exercem o magistério, tem seu sentido e significado a partir da natureza do trabalho docente que requer constante revisão das práticas, no sentido de tornar o professor um sujeito que constrói conhecimentos.

Para Orquídea, o estágio foi a primeira oportunidade de articulação dos conteúdos teóricos adquiridos ao longo do Curso com sua prática em sala de aula: “[...] o estágio também me proporcionou oportunidade de testar na prática, o aprendizado teórico que tive



ao longo do Curso.”. A partir dessa compreensão, entendemos que através do estágio supervisionado, o estagiário terá oportunidade de se aproximar da escola e das situações de ensinar e aprender. Estabelecendo, assim, elos de conhecimento entre a escola, a sala de aula, os saberes adquiridos e a prática docente e, também, no contato com a escola e com a sala de aula construir saberes da experiência e consolidar esses saberes, principalmente, os pedagógicos.

Hortênsia mostra que as experiências proporcionadas pelo estágio supervisionado fomentam reflexões entre os conhecimentos teóricos e os saberes práticos aplicados na sala de aula: “[...] foi através das experiências do estágio, vividas em sala de aula que nós, futuros professores e profissionais da área docente, podemos refletir sobre os saberes práticos, mediante os saberes teóricos, pois estar de frente a uma sala de aula é ser responsável pela mediação do conhecimento.”. Sabemos das dificuldades que são inerentes ao estabelecimento e à cristalização do exercício de colocar em prática os saberes adquiridos durante o curso, já que, na maioria das vezes, esses conhecimentos são estudados de forma mecânica, descontextualizada da realidade e da vivência dos alunos. Tais práticas não proporcionam uma reflexão e uma aprendizagem crítica, nem uma formação que possa contribuir para o crescimento holístico do aluno-professor, relegando-o à condição de mero reprodutor de informações, provocando um descompasso entre a teoria e a prática.

Embasada nessa afirmação, tomamos como base as palavras de Mendes (2005, p. 176), a qual assevera que formar professores sem considerar os aspectos práticos da formação para o exercício de aprender, vivendo experiências, refletindo sobre o ser, o fazer e o saber “[...] não consolida o entendimento da relação teoria e prática, como eixo significativo de aprendizagem pela reflexão [...]”.

Assim, a articulação que deve existir entre os conteúdos teóricos e a prática, que será vivenciada durante o estágio supervisionado, configura-se como algo essencial ao processo formativo do futuro professor. Porque é, na vivência do estágio, que o aluno, futuro professor, experiencia o ciclo docente (observação, planejamento, regência de classe, avaliação) e percebe no seu fazer as limitações das aprendizagens, o qual reexamina o seu pensar e o seu agir profissional.

É possível encontrar pontos convergentes nas narrativas das interlocutoras Rosa, Tulipa e Azaleia, no que diz respeito à construção dos saberes e os fazeres edificados durante o estágio supervisionado. Em suas considerações sobre os saberes construídos na prática pedagógica com o estágio supervisionado, Rosa enfatiza: “O estágio permitiu articular os saberes construídos ao longo do curso, permitindo ao acadêmico construir métodos para ensinar e aprender.”. Ao realizar o estágio, o futuro professor mobiliza vários saberes para produzir conhecimentos que serão repassados durante seu exercício profissional. Conforme pontuam Pimenta e Lima (2004), os conhecimentos e as atividades que embasam a formação dos futuros professores devem objetivar que esses se apropriem de instrumentos teórico-metodológicos para compreender a escola, os sistemas de ensino e as políticas educacionais.

Ainda para Rosa, “Os saberes e os fazeres fazem parte da nossa vida como educadoras, e permite equilíbrio no exercício da prática pedagógica do professor.”. O estágio supervisionado configura-se como um campo de experiência, de vivência de situações concretas, tornando-se essencial à formação do futuro professor, possibilitando a execução do exercício prático da profissão docente e a articulação dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. Segundo Pimenta (1995, p. 53), “[...] a atividade teórica

é que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação”. Mas produzir tal transformação, não é suficiente somente com a atividade teórica, é preciso atuar na prática.

Nessa mesma linha de pensamento, Tulipa fala da relação existente entre professor, que ora se constitui aluno e ora se constitui docente, em um processo dinâmico de ensinar e aprender: “Os saberes e os fazeres contribuem para aprender e ensinar, nós que somos discentes, aprendemos a ser docentes.”. A formação do ser professor acontece de maneira processual, gradativa. Não se aprende a ser professor da noite para o dia, mas em um processo de construção e de (re)construção de saberes, primando pela superação de obstáculos que irão surgir durante essa caminhada, pois é na busca da superação das dificuldades que se constrói, edifica-se, cristaliza-se a formação do saber ser e do saber fazer docente.

Azaleia, ao dar ênfase sobre o estágio supervisionado, comenta: “O estágio supervisionado é de grande importância, para nossa formação como futuros professores, onde podemos aplicar os conhecimentos adquiridos na academia e as habilidades da prática.”. Nessa perspectiva, o estágio deve ser um espaço de produção de conhecimentos adquiridos na academia e um processo de criação e de recriação do pensamento reflexivo, não devendo se limitar à pura e simples transferência e aplicação de teorias ou conteúdos, tornando-se fomentador de uma prática pedagógica reflexiva.

## Conclusão

Considerando as análises dos dados, percebemos que as interlocutoras anseiam por uma formação mais consistente e assistida, em que se destaca o valor da prática reflexiva como elemento

de análise e de reflexão do professor. O termo reflexão é abordado como condição essencial à formação crítica do professor e com um novo objetivo para a formação docente. O ensino reflexivo e os professores reflexivos nos remetem a perceber que, apesar de algumas atitudes e predisposições pessoais dos professores, existem destrezas ou habilidades que os docentes devem dominar para concretizar esse modelo de ensino. O conhecimento e o domínio do saber ser e do saber fazer docente são fundamentais para que os professores possam ensinar e contribuir para a formação daqueles que estão em fase inicial de construção de conhecimentos.

As concepções de formação de professores precisam partir da ótica de que os cursos de formação não podem mais conduzir o ensino como uma atividade que acontece através da transmissão pura e simples de conteúdos prontos. O atual contexto formativo exige que as práticas docentes contemplem uma formação solidificada na construção, (re)construção e formatação dos saberes dos professores, preocupando-se como esses são mobilizados e construídos no cotidiano escolar. O estágio pode proporcionar ao futuro professor a oportunidade de através de uma prática efetiva, reflexiva, conduzir o futuro professor à construção prática dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, as discussões, em torno da disciplina Estágio Supervisionado, têm se tornado objeto de investigação nas pesquisas educacionais, considerando que muitos autores têm mostrado a necessidade de se delinear novos rumos para o desenvolvimento do estágio supervisionado. Diante dessa premissa, faz-se necessário desenvolver e aplicar novas concepções da referida disciplina. Entre esses autores, Piconez (1994, p. 16) argumenta que “[...] o objetivo do Estágio Supervisionado é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou

disciplina”. E os saberes e os fazeres construídos ao longo do Curso e durante o Estágio Supervisionado possibilitam ao futuro professor experimentar o saber ser e o saber fazer-se professor.

Ao estudar a relação dos saberes construídos na academia e relacionar esses saberes com a prática de sala de aula durante o estágio, possibilita-nos entender que os diferentes saberes são construídos, mobilizados e ressignificados durante toda vida. A partir dos registros das interlocutoras que foram expressos nos memoriais, ficou nítido que há necessidade de se experienciar, na prática, os saberes e os fazeres construídos durante o estágio, mesmo considerando as dificuldades encontradas durante sua execução.

## Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.

BECKER, F.; MARQUES T. B. I. (Org.). **Ser professor e ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRITO, A. E. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas...e trajetórias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, 17, p. 29-38, jul./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 56/2. Page 2. 2011. 15/9/11. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3908Edna.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BURIOLLA, M.; A. F. **Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores** – busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, R.D.de. **O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de F. Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, M. da G. S. B. **Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese**. In: MENDES S. J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. L. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: Ed. UFPI, 2011.

MACIEL, E. M. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina: Ed. UFPI, 2012.

MENDES, B. M. M. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI**. 310 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de educação, Currículo e Ensino. Universidade Federal do Ceará, 2005.

MELO, G. F. NAVES, M. L. de P. (Org). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: Ed. UFU, 2012.

- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1994.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.
- PRADO, G. do V. T. (Org.). Narrativas docentes: Trajetórias de trabalhos pedagógicos. In: \_\_\_\_\_. **Saberes docentes: narrativas em destaque**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- RICHARDSON, R. J. et al.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org). **Formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- TARDIF, M. LESSARD, C.. **O ofício de professor**. 2. ed. Tradução de L. Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 18.08.2017

# Jogos Didáticos no Ensino de Português como segunda língua

**ELISA AUGUSTA LOPES COSTA**

Mestra em Estudos de Linguagem, doutoranda em Letras – ensino de língua e literatura na Universidade Federal do Tocantins – UFT/Araguaína. Professora da Universidade Federal do Pará, Faculdades de Letras – Campus Altamira. E-mail: elisaufpa@hotmail.com

## RESUMO

A utilização da ludicidade como fator de otimização da aprendizagem tem sido amplamente discutida e acatada nos mais diversos segmentos de ensino, o que permite estender esta discussão também para o contexto da educação indígena, mais especificamente a Educação Escolar Indígena Krahô, pois os estudantes deste povo são alfabetizados na sua língua materna, adquirindo o Português como segunda língua somente a partir do sexto ano de estudo, fato que acarreta muitas dificuldades na interpretação e produção textual em língua portuguesa, mesmo para aqueles que já estão no Ensino Médio. O objetivo do presente artigo é apresentar a viabilidade dos jogos didáticos como alternativa para minimizar estes problemas, tendo como foco o desenvolvimento de jogos específicos para o ensino de Português como segunda língua, concentrando-se em tópicos como ampliação, compreensão e fixação de vocabulário, visando ao enriquecimento linguístico dos educandos. Para tanto, discorre-se sobre a realidade escolar da aldeia e o público alvo, que se compõe de professores e alunos do ensino médio, com fundamentação em Maher (2007), Sousa (2013), Macedo (2015), Constituição Federal Brasileira de 1988, Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI (1998), além dos materiais específicos relacionados à educação e cultura Krahô organizados pelo professor Francisco Edviges Albuquerque (2009, 2012, 2013, 2014). Em seguida, abordam-se os conceitos de jogo didático e educação lúdica, com base em Comenius (2001), Feinet (2004) e Almeida (1987), entre outros. A metodologia, de perspectiva sociointeracionista, consiste na apresentação de uma proposta de inserção de jogos didáticos como elemento potencializador da aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, direcionada aos professores que trabalham com



o Ensino Médio. Esta proposta é direcionada para a Escola Indígena 19 de Abril (localizada na aldeia Manoel Alves Pequeno, ao norte do Tocantins) e faz parte de minha pesquisa de doutorado, a qual vem se realizando no âmbito das pesquisas do Laboratório de Línguas Indígenas – LALI, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

**Palavras chave:** Educação lúdica. Educação escolar indígena. Jogos didáticos. Leitura. Ensino.

## *The use of educational games in the Teaching of Portuguese as a second language*

### ABSTRACT

*The use of ludic as a learning optimization factor has been widely discussed and adopted in various educational segments. It allows to extend this discussion to the context of indigenous education, more specifically to the Indigenous Krahô Schooling Education, because this people students are literate in their mother tongue, acquiring Portuguese as a second language only from the sixth year of Elementary school on; a fact that brings a lot of difficulties to Portuguese interpretation and textual production, even to those who are already in high school. The aim of this paper is to present the viability of the use of educational games as an alternative to minimize these problems, focusing on the development of specific games to teach Portuguese as a second language, paying attention on topics such as enlargement, understanding and vocabulary retention, aimed at the students' linguistic enrichment. Therefore, it talks about the village school reality and the target audience, composed by the teachers and the high school students, grounded in Maher (2007), Sousa (2013) and Macedo (2015), the Brazilian Federal Constitution (1988), the National Curriculum Reference for Indigenous Education (1998), in addition to specific materials related to Krahô education and culture, organized by Professor Francisco Edviges Albuquerque (2009, 2012, 2013, 2014). Then, the educational game concepts and ludic education based in Comenius (2001), Feinet (2004) and Almeida (1987), among others, are discussed. The methodology, of sociointeractionist perspective, consists in presenting a proposal for the inclusion of educational games as an enhancer element of Portuguese learning classes,*

*directed to high school teachers. This proposal is directed at the Indian School April 19 (located in the Manoel Alves Pequeno village, north of Tocantins) and it is part of the author's doctoral research, which has been carried out at the Indigenous Languages Laboratory of the Federal University of Tocantins – UFT.*

**Keywords:** *Ludic education. Indigenous schooling education. Educational games. Reading. Teaching.*

## Introdução

A cultura letrada está presente de forma relevante na maioria das sociedades da atualidade, de modo que dominar o código escrito torna-se imperativo. Entretanto, não basta saber decodificar letras, é necessário que a escrita faça sentido para aquele que lê. De acordo com Luís Percival Brito (2007, p. 30), “[...] aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade.”

Este fato é um imperativo também para as comunidades indígenas que, apesar de ter sua cultura baseada na oralidade, estão inseridas no contexto da sociedade letrada, de modo que ter acesso aos usos e benefícios da escrita chega a ser uma questão de sobrevivência. Além disso, para estes povos, a situação torna-se ainda mais complexa, na medida em que precisam dominar a escrita de uma língua que não é originalmente a deles.

Os índios Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno incluem-se nesta condição de bilinguismo por necessidade, devido ao contato próximo e constante com a sociedade envolvente. Há também os casos dos jovens que estão cursando o Ensino Médio e pretendem ingressar no Ensino Superior. São muitas as dificuldades encontradas por eles em relação aos conhecimentos teóricos relativos à língua portuguesa. Embora não se possa exigir que os indígenas dominem perfeitamente a variedade padrão da língua, os estu-

dantes do Ensino Médio precisam desenvolver um pouco mais sua competência discursiva para que possam ingressar na faculdade com um mínimo de defasagem em relação aos outros estudantes da sociedade envolvente.

Entretanto, estes jovens apresentam muitas dificuldades na compreensão de textos em língua portuguesa, o que acarreta também dificuldades para produção textual. Isto se deve ao aprendizado tardio da segunda língua, pois, no caso da Aldeia Manoel Alves Pequeno, as crianças são alfabetizadas em sua língua materna, passando a adquirir a Língua Portuguesa como segunda língua somente a partir do sexto ano de estudos. Por isso, é necessário que lhes sejam fornecidas condições de crescer no conhecimento da língua portuguesa, aumentando seu vocabulário e a aplicação deste às diversas situações de comunicação.

Para tanto, sugere-se um trabalho mediado pelo uso de jogos didáticos com base no argumento de que a ludicidade tem a capacidade de promover aprendizagens mais significativas e duradouras do que a mera sequência de aulas expositivas. O objetivo é apresentar a viabilidade do uso jogos didáticos para o ensino de Português como segunda língua, concentrando-se em tópicos como ampliação, compreensão e fixação de vocabulário, visando ao enriquecimento linguístico dos educandos, o que lhes possibilitará melhores condições para compreensão e interpretação dos textos, e, conseqüentemente, maior bagagem para produções textuais mais consistentes.

Primeiramente, será feita a contextualização do local da pesquisa, explanando-se, em seguida, os conceitos de ludicidade, educação lúdica e jogos didáticos, para então explicitar a proposta para a Escola 19 de Abril, a qual se detém sobre o desenvolvimento de jogos específicos para o ensino de Português como segunda língua.

## O Ensino de Língua Portuguesa no Contexto Indígena Krahô

A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.

Marcos Bagno

O povo Krahô vive atualmente ao norte do estado do Tocantins, na região denominada Kraholândia, próximo ao município de Itacajá. A língua falada por este povo pertence ao ramo Timbira da família Jê, que é ligada ao tronco linguístico Macro-Jê (RODRIGUES, 1986). Para os índios Krahô, a preservação de sua língua é da maior importância, pois é por meio dela que se entoam as canções que fazem parte de todos os seus ritos (ALBUQUERQUE, 2013). Além disso, também é a língua utilizada em todas as atividades dentro da aldeia, sendo que muitos indígenas, particularmente as crianças, são monolíngues em Krahô. Entretanto, existe a necessidade de comunicação constante com a sociedade não indígena, de modo que os Krahô (como a maioria dos povos indígenas) precisam desenvolver a competência linguística em português para que possam interagir com os não indígenas. Assim, cabe à escola elaborar atividades em que as duas línguas tenham peso idêntico, sendo considerados os usos que cabem a cada uma. Segundo Albuquerque (2009, p. 29), a valorização das duas línguas é da maior importância para o fortalecimento da autodeterminação dos povos indígenas dentro dos princípios de pluralidade cultural. De acordo com o autor, esta valorização leva à reintegração dos processos de ensino e aprendizagem e permite que a escola deixe de ser instrumento de negação e exclusão, para ser instrumento positivo e de apoio às sociedades indígenas.

A instituição escolar voltada para os povos indígenas tem o propósito de conciliar a preservação da língua indígena e a apren-

dizagem da língua portuguesa, sendo que o ensino deve se pautar pela legislação específica, que inclui a Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Estes documentos precognizam a implementação de uma educação bilíngue e intercultural que garanta às populações indígenas o direito à sua identidade cultural por meio da manutenção de seus costumes e crenças, bem como de sua língua.

Nesta perspectiva, abre-se a possibilidade para que a escola indígena se configure como meio de valorização das línguas, saberes e tradições culturais indígenas, contribuindo no processo de autodeterminação destes povos. Isso significa que, nas escolas indígenas, a língua materna de cada povo deverá ser usada como língua de alfabetização e de instrução em todas as disciplinas. De acordo com o RCNEI (1998, p.120), isto permitirá que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados pela Constituição Brasileira, além de atribuir prestígio às línguas indígenas, contribuindo para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, de modo a garantir a manutenção da rica diversidade linguística do país e favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito. Por outro lado, o documento oficial também orienta que a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua (salvo exceções, como no caso de povos que usem o português como primeira língua), pelo fato de que este conhecimento fornece condições para interpretar e compreender as bases legais que regulam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Dominar a língua portuguesa também abre possibilidades para compreender melhor

as relações socioeconômicas, tais como relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, além de elucidar o funcionamento da sociedade envolvente e proporcionar acesso a informações e tecnologias variadas:

Resumindo, a língua portuguesa pode ser para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns. (BRASIL, 1998, p. 123)

Convém lembrar que o RCNEI não desconsidera o valor do português falado pelos indígenas; pelo contrário, salienta que a escola indígena deve oportunizar acesso à modalidade padrão da língua portuguesa, tanto na escrita como na oralidade, sem deixar de valorizar a variedade local da língua portuguesa falada pelos estudantes:

Os povos indígenas têm cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena. (BRASIL, 1998, p. 123)

De acordo com Aurinete Macedo (2015), a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC/TO), em colaboração com pesquisadores da área e professores indígenas, elaborou uma proposta pedagógica em consonância com a legislação vigente, a qual foi denominada de Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena

do Tocantins (PPEEI/TO) e implantada em 2013. Segundo a autora, a proposta foi elaborada com base no Programa Mais Educação, que utiliza o sistema da Mandala de Saberes para organizar a visualização das áreas do conhecimento. De acordo com os autores do projeto Rede de Saberes Mais Educação (2009), a mandala, que é o símbolo da totalidade e da integração entre o homem e a natureza, retrata as condições nas quais se constrói a experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Por isso, foi escolhida para representar as inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade.

De igual modo, segundo Macedo, a proposta pedagógica para a educação escolar indígena na perspectiva da Mandala de Saberes permite promover a integração entre os saberes escolares e os saberes tradicionais indígenas, destacando a importância da oferta de uma educação que valorize os saberes tradicionais indígenas e, ao mesmo tempo, possibilite o acesso aos saberes da sociedade envolvente.

A pertinência da PPEEI/TO consiste na disposição de oferecer aos povos indígenas do Estado uma educação diferenciada. Essa educação objetiva valorizar e integrar os saberes. Embora tal propósito ainda não tenha se concretizado em sua totalidade, já demonstra um avanço, posto que a partir dessa iniciativa, inserem-se ações que favorecem a efetivação de uma educação bilíngue e intercultural tão necessária no contexto escolar indígena. (MACEDO, 2015, p. 73)

No caso específico do povo Krahô, verificou-se que, apesar da implantação da proposta, prevalecia a necessidade de adequação à realidade da sua cultura e língua, razão pela qual os professores da Escola 19 de Abril, que são, na maioria, indígenas, optaram por

uma reestruturação da proposta pedagógica da secretaria estadual de educação, organizando seu currículo escolar em dois blocos, denominados de tema e disciplina. O primeiro engloba os saberes comunitários e o segundo abrange os saberes escolares. Esta metodologia dá continuidade à forma de trabalho que eles já vinham desenvolvendo antes da implantação da proposta da SEDUC.

Macedo (2015) salienta que os professores daquela escola estão trabalhando na elaboração de um projeto pedagógico que atenda aos seus anseios, especificamente no que se refere ao estabelecimento de uma sintonia mais afinada entre o currículo e o calendário propostos pela SEDUC e o calendário da sociedade Krahô, de modo que as atividades escolares não interfiram nos costumes tradicionais do povo.

Segundo a pesquisadora Jane Souza (2013), a Escola 19 de Abril nasceu de modo informal e improvisado, quando, em 1987, Dodanim Krahô começou a dar aulas para os homens da aldeia, o que acontecia no período noturno. Três anos depois, a FUNAI construiu duas salas de aula, oficializando o ensino, que passou a ser oferecido para as crianças, abrangendo as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Somente a partir de 2001 teve início a oferta do ensino fundamental completo e, atualmente, os estudantes indígenas já contam com Ensino Médio.

A alfabetização naquela escola é feita na língua materna, sendo esta a única língua utilizada até o quinto ano, o que fortalece a língua e a cultura da comunidade. Somente a partir do sexto ano é que tem início o ensino de língua portuguesa como segunda língua, enquanto a língua Krahô continua sendo utilizada como língua de instrução em todas as disciplinas.

Os materiais didáticos utilizados atualmente na escola são provenientes das reivindicações dos professores indígenas, que



produziram os materiais sob a orientação do professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, por meio das ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô e do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/UFT/CAPES, ambos coordenados pelo citado professor.

Levando em conta que os estudantes Krahô só começam a estudar a língua portuguesa no sexto ano, verifica-se que, ao chegarem ao Ensino Médio, eles tem pouco conhecimento da língua, o que pode acarretar dificuldades para a compreensão de conteúdos mais técnicos. Conforme relato dos professores locais, ocorre a falta de palavras na língua indígena para exprimir determinados conceitos de algumas disciplinas que constam do currículo. Outro problema detectado é a dificuldade de interpretação de textos em língua portuguesa. Tendo em vista a necessidade de dominar diversos assuntos e compreender textos mais complexos para poder se conduzir satisfatoriamente na sociedade fora da aldeia, é importante que os estudantes indígenas, particularmente aqueles que estão no ensino médio, sejam conduzidos a um aprendizado mais efetivo no tocante ao trato com a língua portuguesa, de modo a facilitar seu ingresso e permanência no ensino superior. Nesta perspectiva, considera-se que a educação lúdica, como instrumento para ilustrar e esclarecer os conteúdos pode ser de grande valia para minimizar as lacunas no aprendizado dos estudantes indígenas.

### **Educação lúdica na aprendizagem de segunda língua**

O ato de brincar será um ato profundo de cuidar da existência, de forma criativa, alegre e até mesmo hilariante, com as especificidades de cada idade e de cada circunstância de vida.

Cipriano Luckesi

De acordo com Cipriano Luckesi, a educação lúdica está fundamentada na concepção de que “[...] o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo [...]” e que, “[...] através de sua atividade e consequente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável.” (2000, p. 42). Luckesi destaca ainda que o ser humano modifica a si mesmo enquanto age modificando o mundo, o que acontece de maneira salutar quando feito por meio de atividades lúdicas (2000, p. 17).

O termo ludicidade tem origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo, divertimento, passatempo, jogos públicos, representações teatrais, escola, aula. Convém lembrar que a palavra escola também tem, no latim, um sentido de diversão ou recreação. *Schola*, o termo latino, origina-se do grego *skholê*, que, além de significar escola ou local de estudo, também significa descanso, repouso, lazer, tempo livre; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigada a nada. Estas acepções nos permitem fazer uma associação entre estudo e ludicidade.

A expressão *educação lúdica* vem sendo utilizada para definir uma metodologia que busca alcançar melhores resultados por meio de estratégias de ensino que estimulem o aluno à curiosidade, à descoberta, ao desejo de aprender. A educação lúdica está alicerçada em autores de épocas diversas, desde os filósofos gregos até os pensadores atuais. Platão defendia o ensino lúdico da matemática sob a seguinte justificativa: “[...] todas as crianças devem estudar a matemática, pelo menos no grau elementar, introduzindo, desde o início, atrativos em forma de jogos [...]” (ALMEIDA, 1987, p. 16).

Convém lembrar que a ludicidade não se restringe aos jogos, e que há diversas formas de se incluir atividades lúdicas na educa-

ção. Entretanto, o foco deste trabalho concentra-se nos jogos didáticos, por isso, não será feita distinção entre os vários conceitos relacionados a lúdico, jogo ou brincadeira.

Celestin Freinet, em “A pedagogia do bom senso” (2004), afirma que o estudante aprende melhor quando se sente motivado. Segundo Comenius, a motivação para o estudo pode ser alcançada por meio da introdução de um elemento lúdico, que dê leveza ao ensino. Comenius afirma também que o estudo pode se tornar agradável com a introdução de charadas e adivinhas que levem os alunos a uma competição saudável:

[...] para que as inteligências sejam aliciadas pelo próprio método, é necessário, com uma certa habilidade, adotá-lo, de tal maneira que todas as coisas, mesmo as mais sérias, sejam apresentadas num tom familiar e agradável, isto é, sob a forma de conversas ou de charadas, que os alunos, em competição, procurem adivinhar; e, enfim, sob a forma de parábolas e de apólogos. (COMENIUS, 2001, p. 86)

Comenius defendeu o princípio da educação lúdica em diversos pontos de sua obra *Didactica Magna*, escrita em 1632. Para ele, os estudos deveriam ser ministrados de modo a se juntar o útil ao agradável, ou seja, as atividades educativas deveriam ser adaptadas à capacidade dos alunos e “[...] intermeadas com qualquer gracejo ou, ao menos, com qualquer coisa menos séria que as lições, mas sempre agradável.” (2001, p. 86). Seguiram-se a ele outros pensadores, conforme relata Regina Haydt:

No século XVIII, Rousseau e Pestalozzi afirmavam que a educação não deveria ser um processo artificial e repressivo, mas um processo natural, de acordo com o desenvolvimento mental da criança e que levasse em

consideração seus interesses e suas tendências inatas. Salientaram a importância dos jogos como instrumento formativo, pois, além de exercitar o corpo, os sentidos e as aptidões, os jogos também preparavam para a vida em comum e para as relações sociais. (HAYDT, 2011, p. 131)

Conforme visto, alguns dos grandes educadores do passado advogavam o valor do jogo como elemento educativo. Essas ideias serviram de matéria prima para outros pensadores, e influenciaram educadores e pesquisadores como Paulo Nunes de Almeida, que defende o caráter educativo da ludicidade em “Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos”(1987). De acordo com este autor, entre os povos primitivos, as crianças se desenvolviam participando de empreendimentos técnicos e mágicos por meio de jogos. O autor afirma que entre os maias, romanos e egípcios os jogos serviam de instrumento para os jovens serem iniciados nos conhecimentos, valores e padrões de conduta de sua sociedade. Almeida cita uma série de pensadores que incluíam o lúdico como fator preponderante na educação, desde Platão, Rousseau, Froebel, Pestalozzi, entre outros, destacando o modo como cada um deles relacionava o lúdico à educação. Convém ressaltar que, de modo geral, as opiniões convergem para o sentido da contribuição dos jogos no desenvolvimento físico e psicológico, além de possibilitar a ampliação da capacidade de abstração.

Celestin Freinet, também citado por Almeida, alerta que, na educação, o lúdico não pode ser utilizado apenas como atividade recreativa, sem um objetivo específico. Freinet defende a ideia de trabalho-jogo, que consiste em imprimir um ritmo lúdico e prazeroso a todas as atividades educativas (ALMEIDA, 1987, p. 21). Confirmando o postulado de Freinet, o pesquisador Georgino Jorge de Souza Neto assevera que os jogos podem ser utilizados no contexto educacional com muito proveito por que,

Existe no ato de jogar uma série de possibilidades pedagógicas inseridas, desde o simples conhecimento das regras do jogo até a complexa tarefa de uma execução sequenciada de gestos, sincronizada com todo um contexto que, de forma singular, cada jogo, em cada momento, exige. O que importa, de fato, é entendermos onde reside o potencial pedagógico do jogo, e este reside na vivência lúdica. Se as experiências prazerosas são eternas, podemos dizer, analogamente, que as aprendizagens prazerosas são eternas. (SOUZA NETO, 2006, p. 28)

Verifica-se que a educação lúdica está associada à perspectiva de um aprendizado efetivo. Deste modo, a inserção de práticas ludopedagógicas no processo educacional tem como objetivo estabelecer uma interação agradável entre professor e aluno, além de despertar o interesse dos educandos pelo conteúdo a ser apreendido. Considerando que não apenas as crianças, mas alunos de todas as idades aprendem melhor quando positivamente motivados, fica claro que é possível e desejável utilizar a ludicidade em todos os níveis de ensino. Esta tese encontra apoio na abordagem de Paulo Nunes de Almeida, pois ele coloca a educação lúdica como primordial em qualquer fase da vida. O autor assevera que a educação lúdica proporciona o desenvolvimento de atitudes indagadoras, reflexivas e críticas, afirmando ainda que a educação lúdica é um trabalho sério, que exige planejamento e tem como alvo um melhor desempenho do estudante.

[...] Em síntese, considerando toda a evolução dos jogos, podemos dizer que a educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e

a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de estudar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade. (ALMEIDA, 1987, p. 22)

Fazer com que os alunos estudem com interesse e prazer, desenvolvendo sua cidadania e capacidade crítica, é uma tarefa difícil, porém, pode ser amenizada com atividades lúdicas. Entre estas atividades, destacam-se os jogos didáticos, defendidos por Celso Antunes em seu livro *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística*, no qual o autor apresenta uma série de atividades lúdicas que podem ser utilizadas com qualquer idade e são úteis para se manter a motivação e o interesse dos alunos. O pesquisador demonstra que os jogos didáticos são uma alternativa para lidar com a dificuldade de manter a atenção dos estudantes por longos períodos de aulas expositivas:

Uma alternativa extremamente feliz para essa situação é o uso alternado de “aulas expositivas” com “jogos operatórios significativos” através dos quais é possível ministrar conteúdos, estimular a reflexão, solicitar habilidades operatórias diferentes, construir-se uma aprendizagem efetivamente significativa e, sobretudo, levar o aluno a falar, e por essa via desenvolver suas habilidades linguísticas. (ANTUNES, 2006, p. 75)

Diante destas considerações, verifica-se que a ludicidade pode ser um mecanismo importante para promover a criticidade dos estudantes indígenas, auxiliando-os no processo de autodeeterminação, fortalecimento de suas raízes culturais e resistência a qualquer tipo de dominação.

## Jogos didáticos e sua forma de utilização

Ao recorrer ao uso de jogos, o professor está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atitudes e valores.

Regina Haydt

Para a autora das palavras em epígrafe, jogar é uma atividade natural do ser humano, pois este apresenta uma tendência lúdica, seja criança ou adulto. Assim sendo, o jogo torna-se um valioso recurso didático, porque absorve totalmente os participantes em virtude da existência de dois elementos: o prazer e o esforço espontâneo. Segundo Haydt, devido ao envolvimento emocional, o jogo é uma atividade com grande capacidade motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. A pesquisadora acrescenta ainda que o jogo mobiliza os esquemas mentais, ativando as funções psiconeurológicas e estimulando o pensamento. Deste modo, segundo a pesquisadora, “[...] o ser que brinca e joga é também o ser que age, sente, pensa, aprende, se desenvolve. Portanto, o jogo, assim como a atividade artística, é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.” (HAYDT, 2011, p. 130).

Johan Huizinga, em seu famoso *Homo Ludens* (escrito em 1938), introduziu a noção de jogo como um fator de fundamental importância na cultura, presente em tudo o que acontece no mundo. Segundo ele, “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (2000, p. 3), evidenciando que o elemento lúdico pode ser encontrado nas mais diversas formas de manifestações culturais. Para Huizinga, o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio e a fabricação de objetos.

Desta forma, o homem se define não só pelo trabalho (*homo faber*), mas também pelo jogo (*homo ludens*), conceito que o autor coloca ao lado de *homo sapiens* (2000, p. 3). O caráter de ficção é um dos elementos constitutivos do jogo, no sentido de fantasia criativa, imaginação. O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e transformar o mundo.

Pode-se encontrar variados tipos de jogos em praticamente todas as sociedades, incluindo os povos indígenas. Segundo Melià, o jogo é um dos aspectos relevantes para a educação indígena.

Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brinca de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. (MELIÀ, 1979, p.19)

Segundo o autor, é comum ver-se meninos brincando com pequenos arcos e flechas, e meninas usando pequenos cestos, exemplares em tamanho menor dos objetos usados pelos adultos em suas atividades rotineiras. Para Maria Beatriz Ferreira, os jogos indígenas estão impregnados pelos mitos, valores culturais, materiais e imateriais que asseguram a identidade dos grupos.

Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a sociabilização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. (FERREIRA, 2005, p. 2)

Tendo em vista que o jogo não é um elemento estranho à cultura indígena de modo geral, conclui-se que é plenamente viável



a inserção de jogos didáticos no contexto da educação escolar indígena com vistas a um melhor aproveitamento das aulas de língua portuguesa e até mesmo nas demais disciplinas.

Dentre os inúmeros jogos que podem ser utilizados em sala de aula, existem aqueles que se valem do elemento visual para uma melhor realização, conforme a tese de Comenius que, na sua *Didactica Magna*, recomenda a utilização de “[...] figuras, instrumentos de ótica, de geometria, esferas armilares e outros objetos semelhantes que despertam a admiração das crianças e as atraem [...]” (2001, p. 85). Segundo o pai da didática moderna, todos os sentidos devem ser mobilizados para estimular o aprendizado, com particular destaque para a associação entre visão e audição.

De acordo com Irenilda Silva (2006), no século XVIII, um frade franciscano chamado Thomas Murner, confirmando as colocações de Comenius, elaborou um jogo de cartas para ensinar filosofia, pois ele percebera que a aprendizagem dos alunos ocorria de forma mais dinâmica quando mediada por imagens. A partir daí, passa a vigorar a concepção de que unir a visão aos demais sentidos auxilia na fixação dos conhecimentos.

Nesta perspectiva, foram selecionados para esta proposta alguns jogos que são executados por meio de dois recursos visuais distintos, quais sejam: quadro de pregas e flanelógrafo. Primeiramente será feita a descrição dos materiais, seguindo-se a explicação de alguns dos jogos que podem ser executados em cada um deles.

O flanelógrafo é um material que permite inúmeras possibilidades de comunicação e aprendizado. Uma de suas características é a flexibilidade, pois pode ser utilizado em praticamente todas as áreas, para trabalhar os mais diversos conteúdos. É composto por uma base rígida recoberta por flanela, feltro ou tecido atalhado. A

base pode ser de papelão ou madeira, medindo aproximadamente 60x80cm. Sobre ele são fixadas gravuras revestidas com flanela ou lixa no verso (chamadas flanelogravuras). Este material destaca-se por sua dinamicidade, uma vez que figuras e ilustrações podem ser rapidamente adicionadas, movimentadas ou removidas do flanelógrafo. Esta característica torna-o adequado para contar histórias com mudança de cenas, o que imprime agilidade à atuação do professor e concentra a atenção dos alunos. Pode ser utilizado também para exposição de mapas de regiões, formação de palavras, além de inúmeras outras possibilidades. Requer apenas um pouco de treino e o preparo prévio do material.

Uma das opções de jogo para o flanelógrafo é **Bingo Visual**. O professor deverá preparar previamente uma série de 20 figuras relativas ao conteúdo que tenha sido estudado. Podem ser objetos, cenas retratando profissões, ações ou outras. As figuras devem ser revestidas com flanela ou lixa para poder aderir ao flanelógrafo. Em seguida, deve-se preparar uma cartela como de bingo, com espaços em branco, que os estudantes preencherão na hora do jogo, escrevendo os nomes das figuras que serão colocadas no quadro. A cartela deve ser quadriculada, formada por quatro colunas e cinco linhas, sendo que cada espaço deve ter tamanho suficiente para que nele se escrevam duas palavras. Considerando o contexto de ensino de segunda língua, o professor instruirá os alunos a escrever as palavras em Krahô e em Português.

A execução do jogo segue os seguintes passos: primeiramente o professor entrega uma cartela para cada aluno. A seguir, coloca uma das figuras no flanelógrafo e solicita que os alunos escrevam o nome da figura (nas duas línguas) em um dos espaços da cartela, de modo aleatório, sem seguir necessariamente uma sequência, cada aluno escolhendo o local onde queira escrever. Caso a figura repre-

sente uma ação, os alunos deverão escrever o verbo correspondente; se representar uma profissão, deverão identificá-la e escrever o nome correto. É importante conversar a respeito das figuras, para que todos os alunos escrevam as mesmas palavras em relação a cada figura. Depois de preenchidas as cartelas, o professor coloca todas as figuras em uma caixa, tendo o cuidado de embaralhá-las antes de passar para a segunda fase do jogo. Esta consiste em retirar uma figura da caixa, fixando-a no flanelógrafo para que os estudantes marquem os nomes correspondentes em suas cartelas (FIG. 1 e 2). As figuras serão colocadas no quadro, uma a uma, até que um dos estudantes consiga marcar todas as palavras de uma linha e de uma coluna, tornando-se o vencedor do jogo. Pode-se prosseguir até que mais um aluno complete outra sequência.

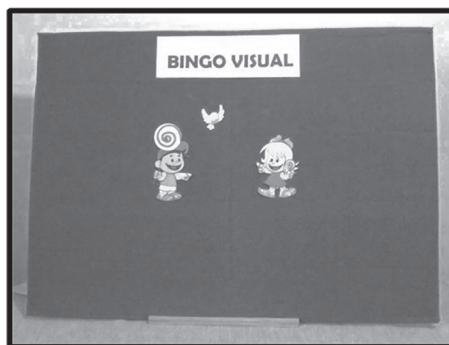


FIGURA 1 – Flanelógrafo.

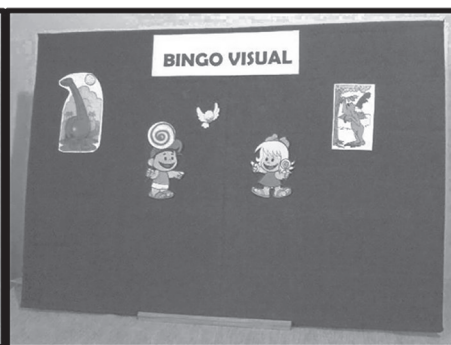


FIGURA 2 – Flanelógrafo.

Outra opção para trabalhar com o flanelógrafo é o jogo da **História Coletiva**. O professor prepara uma série de palavras contendo: personagens, objetos, lugares, verbos, adjetivos e advérbios. Como se trata de um jogo cooperativo, a participação pode ser em grupos, duplas ou mesmo individual. O professor inicia uma história. A seguir, coloca uma palavra no flanelógrafo, e o participante deve dar continuidade utilizando a palavra destacada. Caso

o aluno tenha dúvidas sobre o significado, o professor deve esclarecer, para que o aluno possa usá-la com coerência. Logo em seguida, o professor coloca outra palavra, que deverá ser utilizada pelo próximo participante. Assim, sucessivamente, segue o jogo até acabarem-se as palavras. A última palavra deve ser utilizada para finalizar a história. Este jogo também pode ser feito com figuras em lugar das palavras.

O jogo **Mais Uma** é uma atividade que trabalha com o vocabulário e também desenvolve o raciocínio. O professor prepara uma série de palavras, sendo cada sílaba escrita em um pedaço de papel. Prepara também uma quantidade de letras avulsas, da mesma forma. Em seguida, coloca as palavras em coluna no flanelógrafo, à esquerda, e as letras avulsas à direita. Os estudantes deverão acrescentar uma letra a cada palavra, formando assim um novo vocábulo (FIG. 3 e 4), havendo a possibilidade de trocar as sílabas de lugar, como no exemplo abaixo, em que, a partir de *tato*, formou-se a palavra *tonta*, com o acréscimo da letra N e inversão das sílabas. É interessante colocar algumas letras extras, pois a criatividade dos estudantes poderá gerar palavras diferentes daquelas que o professor preparou. Para enriquecer o aprendizado, o professor pode solicitar ao aluno que dê a definição da palavra formada.

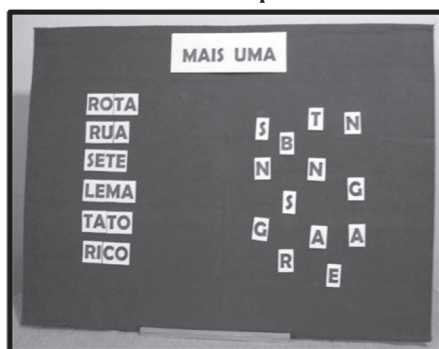


FIGURA 3 – Flanelógrafo.

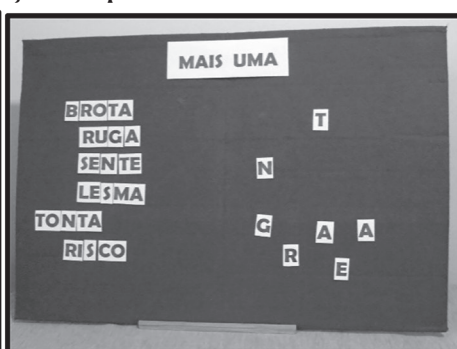


FIGURA 4 – Flanelógrafo.

O segundo recurso apresentado nesta proposta é o quadro de pregas. Trata-se de um recurso visual versátil, de fácil confecção, pouco dispendioso e muito útil para o professor. Serve como suporte de informações, que são apresentadas de maneira progressiva e dinâmica. Pode ser usado em qualquer área de educação, tanto para exposição de conteúdos como para revisão por meio de jogos didáticos. Consiste em uma superfície retangular (60x80cm, em madeira ou papelão firme) recoberta por pregas feitas em papel maleável, nas quais se encaixam figuras ou letreiros confeccionados em retângulos de cartolina ou papel A4. As pregas são feitas medindo-se o papel em intervalos de cinco e dez centímetros em toda a sua extensão. A seguir, dobra-se nas linhas marcadas, formando as pregas onde serão encaixadas as figuras ou os letreiros.

São diversas as possibilidades de utilização deste recurso, a começar pelo jogo **Par Ideal**. O professor prepara uma quantidade de palavras, escrevendo cada uma delas em uma tira de cartolina. Convém lembrar que é necessário deixar um espaço de cinco centímetros na parte inferior do papel, pois este ficará oculto sob a prega do quadro. Cada palavra deverá ser separada em duas partes (com aproximadamente a mesma quantidade de letras). As partes das palavras deverão ser colocadas no quadro de pregas, em duas colunas, sendo a primeira com a parte inicial das palavras, e a segunda, com a parte final. Os estudantes, em grupos ou individualmente, deverão encontrar os pares correspondentes, formando as palavras corretamente (FIG. 5 e 6). Pode ser que os alunos formem palavras diferentes daquelas organizadas pelo professor. Neste caso, deve-se levar em consideração se a palavra formada existe na língua. Em caso afirmativo, atribuem-se os pontos pré-determinados. Tendo em conta o ensino de segunda língua, convém observar se todos os estudantes entendem o significado das palavras formadas.



Figura 5 – Quadro de Pregas.

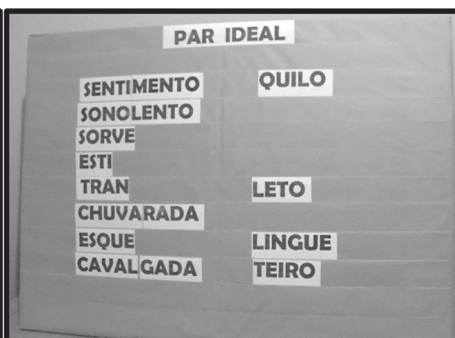


Figura 6 – Quadro de Pregas.

A próxima atividade sugerida para o Quadro de Pregas é o jogo **Troca Letra**. Para este jogo, o professor prepara uma série de palavras, sendo que cada palavra será escrita em uma tira de cartolina (ou outro tipo de papel) com duas ou três letras fora do lugar (ex: lipsá em lugar de lápis). Para iniciar o jogo, o professor coloca cinco palavras no quadro de pregas, uma em cada prega. Os grupos devem encontrar os erros e reescrever as palavras corretamente. Quando um dos grupos se manifestar por ter terminado a atividade, o professor confere as palavras e atribui ao grupo a pontuação que tiver sido previamente definida (pode ser um ponto para cada palavra certa, acrescido de um ponto por ter terminado primeiro). Em seguida, o professor coloca mais cinco palavras para o próximo grupo, seguindo os mesmos passos até terminar todas as palavras selecionadas. Por fim, somam-se os pontos para se verificar o grupo vencedor.

Outra opção é o jogo **Troca Sílabas**, para o qual são necessárias diversas palavras, sendo que cada sílaba de uma palavra será escrita em um pedaço de cartolina. Assim, se uma palavra tiver quatro sílabas, ela será escrita em quatro pedaços de papel. O professor coloca cada palavra em uma linha do quadro de pregas, com

as sílabas embaralhadas. Os estudantes deverão ordenar as sílabas, de modo a encontrar a palavra correta (FIG. 7 e 8). Como no caso anterior, pode ser que sejam formadas palavras diferentes da original e, também neste caso, o professor deve considerar se a palavra existe na língua. Nesta atividade, o professor pode solicitar a cada aluno que venha fazer a troca das sílabas no próprio quadro. Esta interatividade é geralmente bem aceita pelos estudantes.

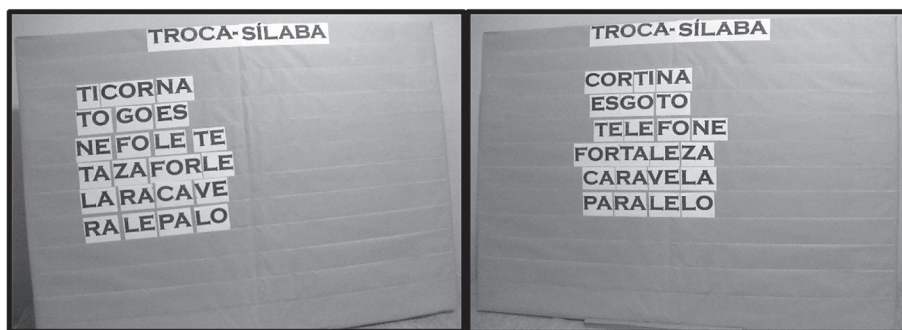


FIGURA 7–Quadro de Pregas.

FIGURA 8 – Quadro de Pregas.

O jogo **Palavreando** é mais uma possibilidade para uso do quadro de pregas, e deve ser realizado em grupos. O professor distribui aos grupos diversos retângulos de papel, nos quais deverão ser escritas sílabas variadas. Importa destacar que as letras devem ser feitas em caixa alta para facilitar a atividade. A seguir os alunos deverão formar palavras com as sílabas que escreveram. Certamente sobrarão algumas sílabas – elas deverão ser reservadas para outra fase do jogo. O próximo passo é a colocação das palavras no quadro de pregas, o que será feito alternadamente, um grupo por vez. Quando terminarem as palavras, os grupos procurarão utilizar as sílabas que sobraram para formar novas palavras a partir daquelas que já estão no quadro. O detalhe é que, para utilizar uma sílaba de qualquer palavra, é necessário recolocar as sílabas restantes



de modo que nunca fiquem palavras incompletas ou sem significado. Caso parem dúvidas sobre a palavra formada, o aluno deverá indicar o significado dela. A atividade prossegue até que um dos grupos consiga utilizar todas as sílabas, sendo declarado vencedor. É possível que os dois grupos fiquem com sílabas remanescentes, por não mais conseguirem formar palavras. Neste caso, vence o grupo que tiver a menor quantidade de sílabas. Por fim, solicita-se aos alunos que elaborem uma história com as palavras formadas, cada grupo utilizando uma palavra por vez, na sequência em que se encontram. Esta atividade favorece a associação de ideias e desenvolve o raciocínio. O professor pode solicitar aos alunos que escrevam a história que foi criada coletivamente, fazendo com isso, um exercício de memória.

A partir destas sugestões, muitos outros jogos podem ser desenvolvidos pelos professores, seja por meio da criação de novas propostas, ou adaptando outros à realidade da educação escolar indígena. Caberá a cada professor, ao se familiarizar com os diversos recursos, planejar o uso dos jogos de forma a atender seus objetivos.

No que tange a este aspecto, convém lembrar as sugestões de Regina Haydt para o professor que pretende utilizar jogos didáticos em suas aulas. Em primeiro lugar, segundo a pesquisadora, destaca-se a necessidade de definir com clareza os objetivos que se pretende atingir: “[...] os jogos podem ser usados para adquirir determinados conhecimentos (conceitos, princípios e informações), para praticar certas habilidades cognitivas e para aplicar algumas operações mentais ao conteúdo fixado.” (HAYDT, 2001, p. 131).

Definidos os objetivos, torna-se necessário determinar quais conteúdos serão abordados ou fixados por meio do jogo. Em seguida, escolhe-se o jogo mais adequado para aquele objetivo e



conteúdo. Em seguida, devem-se relacionar os recursos ou materiais que serão usados durante a realização do jogo, preparando tudo antecipadamente. É importante elaborar regras claras para cada jogo, explicando-as detalhadamente antes do início de cada atividade. Pode ser interessante ter as regras escritas, para conferir com os alunos em caso de dúvida ou conflito.

Importa ressaltar a importância de estabelecer um momento para reflexão após o encerramento de cada jogo, de modo que os participantes tenham oportunidade de relatar o que fizeram, perceberam, descobriram ou aprenderam. Podem surgir questionamentos, sugestões e novas possibilidades de interação e, com isso, cada vez mais, estarão sendo construídas experiências significativas e aprendizagens duradouras.

### **Considerações Finais**

A proposta apresentada pressupõe que a ludicidade tem o potencial para promover aprendizagens significativas e duradouras. Nessa perspectiva, foram elencados alguns jogos didáticos que auxiliariam no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, com o objetivo de ampliar e reter o vocabulário para que os estudantes pudessem desenvolver as habilidades de interpretação e produção de texto.

Conforme mencionado anteriormente, este artigo representa uma parcela de minha pesquisa de doutorado, voltada para a educação lúdica mediada por recursos visuais. Deste modo, foram realizadas oficinas com os professores para confecção dos materiais que permitiriam a realização dos jogos, além da sugestão de outros jogos para trabalho com conteúdos de outras disciplinas. Foi demonstrada a possibilidade de entrelaçar elementos das duas

culturas, na perspectiva do multiculturalismo, elaborando jogos com base tanto na cultura Krahô como na cultura não indígena. O momento seguinte consiste na aplicação dos jogos em sala de aula, seguindo-se a coleta de dados referente ao desenvolvimento dos alunos, o que ainda está em andamento.

Vale lembrar que os jogos didáticos podem ser utilizados para o desenvolvimento de outras habilidades, bem como para alcançar diversos outros objetivos, abordando-se os mais variados conteúdos, seja na educação escolar indígena ou em qualquer outro contexto educacional. Entretanto, convém ressaltar que, para ministrar aulas mais motivadoras e produtivas valendo-se de jogos didáticos mediados por recursos visuais, torna-se necessário treinamento e familiarização com as diversas possibilidades de cada material. Comenius, em trecho já citado, enfatiza a necessidade de preparo do professor, destacando que o ensino deve ser “adoçado com habilidade”, para que os conteúdos sejam sempre apresentados num tom familiar e agradável (2001, p. 86). Além disso, o planejamento é fundamental para que a utilização dos jogos seja coerente com os conteúdos de ensino, objetivando reforçar o aprendizado e estimular o interesse dos alunos para se aprofundarem nos estudos.

À guisa de últimas palavras, importa destacar que a eficácia da educação lúdica passa também pela variedade. Nesta perspectiva, o professor deve evitar o uso constante de um mesmo jogo, procurando variar as formas de inserir a ludicidade em suas aulas.

As atividades aqui relatadas somam apenas algumas das possibilidades dos recursos visuais, representando passos iniciais de uma longa caminhada, na qual a criatividade de cada professor poderá levar à descoberta de muitas outras possibilidades. Pode requerer uma quantidade extra de trabalho, mas certamente os resultados serão recompensadores.

## Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Interdisciplinaridade e interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. **Revista Cocar**, Belém, v. 3, n. 6, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Do texto ao texto: leitura e redação**. Belo Horizonte: Fale/Ed. UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Português Krahô**. Campinas, PT: Pontes, 2014.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, Lei n.10.172 de 9 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRITO, Luís Percival Leme de. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Lisboa, PT: Calouste Gulbenkian, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. Jogos e Esportes em Sociedades Indígenas: Kaingang e Kadiwéu. **VI Semana de Alfabetização**: Alfabetização e Desenvolvimento Humano. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2005.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlo. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ludopedagogia – ensaios 1**: educação e ludicidade. Salvador: Ed. Gepel, 2000.

MACEDO, Aurinete Silva. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena**: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de abril. Dissertação de mestrado. Araguaína, TO: UFT, 2015.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CACALCANTI,

Marilda C. e Bortoni-Ricardo, Stella Maris (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

SILVA, Irenilda Francisca de Oliveira e. **O papel de atividades lúdicas na produção de textos dissertativos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Recife, UNICAP, 2006.

SOUSA, Jane Guimaraes. **Educação escolar indígena Krahô da Manoel Alves: uma contribuição para o registro e manutenção do Mito de Týrkrê**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Araguaína: UFT, 2013.

SOUZA NETO, Georgino Jorge de. **O jogo e o jogar: referências do lúdico no cotidiano**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2006.

Recebido em: 25.12.2015

Aceito em: 15.04.2016

# As diferentes práticas de contagem entre os Guarani e Kaiowá: elo entre Educação Escolar e Educação Indígena na Formação Inicial de Professores de Matemática

**MARIA APARECIDA MENDES**

Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Assistente da Faculdade Intercultural Indígena. E-mail: mariaoliveira@ufgd.edu.br

**HEIRACLES MARIANO DIAS BATISTA**

Mestra em Educação. Professora da UFGD. FAIND do Curso Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. E-mail: heiradias@hotmail.com

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender as formas de contagem vivenciadas nas práticas sociais e culturais dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e apontar possibilidades pedagógicas para o ensino da matemática nas escolas indígenas. O conhecimento da realidade desses povos fortalece as relações entre os atores (professores, alunos, universidade, escola e comunidade) na formação inicial de professores indígenas de matemática. O diálogo entre os conhecimentos indígenas e acadêmicos, que têm influenciado no ensino da matemática nas escolas indígenas e na formação de professores, configura-se como ponto de interesse neste trabalho. O espaço de formação inicial e a reflexão das ações desenvolvidas nele pressupõem a formação do professor como pesquisador das próprias práticas e possibilita uma compreensão dos diferentes aspectos no ensino-aprendizagem na escola indígena. A pesquisa, de cunho etnográfico, centraliza nas práticas de numeramento, na perspectiva da etnomatemática. Os dados foram produzidos, durante o processo de formação realizado no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, pelos acadêmicos nas áreas indígenas as quais pertenciam. Foi possível perceber que diferentes formas de representação dos processos de contagem dessas etnias, relacionadas às práticas laborais, relações com a sociedade do entorno e formas de escrita escolarizada. Muitos desses conhecimentos ficam no universo da cultura e das práticas

sociais e são pouco utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas.

**Palavras-chave:** Conhecimentos tradicionais indígenas. Educação matemática. Formação docente.

## *Guarani's and Kaiowá's different practices of counting: a link between School Education and indigenous education of Mathematics teachers' undergrad education*

### ABSTRACT

*The objective of this work is to understand the ways the Guarani and the Kaiowá from Mato Grosso do Sul experience social and cultural practices and to point out pedagogical possibilities to mathematics teaching at indigenous schools. The knowledge of the reality of these people strengthens the relations among the actors (teachers, students, university, school and community) in Mathematics indigenous teachers' undergrad education. The dialogue between indigenous and academic knowledge, which has influenced the teaching of mathematics in indigenous schools and teacher education, is the interest point of this work. The undergrad education space and the reflection of the actions developed in it presuppose the teacher education as a practice researcher and enable an understanding of different aspects of teaching and learning at indigenous school. The ethnographic research is centered on numbering practices according to ethnomathematics. The data were produced, during the undergrad education course of Indigenous Intercultural Teaching "Teko Arandu", taken by the academics in the areas they belonged to. It was observed that these two ethnic groups have different forms to represent counting processes, which are related to labor practices, relations with the surrounding society, and forms of school writing. Many of these skills are in their cultural universe and social practices, and are little used in the process of teaching and learning at indigenous schools.*

**Keywords:** *Indigenous traditional knowledge. Mathematics teaching. Teaching education.*

## Introdução

O diálogo decorrente da ação entre diferentes formas de conhecimentos, tradicionais (conhecimentos próprios) e científicos, tidos como universais e que se apresentam escolarizados, tem influenciado no ensino de matemática nas escolas indígenas e na formação de professores e configura-se de interesse para a pesquisa educacional. Tomar o diálogo de forma equitativa entre diferentes conhecimentos, diferentes pessoas, diferentes práticas e formas de compreensão remete ao que Tubino (2002) tem definido como diálogo intercultural. Para o autor, na interculturalidade, “a palavra-chave é o diálogo”. O diálogo pressupõe o reconhecimento e parte das desigualdades sociais, econômicas, políticas e de poder, com vistas a suprimi-las. Nesse sentido, investigar o processo de formação inicial e a reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas, em um espaço escolarizado, possibilita uma compreensão sobre os diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem de matemática, em que se pressupõe a formação do professor como pesquisador das próprias práticas, em busca de um diálogo, na perspectiva da educação intercultural.

Na formação desenvolvida no curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, na habilitação em matemática, a etnomatemática, é tratada numa perspectiva pedagógica. A etnomatemática, desenvolvendo estudos como teoria do conhecimento (D’AMBRÓSIO, 2008), configura-se como campo para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que se pressupõe, que no encontro entre grupos de culturas distintos, são intercambiados conhecimentos, em uma prática dialógica.

É possível encontrar ao menos duas perspectivas de abordagem, para o conhecimento matemático. A matemática que tem



sido tomada como paradigma do conhecimento a-contextual e transcultural. E outra, a perspectiva da etnomatemática, na qual o conhecimento matemático é tido como algo contextual e localmente construído como patrimônio que é das culturas que a têm desenvolvido. Os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas Guarani e Kaiowá, que constituem diferentes modos de contar, medir, classificar e ordenar, são práticas de numeramento localmente construídas e que compõem os conhecimentos matemáticos desse povo.

Desse modo, este trabalho apresenta a investigação realizada sobre as práticas de numeramento (MENDES, 2001), a partir das pesquisas dos estudantes indígenas, no processo de formação de professores indígenas na área de matemática. Procura, a partir dessas investigações, mostrar que o diálogo entre os conhecimentos matemáticos escolares e os matemáticos produzidos nas práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, em suas áreas indígenas, pode contribuir para uma melhor organização da ação pedagógica do professor nas escolas indígenas.

Para Ponte, Brocardo e Oliveira (2013, p. 25), a caracterização de uma atitude investigativa de uma atividade matemática desenvolve-se habitualmente em três fases (em uma aula ou conjunto de aulas): introdução da atividade, a proposta por escrito ou oral; a realização da investigação individualmente, aos pares, em pequenos grupos ou com toda turma e, por último, a discussão dos resultados em que é relatado aos colegas o trabalho pesquisado; portanto, decorre de uma hierarquia metodológica para o trabalho de pesquisa.

Baseado nesses procedimentos iniciais das propostas dos autores, o trabalho de pesquisa realizado pelos alunos da Licenciatura Intercultural Indígena, habilitação em matemática, a partir do

Projeto de Alternância<sup>1</sup>. Os procedimentos metodológicos para a investigação das práticas de numeramento partiu de uma orientação para que os alunos do curso estabelecessem um diálogo com os anciãos das aldeias. Os dados foram produzidos a partir do relato por escrito nas línguas portuguesa e guarani, realizado pelos alunos indígenas. A sistematização dos relatos e a avaliação das produções de dados são tratadas na última parte deste texto.

### **Etnomatemática e interculturalidade: os conhecimentos indígenas e os conhecimentos acadêmicos em um contexto escolar**

No Brasil, os povos indígenas passam por um intenso processo de transformação, que vão desde a desconfiguração territorial a mudanças de ordem econômica, social, política e cultural, por meio de diferentes processos, no qual a escolarização assumiu papel fundante. O processo arbitrário de escolarização, imposto aos povos indígenas, funcionou como um meio de anulação de identidades, marcado por uma ação brutal de colonização pautada no extermínio não só cultural, mas também físico de diversos grupos indígenas no Brasil.

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe uma mudança da relação do Estado brasileiro com os povos indígenas (BRASIL, 1988). Essas mudanças oficialmente decorrem da forma como esse texto foi abordado em que marca o sujeito indígena na sociedade brasileira, colocando-o em outro lugar, no lugar de cidadão de direito, reconhecendo aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (art. 231, § 1º ao § 7º), e seu direito originário a terra. No que tange à educação, re-

<sup>1</sup> O Projeto de Alternância constitui atividades proposto para o período do Tempo Comunidade do curso, onde os alunos desenvolvem pesquisas nas suas áreas indígenas.

conhece em seus diferentes artigos “a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem”, e seus “modos de criar, fazer e viver” como patrimônio cultural imaterial (art. 210, § 2º, e art. 216).

É importante assinalar, também, a existência de um aparato legal sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) surgido após a promulgação da CF de 1988. Esse aparato legal, que marca a reforma educacional ao longo dos anos de 1990, entrando no século XXI, pode dar uma dimensão de como vem sendo garantida, legalmente, uma educação específica e diferenciada que possibilita à EEI o estabelecimento de um espaço de diálogo de diferentes formas de conhecimento.

Destacam-se o Decreto presidencial n. 26, de 4 de fevereiro de 1991, que inclui as escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 1991); a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 26, 32 e especificamente os artigos 78 e 79 (BRASIL, 1996); o Parecer 14, de 14 de setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999); a Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999/1999, que, entre outras disposições, cria a categoria de Escola Indígena (BRASIL, 1999); a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, traz um capítulo sobre Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2001); o Decreto Presidencial n. 6.861, de 27 de maio de 2009, que aborda a organização territorial da educação escolar sob a definição de territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009); a Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2001 (BRASIL, 2002).

Com as orientações de base legal, a escola indígena deveria ser um espaço onde os conhecimentos próprios e os científicos (tidos como universais) pudessem estar em diálogo. Pois seria um espaço de reconhecimento e valorização de diferentes formas de conhecer. Onde se poderiam estabelecer relações entre educação e interculturalidade. No entanto, mesmo com amparo legal, não se estabeleceram mudanças efetivas no sistema educacional.

A educação intercultural aparece nessas reformas educacionais, de acordo com Walsh (2010, p. 83), apenas como eixo transversal ou marco para introduzir a diversidade e o reconhecimento do “outro”, “[...] *su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad – entendida como convivencia, tolerancia, respecto y reconocimiento de la diferencia cultural- sin mayor cambio.*”. Ainda para Walsh (2010), essa perspectiva de interculturalidade,

[...] seguindo as sugestões do filósofo peruano Fidel Tubino (2005) [...] se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando à inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. A partir desta perspectiva – que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância –, a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente, não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso “é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (TUBINO, 2005). (WALSH, 2010, p. 77-78, grifos da autora, tradução nossa)

O grande desafio hoje para a EEI e de pesquisadores, que atuam na discussão do currículo das escolas indígenas e na formação de professores indígenas, tem sido o estabelecimento de um projeto de ação educativa a partir de uma “interculturalidade críti-

ca”. Que, segundo Walsh (2010, p. 78), essa perspectiva “*Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas*”. Para a autora, o entendimento do que seja a interculturalidade crítica é um ponto importante, pois que ainda não existe. Ela tem sido entendida como uma estratégia, uma ação e um processo permanentes de relação e negociação “entre”, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade (WALSH, 2010).

O que fica evidente é que as escolas indígenas não superaram as matrizes e estruturas vigentes do sistema educacional não indígena. Por exemplo, a matemática que se ensina nas escolas indígenas ainda tem sido tratada como um conhecimento neutro, com sua universalidade como ciência. E se ensina uma matemática a partir de uma racionalidade que não vão de encontro a diferentes práticas culturais. O ensino da matemática, nas escolas indígenas, não tem relação com a cultura local.

Desse modo, essa racionalidade, imposta a partir de uma lógica homogeneizadora, pode converter-se em um mecanismo de perda de identidade cultural, na medida em que, junto com a matemática, se ensinam e se aprendem padrões culturais estranhos às próprias culturas. A “matemática padrão”, como chamada pelos indígenas quando se referem a matemática ensinada nas escolas.

Pensar em uma educação matemática que supere a racionalidade do saber científico eurocentrado é caminhar no sentido de um projeto de ação que possa estabelecer uma relação e negociação entre os conhecimentos próprios ou não científico e conhecimento acadêmico. Em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade, com vistas a superar a visão de conhecimento, objetivo presente na forma de conceber a matemática. Nesse

sentido, a etnomatemática tem se configurado como um potencial para se pensar uma ação pedagógica para as escolas indígenas sob a perspectiva de uma educação intercultural, fundada em um diálogo entre os saberes próprios e os saberes científicos. A etnomatemática, de acordo com D'Ambrósio (2008), tem como objetivo maior dar sentido a diferentes modos de saber e de fazer das várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações executam suas práticas de natureza matemática.

A complexidade encontrada em estabelecer um diálogo entre os saberes tradicionais e os científicos se dá, entre outras razões, ao caráter da universalidade do saber científico, que não se aplica aos saberes tradicionais. Carneiro da Cunha (2009), ao trazer uma diferenciação entre saber científico e o tradicional (conhecimento próprio), adverte que o primeiro se afirma como verdade absoluta e se pretende universalizante. Enquanto que o segundo acolhe explicações divergentes cuja validade intenta ser puramente local.

O saber científico estabelece um regime único para o conhecimento, é hegemônico e se funda em conceitos objetivos. O saber tradicional pressupõe uma legião de regimes de conhecimento e se funda nas percepções. No entanto, ambos os conhecimentos são formas de procurar entender e agir no mundo. O valor dos conhecimentos tradicionais e dos científicos está justamente na sua diferença (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Desse modo, quando se fala de práticas de numeramento desenvolvidas pelos indígenas, as diferentes práticas de contagem, a partir da perspectiva da etnomatemática, remetem aos saberes próprios, pois estes acolhem diferentes explicações. Os povos executam suas práticas de natureza matemática, tais como con-

tar, medir, comparar e classificar, de diferentes maneiras. Portanto, considerar a matemática como um produto cultural (D'AMBRÓSIO, 2008) constitui um primeiro passo para uma aprendizagem significativa. Por outro lado, permite interpretar a diversidade cultural na sala de aula como fonte de riqueza para a aprendizagem. Nas aulas de matemática, deve haver espaço para negociação de significados e interação social.

Ao promover a formação de professores, de um grupo social culturalmente distinto, como os Guarani e Kaiowá, para atuarem na educação escolar indígena no ensino de matemática, tendo como projeto de ação educacional a perspectiva da interculturalidade crítica e da etnomatemática, é imprescindível levar em consideração as vivências no campo escolar dos alunos indígenas. Ao propor uma ação pedagógica na perspectiva da etnomatemática, o professor indígena poderá desenvolver distintas formas para diferentes ambientes culturais e sistemas de produção de conhecimento.

Assim, investigar as práticas de numeramento nas áreas indígenas abre novas abordagens, novos olhares e novas perspectivas do ensino da matemática para os indígenas Guarani e Kaiowá, subsidiando novos materiais didáticos para serem trabalhados no período da atuação docente. Para D' Ambrósio (2008), inserir o aluno no processo de produção de seu grupo comunitário e social, e evidenciando a diversidade cultural e histórica em diferentes contextos, é fundamental para que este desenvolva uma cidadania crítica.

A percepção do processo de entender, analisar, produzir e disseminar os conhecimentos produzidos nas diferentes sociedades faz com que possa configurar uma educação escolar própria, seja indígena ou não. Segundo Scandiuzzi (2009, p. 18), "A transmissão gerontocrática do conhecimento matemático produzido e elaborado por esse povo há tantos anos, permanece no seu coti-

diano e é mesclada com o conhecimento novo, [...] tanto na cultura indígena quanto na sociedade nacional”.

Desta forma, alguns pontos podem ser pensados quando se discute as pesquisas voltadas para as práticas de numeramento dos povos indígenas guarani e kaiowá como:

1. As pesquisas realizadas no campo científico sobre as diversas formas de numeramento como dos povos indígenas, é a tentativa de preservar a própria identidade e a garantia à educação indígena escolar;
2. As trocas de experiências dessas práticas de contar propicia uma pluralidade de várias línguas entre os povos indígenas;
3. É o reconhecimento e a valorização da diversidade do Brasil;
4. Essas práticas de numeramento são usufruto da própria cultura indígena tão afetada pelas ações não indígenas;
5. A inclusão como contar utilizando a língua materna dá ênfase aos modos e ritmos de uma educação tradicional e que se produz num contexto doméstico e comunitário;
6. Não se leva em consideração o modelo assimilacionista tão prejudicial para os povos de diferentes culturas, pois o objetivo desse modelo é impor uma língua nacional para que as minorias sejam homogêneas;
7. As experiências passam de uma geração para outra, como formas de ensino da educação escolar indígena;
8. Inclui-se assim o pensar na formação dos professores indígenas para a manutenção de suas práticas de contar que fazem parte do cotidiano dos povos indígenas e traz as novas formas de discutir como ensinar a matemática nos seus diversos contextos interculturais.



Os conhecimentos indígenas, por meio das práticas de numeramento, presentes no cotidiano de suas áreas indígenas, ressaltam a importância da diversidade étnica e linguística entre os povos indígenas. Uma riqueza abafada pelas práticas não indígenas.

## **Os conhecimentos indígenas: investigação de práticas de numeramento**

Nosso trabalho é desenvolvido no contexto da formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, do Estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), a população auto-declarada indígena, no Estado, tem uma estimativa de 73.295 habitantes, dos quais cerca de 50.000 são das etnias Guarani e Kaiowá e estão em áreas indígenas localizadas ao sul do Estado.

A maioria dessa população indígena, que vive nas aldeias, encontra-se em luta permanente pela ampliação de suas áreas e retomada dos territórios tradicionais. Esses territórios, denominados pelos *Guarani* e *Kaiowá* como *tekoha* (lugar onde se pratica o modo de ser e de viver), são considerados como lugar de resistência e de fortalecimento da identidade, marcada pelo *Nandereko* (modo de ser) que denomina um sistema complexo de práticas e conhecimentos.

As investigações no campo do ensino e aprendizagem da matemática, nas escolas indígenas das áreas dos Guarani e Kaiowá, têm constituído um modo de explorar e conhecer como os povos indígenas se apropriam dos conhecimentos próprios e se relacionam com os conhecimentos acadêmicos como um processo social das relações em que ocorrem no ambiente escolar. Na universidade, ao longo do processo de formação desses professores, esses

conhecimentos defrontam-se em diferentes situações. E o estabelecimento do diálogo entre os conhecimentos tem se tornado um desafio contínuo para os professores formadores e para os alunos indígenas, como assevera Carneiro da Cunha (2009, p. 313): “A política acadêmica e a política étnica caminham em direções contrárias. Mas, a academia não pode ignorar que a ‘cultura’ ressurgindo para assombrar a teoria ocidental.”. Portanto, os conhecimentos tradicionais entram na universidade, nas nossas ações pedagógicas, mesmo que não tenhamos intencionalidade.



















Assim, para que os conhecimentos tradicionais não sejam apagados, mas sim compartilhados, e que possibilitemos uma convergência entre esses conhecimentos, eles devem ser incorporados nos currículos escolares como parte da bagagem cultural dos alunos indígenas. De acordo com Ferreira (2000, p. 299), “[...] os elementos culturais podem servir como ponto de partida para fazer e elaborar matematicamente no contexto intra-extraescolar.”, e assim são constituídas as práticas de numeramento.

As práticas de numeramento na perspectiva histórica foram criadas pelo homem ao longo dos anos como a sua capacidade de se orientar sobre o seu corpo e a contar com os dedos. Segundo Ifrah (1997, p. xix), “a mão é a primeira ‘máquina de contar e calcular’ de todos os tempos”. Portanto, a enumeração concreta com a utilização de partes do corpo foi de fato recorrida por diversos povos, além de outros registros como pedras, conchas, pauzinhos, nó das cordas, entalhe em ossos e madeiras com desenho do traço em vertical, ábacos, entre outros.










Os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas fazem parte da sua realidade. Contudo, no ambiente escolar, essa linguagem matemática não é utilizada somente no seio familiar, ou seja, não é recorrente em sala de aula. Para Santos (2009, p. 117), “[...] a

linguagem pode ser entendida como uma criação social que utiliza símbolos e também criados socialmente.”. Assim, para estabelecer as relações entre os conhecimentos já construídos, a pesquisa, por meio da investigação realizada pelos docentes de matemática do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Aradu*, junto com os estudantes indígenas, favorece uma amostra dos indícios desse método pelos Guarani e Kaiowá da região do sul do Estado de Mato Grosso do Sul.

Propomos, a seguir, uma relação das práticas de contagem, presentes no viver cotidiano das áreas indígenas onde foram desenvolvidas as investigações. A FIG. 1 ilustra o relato apresentado por um dos alunos, ao ouvir uma moradora da aldeia *Pirakuá*, de 80 anos. Ela conta a partir da oralidade e com gestos, utilizando os dedos e as pessoas para contar os números e meses.

Estrutura Matemática	Numeração Falada e Escrita	Numeração Concreta	Numeração Escrita Português (relação)	significado
1	PeteiKuã		Um dedo	
2	MokoiKuã		Dois dedos	
3	MbohapyKuã		Três dedos	
4	IrundyKuã		Quatro dedos	
5	Peteipo		Uma mão (fechada)	
6	Peteipo PeteiKuã	ha  	Uma mão fechada e um dedo (5 + 1)	
7	Peteipo MokoiKuã	ha  	Uma mão fechada e dois dedos (5 + 2)	
15	Peteifenteipo	 	Uma pessoa e mão fechada	
16	Peteifenteipo petei Kuã	Hã   	Uma pessoa e mão fechada e um dedo	
20	MokoiFente	 	Duas pessoas	
30	Mbohapyfente	  	Três pessoas	

8	Peteipo MbohapyKuã	ha  	Uma mão fechada e três dedos
9	Peteipo IrundyKuã	ha  	Uma mão fechada e quatro dedos
10	Peteifente		Uma pessoa
11	Peteifente petei Kuã	Hã  	Uma pessoa e um dedo (10 + 1)
12	Peteifente mokoiKuã	Hã  	Uma pessoa e dois dedos

**FIGURA 1** – Relato de uma moradora da aldeia *Pirakuá*, de 80 anos, mostrando como utiliza os dedos e as pessoas para contar os números e meses.

Nota: A mão fechada (cinco) e pelo dedinho mindinho (um). Contava apenas pelos números de dias dos meses simbolizando *jasy* (n. de lua).

Os registros apresentados nesse relato simbolizam o emprego de palavras na língua guarani com a relação dedos e corpo total. Uma lógica que combina com formas de pensamento de civilizações não indígenas, mas se difere quando a relação do valor 10 equivale a uma pessoa e não aos dez dedos da mão.

Na prática, para discernir a quantidade, recorre à memória ou ao processo de comparação para instrumentalizar o método da contagem. Observa-se que os quatro primeiros números não têm nenhuma relação com outro na escrita *Petei, Mokoï, Mbohappy, Irundy*, enquanto a partir do quinto, referente aos nomes dos números, há uma relação do que já foi registrado. Para o registro desse procedimento aritmético, entre os povos guarani, se usa a correspondência unidade a unidade, ou seja, biunívoca, uma vez que faz parte da enumeração concreta. Observa-se que a contagem da quantidade cinco se refere à mão fechada enquanto que alguns povos usam, para isso, a mão aberta.

Para Lins e Gimenez (2005, p. 39), esse processo também pode ser chamado de quantificação e o desenvolvimento dos sistemas de agrupamento. Estes procedimentos podem trazer contribuições para a aritmética e cultura. Imputa o valor social do aritmético e reconhece a existência de distintos tipos de cálculo. A criatividade é ponto favorável nas representações dos povos indígenas. Mesmo que estes procedimentos de contagem tenham uma limitação, pela necessidade da própria subsistência, no local em que está inserida, constituem-se em procedimentos aritméticos fundamentais.

Outro exemplo foi apresentado por um dos alunos e constitui relatos de uma moradora da aldeia Sassoró, de 84 anos, que, em suas práticas de numeramento, recorre a feijões e milhos para contar os dias trabalhados. A moradora da aldeia Sassoró descreve essa prática a partir da narração de uma história.

Um indígena<sup>2</sup> foi trabalhar sozinho em uma fazenda que tem muitos gados. O fazendeiro queria enganar o rapaz, mas desta vez o indígena é muito esperto. O rapaz tem serviço completa por 25 (vinte e cinco) dia de diária. E não consegui enganar o rapaz, porque o indígena tinha tudo anotado através do objeto e funcionavam assim: [...]. (Moradora da aldeia Sassoró)

Essa senhora continuou narrando a história com gestos e mostrando no chão a prática desse trabalhador, que é apresentada na FIG. 2 a partir das descrições feitas.

Nessa prática, utiliza uma lógica de contar que mobiliza a ideia de agrupamento. Entretanto, ressalta-se que, quando agrupa dez objetos de representação, há uma certeza de troca por outro objeto, representando a forma decimal.

Um terceiro relato foi apresentado por um aluno da aldeia Porto Lindo. Foi produzido por uma moradora, da referida aldeia, de 87 anos que disse utilizar palitos de madeira seca para representar a sequência numeral com origem no *reko* 1 a 9 (FIG. 3).

---

<sup>2</sup> Que não sabia ler e escrever.






Numeração escrita	Numeração concreta	Significado em Português	Escrita em Guarani
2		Dois dias de domingo (o dia inteiro)	Mokoi
$\frac{1}{2}$		Um domingo até meio dia	Petei
2		Dois dias de sábado (o dia inteiro)	Mokoivati
$\frac{1}{2}$		Um sábado até meio dia	Peteivati
4		4 semana sendo que 1 feijão carioquinha significava 1 semana de segunda a sexta feira inteira de trabalho.	Irundyasy

FIGURA 2 – Resultado matemático: total de 25 dias de trabalho para receber do fazendeiro.



FIGURA 3 – Alusão a um punhado de ramos secos (numeração concreta).

Fonte: Acervo da autora, 2015.

No Quadro 1, tentou-se organizar, a partir do relato apresentado, a relação que o narrador estabeleceu com a quantidade de gravetos e a contagem deles na língua guarani.

**Quadro 1** – Relação entre a quantidade de gravetos e a contagem deles na língua guarani

Numeração	Numeração em Guarani	Significado em Português
0	Mba <sup>3</sup> eve	Nada
1	Petei(pe = lugar)	Um graveto
2	Mókoi(mo prefixo)	Dois gravetos
3	Mbohapy(mo dar se mais um)	Três gravetos
4	irundy	Quatro gravetos
5	Po (quantidade dos dedos da mão)	Cinco gravetos (saltar e salto)
6	Potei(tei = por mais um)	Seis gravetos
7	pokoi	Sete gravetos
8	Poapy(apy = armazenar)	Oito gravetos
9	Porundyrundy=conjuntos)	Nove gravetos
10	pa	Dez gravetos/uma dezena
11	patei	Onze gravetos
12	pakoi	Doze gravetos
13	Pa <sup>3</sup> apy	Treze gravetos
14	Pairundy	Quatorze gravetos
15	papo	Quinze gravetos
16	Papotei	Dezesseis gravetos
17	Papokoi	Dezessete gravetos
18	Papoapy	Dezoito gravetos
19	Paporundy	Dezenove gravetos
20	Mókoiipa	Vinte gravetos/duas dezenas
30	Mbohappya	Trinta gavetos/três dezenas
100	sa	Cem gravetos/ uma centena
1000	su	Mil gravetos/ uma milhar

Nota: Lógica – Base 10; Mokoipa 2 de 10 = 20; Mbohappya 3 de 10 = 30; Irundy 4 de 10 = 40; Popya 5 de 10 = 50; Poteipa 6 de 10 = 60; Pokoipa 7 de 10 = 70; Poappya 8 de 10 = 80; 90 *porundy* de 9 de 10 = 90.



Por fim, a pesquisa feita por uma aluna da aldeia Panambizinho, que apresentou a contagem conforme os Kaiowá a utilizavam antigamente (Quadro 2). Observa-se que a escrita da contagem de 1 a 4 é a mesma que a dos Guaranis. A partir daí se introduz outra escrita para os cinco, e, na sequência, os números são escritos a partir de uma lógica de seis em seis. Essa forma de escrita também já havia sido apresentada por Lopez Samuel (1996).

De acordo com o relatado pela aluna, há uma relação com a lua (contagem dos dias e as luas) e envolve o ciclo da plantação do milho. Cada passagem da lua refere-se à semana e aos meses.

**Quadro 2** – Relação entre a quantidade de gravetos e a contagem deles na língua kaiowá

Nº	Numeração escrita em Kaiowá	Numeração escrita em Português
0	Petei	Um
2	Mókoi	Dois
3	Mbohapy	Três
4	Irundy	Quatro
5	Teneröi	Cinco
6	Teiová	Seis
7	TeiovárirePetei	Sete
8	Teiováriremokoi	Oito
9	Teiovárirembohapy	Nove
10	Teiovájasy	Dez / uma dezena
11	TeiovájasyPetei	Onze
20	Teioravariremoköiteiovájasy	Vinte

O que se pode observar nas diferentes práticas de numeração, relatadas a partir das pesquisas realizadas pelos acadêmicos, é que essas práticas assemelham-se a certas características do Sistema de Numeração Decimal (SND), ensinado de forma hegemô-

nica nas escolas. Utiliza os princípios do SND, como o posicional, o agrupamento, aditivo, porque representam quantidades dependendo da posição da escrita, ou mesmo dos objetos utilizados para contagem. Outro princípio que se pode destacar, no desenvolvimento dessas diferentes práticas de numeramento, está relacionado, por exemplo, à necessidade decorrente da relação de trabalho com o não indígena. Também, a relação com objetos da natureza que é ligado a um conjunto de significados na língua guarani.

Colocam-se no centro da discussão sobre o ensino de matemática questões que podem auxiliar no ensino de estrutura de sistemas de numeração, mas, também, de outros valores e saberes que estão associados às práticas de numeramento desenvolvidas no modo de viver nas aldeias. Diferentes formas de representação dos processos de contagem, usadas, pelos Guaranis e Kaiowá, estão relacionadas às práticas laborais, às relações com a sociedade do entorno e, em alguns casos, às formas de escrita já escolarizada.

Os que se verificou nas escolas indígenas é que muitos desses conhecimentos ficam no universo da cultura e das práticas sociais e são pouco utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas. Conhecimentos que estão relacionadas ao mundo do trabalho, à relação com a sociedade envolvente e à cosmologia de cada grupo praticante. Essas práticas, trazidas para o âmbito da educação escolar, fazendo parte do currículo da escola, pode se dirigir a um estudo de diferentes potencialidades para o ensino da matemática, possibilitando o estabelecimento de atividades de aula e desenvolvimento do currículo de matemática.

### **Considerações finais**

Quando se observa a forma em que os Guaranis e Kaiowá utilizam a contagem nas suas práticas cotidianas, há uma lógica

do pensamento matemático, própria, presente em suas práticas. O que observamos, na pesquisa em relação ao processo de contagem dos grupos indígenas onde foram realizados os estudos, pelos alunos, é que existem outras formas de conhecimento que não estão inscritas nos livros didáticos, no planejamento, no currículo da escola indígena. Isso fica evidenciado, quando olhamos para o currículo das escolas indígenas. Apesar de não ser objeto de estudo neste texto, este currículo, atende de modo geral, a orientações curriculares apresentada de forma homogênea para todo o sistema educacional brasileiro.

Assim, envolver os alunos dos cursos de formação em um projeto de ação na perspectiva da educação intercultural crítica e da etnomatemática é um desafio que perpassa os cursos de formação de professores indígenas. Compreender as possibilidades de diálogo entre saberes próprios, considerando que são de natureza diferente, pode ser um caminho, para uma Educação Escolar Intercultural.

É preciso pensar no currículo para as escolas indígenas com a concepção de respeito ao outro, às suas diferenças, o seu cotidiano, à sua língua, os seus costumes, às suas crenças, saberes tradicionais para a valorização do ensino e aprendizagem de matemática. Com vistas à transformação das assimetrias sociais, existentes no contexto da formação de professores indígenas, e das relações de poder nas escolas indígenas.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988, n. 191-A, p. 1. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991. **Dispõe sobre a educação indígena no Brasil**. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.861, 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 14, de 14 de setembro de 1999. **Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. O programa etnomatemática: uma síntese. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 10, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2008.

FERREIRA, M.K.L. (Org.). **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global; Mari/USP, 2002. (Antropologia e Educação).

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabela 4 – População autodeclarada indígena, da participação relativa no total da população do estado e total da população autodeclarada indígena no País, segundo as Unidades da Federação – 2010**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

IFRAH, G.. **História universal dos algarismos: a inteligência dos homens contada pelos números e pelo cálculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. t. 1.

LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LOPEZ, S. **Educação matemática indígena: um estudo etnomatemático com os índios guarani-kaiowá do Mato Grosso do Sul.** 1996. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

MENDES, J. R. **Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu.** 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PONTE, J. P. da; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Vinício Macedo. **Linguagem e comunicação na aula de matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 117-125.

SCANDIUZZI, P. P. **Educação indígena x educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática.** Marília: Ed. UNESP, 2009.

TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, Norma (Ed.). **Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades.** Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú, 2002. p. 51-76.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural In: VIANÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz, Bolívia: III-CAB; Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em: <[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401596/2015\\_1/Interculturalidad\\_Critica\\_y\\_Educacion\\_Intercultural.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401596/2015_1/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 28.08.2017

# Práticas de Ensino da Língua Escrita na Escola: uma reflexão acerca do saber-fazer de professoras dos anos iniciais

**SIRLENE BARBOSA DE SOUZA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, professora da rede estadual de ensino de Olinda/PE.  
E-mail: [sirlenesouza23@yahoo.com.br](mailto:sirlenesouza23@yahoo.com.br)

**ANDRÉA TEREZA BRITO FERREIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, mestra em educação pela Universidade Federal de Pernambuco, pós-doutora pela Université Paris 8, Vincennes, Saint-Denis, Paris/FR. Professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.  
E-mail: [andreatbrito@gmail.com](mailto:andreatbrito@gmail.com)

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as práticas de ensino da leitura e da escrita e os usos dos materiais escritos em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas professoras, no sentido de entender como tais práticas se relacionavam (ou não) com a dinâmica social da escrita, fora da escola (SOARES, 1998). Numa abordagem qualitativa e de cunho etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEM, 1982), realizamos observações das práticas de ensino da leitura e da escrita de duas professoras com gravações em áudio, registros em diário de campo e minientrevistas semiestruturadas antes, durante e após as nossas observações. Os resultados apontaram que as professoras, embora conhecessem as teorias e os discursos oficiais mais atuais, recorriam a vários caminhos teórico-metodológicos para dar conta dos seus objetivos ao ensinar a língua materna em suas classes. Verificamos, ainda, que as práticas escolares de ensino embora, ora se afastem mais, ora menos, dos usos da língua em situações do cotidiano, essas fazem com que a língua escrita na escola adquira uma “existência social” (ROCKWELL, 1985).

**Palavras chave:** Ensino da leitura e da escrita. Práticas pedagógicas. Usos da língua escrita.

## *Practices to teach writing at School: a reflection about Elementary school teachers' knowledge*

### ABSTRACT

*This research aims to investigate the teaching of reading and writing practices of two female teachers, and the use of written materials in classrooms in the early years of primary school, in order to understand the way these practices are related (or not) to social dynamics of writing outside school (SOARES, 1998). The research has a qualitative and ethnographic approach (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEM, 1982) and was conducted by the observations of the two teachers' reading and writing instruction practices audio recorded, the registers on the field diary and the conduction of semi-structured interviews before, during and after the observations. The results show that the teachers, although they knew the theories and the most current official speeches about the theme, resorted to various theoretical and methodological approaches to accomplish their goals to teach their mother tongue in their classes. It was also observed that school teaching practices are sometimes distant and sometimes closer to the use of language in everyday situations which make the written language at school acquire a "social existence" (ROCKWELL, 1985). **Keywords:** reading and writing teaching; pedagogical practices; uses of written language.*

### Introdução

Pesquisas realizadas por historiadores e estudiosos da língua (DARTON, 1990; BURKE; PORTER, 1993; CAVALLO; CHARTIER, 1998; BAKHTIN, 2000; HEATH, 1998; STREET 1993; CHARTIER, 2010; SOARES, 1998, 2006, entre outros), têm mostrado que ao longo dos anos e em todo o mundo, as práticas de leitura e de escrita têm passado por transformações decorrentes de mudanças ocorridas tanto no contexto político, como econômico e social. Tais mudanças têm alterado as formas de ler e de escrever dos indivíduos em cada sociedade, sendo essas "praticadas" e "ensinadas"



em diferentes espaços, com finalidades diversas. No entanto, embora a leitura e a escrita configurem-se como a materialização de atividades próprias/comuns/peculiares do ser humano, estas não se constituem como atividades simples; elas também não acontecem da mesma forma, com os mesmos objetivos e fins, em grupos sociais e épocas diferentes. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita tem se revelado, ao longo do tempo, como um dos grandes desafios dos sistemas escolares que tomam forma em diversas sociedades, a partir do século XIX.

No Brasil, a partir das décadas de 1980 e 1990, vivemos uma redefinição bastante marcante quanto aos objetivos do ensino da Língua Portuguesa em nossas escolas, o que veio a configurar-se em novas propostas curriculares e redimensionar o trabalho com a língua na escola, mudando o foco “de como se ensina”, para questões relacionadas ao “como a criança aprende” e, que por conseguinte, tem influenciado e modificado as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, as ideias construtivistas e a divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) tiveram muita influência na construção de novas propostas para o ensino da língua materna no país e trouxeram reflexões bastante significativas para o processo de ensino e de aprendizagem, atribuindo novos lugares aos indivíduos envolvidos nesse processo: o aluno passou a ser entendido como um sujeito ativo que está, a todo tempo, elaborando, construindo e reconstruindo hipóteses acerca da natureza e do funcionamento da língua escrita; seus conhecimentos prévios acerca do objeto de conhecimento passaram a ser considerados e tomados como ponto de partida no processo de ensino da leitura e a da escrita.

As mudanças nas concepções de língua/linguagem, a partir dos estudos de Bakhtin (2000), também contribuíram de forma relevan-

te para esse processo de mudanças. Ao entender a língua como um processo dialógico-interativo e ao considerar a sua função comunicativa, o autor supracitado concebe a relação entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”, onde ambos os sujeitos nela envolvidos assumem papel ativo na interlocução, não sendo o “lugar” ocupado por ambos, fixado à priori, antes são resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral da enunciação.

É nesse contexto de rupturas e mudanças que, também, em meados dos anos de 1980, começou a ser introduzido no cenário educacional brasileiro o termo “letramento”, usado pela primeira vez por Kato em 1986 e, algum tempo depois, no ano de 1988, por Tfouni, ganhando status de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

No entanto, as mudanças paradigmáticas, resultantes desse conceito, apontado como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 1998, p. 47), só passaram a ganhar uma maior visibilidade no final dos anos de 1990: a observação de fenômenos mais amplos externos à escola passou a ser considerado, permitindo a compreensão de que os aspectos referentes às condições socioculturais e históricos do educando, exercem influências no seu processo de aprendizagem. Sobre esses aspectos, a autora referendada defende que, uma vez que se propõe tratar do fenômeno da linguagem, é particularmente relevante considerar tanto a perspectiva sociopolítica que evidenciam os fatores externos (sociais, políticos, econômicos, culturais), como a perspectiva linguística, que engloba as ciências linguísticas e as concepções de linguagem que subjazem à proposta pedagógica de ensino.

Pensar a língua enquanto um processo histórico e sociocultural tem, no decorrer dos anos, também gerado mudanças nas

práticas dos professores, que passaram a propor o ensino da língua materna em uma perspectiva de letramento, cujo termo emergiu em nosso país, da necessidade de se explicar algo mais amplo do que o domínio da “tecnologia da escrita”.

Nesse sentido, passou-se a entender que a atividade de leitura e de escrita, “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2006, p. 72).

Nessa perspectiva, Rockwell (1985), buscando analisar os processos de ensino e de aprendizagem dessas habilidades nas relações e nas práticas institucionais cotidianas nas quais os aprendizes se encontram imersos, destacou que não seria possível compreendê-los tomando por base apenas o processo individual (psicogenético), que defende que a criança aprende por meio de um processo complexo, único e autônomo, pois que o conhecimento que a criança constrói não é resultado apenas da internalização e/ou reflexo dos conhecimentos históricos que a escola seleciona e busca transmitir ao longo dos anos. Como bem coloca essa autora, “Dentro da escola os conhecimentos não existem ‘em abstrato’ para que as crianças o assimilem; antes, assumem determinadas formas e são ‘dados’ à criança para que ‘faça alguma coisa’ com eles, para que os use de alguma maneira.” (ROCKWELL, 1985, p. 86).

Nesse sentido, essa estudiosa (1985), nos chama a atenção para o fato de que os resultados advindos da pesquisa social apontam uma grande variedade, tanto histórica como social, dos conhecimentos presentes nas práticas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita que fazem com que a língua escrita adquira uma “existência social”. É nesse sentido, pois, que Albuquerque (2002) dialogando com Rockwell (1985), nos esclarece que se o ensino

da leitura e da escrita na escola tem como objetivo garantir que o indivíduo se torne um leitor e um produtor de textos autônomo e proficiente é preciso assegurar a todos os alunos – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e de produção textual, a fim de que os mesmos entrem em contato com os diferentes usos da língua e percebam o porquê e o para quê utilizam a escrita, aproximando assim, as práticas escolares vivenciadas e praticadas por ele, daquelas que fazem parte do seu cotidiano.

Diante da multiplicidade de problemas que temos enfrentado a respeito do ensino inicial da escrita e, certos de que não existe um único método que seja capaz de dar conta da complexidade que envolve o processo de alfabetização, pois que a aprendizagem não se dá por um único caminho nem é igual para todos os indivíduos, visto que os fatores histórico, social e cultural exercem influências significativas nesse processo, se faz necessário abrir espaço para a reflexão sobre a necessidade de se investir na construção de “um conjunto de estratégias” de ensino que permita ao educando adquirir o “estado ou condição” de sujeito alfabetizado e letrado, resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita e, assim, responder adequadamente às demandas sociais em que se encontra inserido.

É nessa perspectiva que, entendendo o cotidiano da escola como um espaço onde são fabricadas práticas singulares de ensino, a invenção do cotidiano descrito por Certeau pode nos ajudar a compreender como os professores “apreendem e (re) criam” em suas salas de aula a cultura que lhes é imposta; pode nos ajudar, ainda, a desvelar os fatores que influenciam e, por vezes, determinam a “fabricação” das táticas utilizadas por eles ao construírem as suas práticas de ensino com a língua escrita (CERTEAU, 1994; FERREIRA, 2005).

## Metodologia

A pesquisa<sup>1</sup> da qual resultou este artigo teve como objetivo investigar como tem acontecido o ensino da leitura e da escrita e os usos que são feitos do material escrito nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, observamos as práticas de ensino de 2 professoras que ministravam as suas aulas em turmas do 2º Ano do ciclo alfabetizador em escolas da rede municipal de ensino das cidades do Recife e de Camaragibe, em Pernambuco. A coleta dos dados ocorreu no período compreendido entre os meses de agosto a outubro de 2013, totalizando um quantitativo geral de 12 aulas.

Nesse estudo, optamos pela perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, por essa algumas características da abordagem qualitativa adotada nas últimas décadas, nos estudos relacionados às Ciências da Educação, entre elas, a obtenção de dados descritivos, os quais são apreendidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, retratando desse modo, a perspectiva dos sujeitos que dela participam (BOGDAN; BIKLEM, 1982).

Para a coleta dos dados, fizemos a opção pela observação participante pelo fato de esta possibilitar “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Para tal, fizemos uso de gravação em áudio e de anotações no diário de campo, uma vez que tínhamos como pretensão conhecermos mais de perto a forma pela qual elas fabricavam suas práticas relacionadas ao ensino e ao uso da leitura e da escrita. Realizamos também minientrevistas não estruturadas (com questões abertas e fechadas), as quais foram realizadas com as do-

<sup>1</sup> Essa pesquisa constituiu-se de um estudo piloto realizado para a construção dos dados da tese de doutorado intitulada “As práticas pedagógicas dos professores: a construção da escrita e os usos do escrito nos anos iniciais do ensino fundamental”, ainda em andamento e com previsão de defesa para o primeiro semestre de 2016.

centes, antes e durante todo o período das nossas observações. A nossa escolha por entrevistas dessa natureza se deu por estas permitirem que o pesquisador venha a conhecer mais particularidades a respeito dos entrevistados, bem como fazer as adaptações na estrutura do roteiro e condução da conversa, quando estas se fizessem necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

## As professoras

A professora Kelly<sup>2</sup> ministrava as suas aulas em uma turma do 2º Ano em uma escola da cidade do Recife e já estava no exercício da docência há 12 anos. Ela havia cursado Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia e possuía bastante experiência de ensino em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora Ana Maria também ministrava as suas aulas em uma turma do 2º Ano, porém, em uma escola da cidade de Camaragibe, região metropolitana de Recife. Tinha formação em Letras, estava a 16 anos de exercício do magistério e, também possuía uma larga experiência de ensino em turmas dos anos iniciais.

A seguir, apresentaremos alguns resultados referentes à análise dos dados coletados nas salas de aulas das professoras investigadas, a partir da escolha de uma categoria que nos permitiu ter uma visão “mais detalhada” das suas práticas de ensino da leitura e da escrita e dos usos que faziam do material escrito em suas classes.

## Alguns Resultados

Durante as nossas observações, pudemos verificar que as docentes recorriam a diferentes caminhos teórico-metodológicos ao

<sup>2</sup> Salientamos que por opção das mestras, não fizemos uso de codinomes para identificá-las nesse trabalho.

propor o ensino da leitura e a leitura em suas classes e que as suas práticas havia uma “mescla” de saberes oriundos, tanto das suas experiências adquiridas no exercício do seu “mètier” como também, construídos e reconstruídos a partir do que vivenciaram nos encontros de formação continuada dos quais já haviam participado.

Nessa perspectiva, apresentaremos, a seguir, algumas atividades desenvolvidas pelas docentes que envolveram o ensino da língua escrita e o uso de materiais escritos por elas selecionados para esse fim.

### **As atividades de ensino da leitura e da escrita e as suas relações com as práticas sociais**

Assim como Rockwell (1985), em nossas observações pudemos verificar que dentro das salas de aula das professoras observadas quase não existiram momentos em que a língua escrita não estivesse presente e/ou fosse tomada como objeto de ensino. Dados os objetivos pretendidos pelas docentes e, sobretudo, ao papel que é atribuído à instituição escolar em relação ao trabalho com a língua materna (ensinar a ler e a escrever), verificamos que as atividades de leitura e de escrita propostas por elas, ora se afastavam, ora se aproximavam mais daquelas vivenciadas e praticadas pelos alunos em outros espaços que ultrapassam os muros da escola. Nessa perspectiva, passaremos à amostra dos dados colhidos na sala de aula das duas professoras, separadamente.

#### **A professora Kelly**

Durante as entrevistas realizadas com a professora Kelly, ela nos relatou que antes de planejar as atividades com a língua ma-

terna a serem desenvolvidas com a sua turma, recorria sempre aos resultados dos testes diagnósticos que realizava com os alunos no início e no decorrer do ano letivo. Uma vez que, a maioria deles ainda se encontrava no processo de alfabetização, oscilando entre os níveis silábicos e silábico-alfabéticos, a docente disse que buscava priorizar as atividades de leitura e de escrita que possibilitassem aos discentes avançarem nas suas hipóteses de escrita e consolidarem a alfabetização, objetivo por ela “perseguido” durante todas as nossas investigações. Desse modo, pudemos ver a mestra fazer uso de materiais escritos variados, tais como o alfabeto ilustrado que havia afixado na parede da sala, livros de literatura, tarefas fotocopiadas, cartazes com escritas de palavras e textos produzidos coletivamente pelos alunos.

Em relação ao trabalho com a leitura, mais especificamente, verificamos que Kelly fez uso com bastante frequência do livro didático de Língua Portuguesa<sup>3</sup> que ela e os seus alunos possuíam e que este servia como um importante “recurso” no momento em que ela pensava as suas aulas (planejamento). A professora nos relatou que os textos nele presentes eram tomados, muitas vezes, como ponto de partida para desenvolver as atividades de leitura com os alunos.

Desse modo, ao trabalhar com a leitura, a partir do manual referendado, a docente buscava explorar os conhecimentos prévios e as ideias e opiniões dos aprendizes acerca das temáticas abordadas nos textos, através de atividades de compreensão/interpretação oral, bem como as características estruturais e composicionais dos gêneros textuais abordados, além da finalidade e funcionalidade dos mesmos, a partir de exemplos de situações onde os mesmos são utilizados fora do contexto escolar. Verifica-

3 CARDIUPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. Porta Aberta: Língua Portuguesa. 2º Ano. Ed. FTD. São Paulo; 2012.



mos, também, que as formas de vivenciar as atividades de leitura a partir desse material foram variadas: ora era a professora quem lia os textos presentes no livro (geralmente os textos mais longos), ora ela pedia que os alunos a realizassem, primeiramente de forma silenciosa e, em seguida, coletivamente e/ou acompanhando-a no desenvolvimento da mesma (geralmente a leitura dos textos mais curtos e os enunciados das questões dos exercícios).

O extrato da aula, Quadro 1, nos fornece um panorama da dinâmica desenvolvida por ela ao trabalhar com uma das atividades propostas pelo livro de Língua Portuguesa:

### QUADRO 1 – Estrado da aula – dia 12/08/2013

**Aula ministrada no dia 12/08/2013.**

Após explorar uma atividade de escrita (SEA) no manual de Língua Portuguesa, Kelly pediu que os alunos o abrissem em outra página, por ela indicada:

*P: Vocês vão abrir o livro na página 116, mas não vão escrever nada, vocês vão ler, vão apenas ler silenciosamente... (depois de alguns minutos, após os alunos realizarem a leitura solicitada, a mestra pede para que um aluno realizasse a leitura – uma história em quadrinhos da Turma da Mônica).*

*P: Agora Pedro vai ler o texto em voz alta para a toda a turma!*

Pedro deu início à atividade e quando percebeu após a leitura de um trecho da história, que se tratava de uma pergunta, reiniciou a leitura do parágrafo e mudou a entonação da voz. Os demais colegas da classe, ao ouvi-lo, sem em que ele ou a mestra solicitasse, os demais responderam a questão.

Como boa parte da turma estava desconcentrada no momento da leitura, interrompendo várias vezes o colega que a estava desenvolvendo, por não estarem entendendo a leitura, Kelly, ao perceber esse movimento, fabricou uma “tática” para assegurar que o objetivo que ela tinha com a atividade, fosse alcançado.

*P: Vocês precisam prestar bastante atenção, porque eu agora vou pedir para outro aluno continuar a leitura, depois outro, outro... E assim por diante! Tem que prestar atenção porque vocês não sabem a quem eu vou pedir pra ler!*

Após esses momentos, Kelly também fez a leitura completa do texto e das questões de compreensão sugeridas pelo manual para que os alunos as respondessem oralmente. À medida que eles explicitavam as suas respostas, a docente ia registrando no quadro e lendo para toda a turma, buscando direcionar a atividade de modo que todos chegassem a um consenso sobre elas para, em seguida, as copiarem em seus cadernos.

Conforme podemos visualizar no fragmento de aula apresentado e com base no que observamos durante o decorrer da aula, verificamos que as atividades sugeridas pela mestra a partir do livro didático de Língua Portuguesa limitaram-se à leitura e à exploração do conteúdo presente no texto, sem buscar estabelecer qualquer relação com outros textos que circulam socialmente, não sendo proposta por ela, uma ampliação da discussão da temática nele abordada. Nessa mesma dinâmica, as atividades de compreensão também se limitaram às perguntas sugeridas pelo manual, que tinham como proposição o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da estrutura composicional do gênero (a forma de organização espacial, a exploração dos balões de fala e dos sinais de pontuação utilizados nos diálogos e a finalidade do gênero), ficando a cargo do professor refletir com os aprendizes sobre a temática que o texto propunha. Aos aprendizes, nesses momentos, Kelly solicitou, apenas, que respondessem as perguntas, primeiramente de forma oral e, depois, sob a forma de escrita, em seus cadernos.

A partir das observações das atividades de leitura desenvolvidas com o livro de Língua Portuguesa, percebemos que a docente parecia ter certa preocupação em dar “conta de responder” as atividades sugeridas por esse manual. Com base nas nossas observações, podemos inferimos que tal postura por ela assumida poderia estar relacionada a 2 fatores: (1) a sequência de atividades a partir do trabalho com um gênero e/ou um texto propostas pelo manual, contemplava aquele que era seu objetivo principal ao explorar a língua materna (o ensino e a aprendizagem do sistema notacional) e; (2) a “cobrança dos pais e, por vezes, da escola quanto ao uso desse material didático na sala de aula. Desse modo, pudemos perceber que, ao buscar no livro didático o assunto que abordaria

naquele dia, ela parecia ter claro em sua mente que o mesmo deveria oportunizar a exploração do SEA, mesmo que esse não fosse o principal objetivo da atividade, conforme constatamos nas atividades que ela selecionou para trabalhar nesse manual.

Nessa proposição, acreditamos que, uma vez que a professora se limitava a explorar apenas o que era sugerido pelo livro didático, ela “perdia” ricas oportunidades de propor uma reflexão mais aprofundada sobre o uso da língua escrita dentro e fora do espaço escolar, estabelecendo, desse modo, uma relação mais próxima entre a situação vivenciada nos textos abordados e experienciadas pelos indivíduos, fora desse espaço.

Vale salientar que, ao enfatizarmos que Kelly “limitou-se” a trabalhar apenas o que era proposto no manual, não se constitui aqui uma crítica ao uso e às atividades propostos por esse material, pelo contrário! Compartilhamos da ideia de que o livro didático constitui-se como um importante “material de apoio” para o planejamento, a construção e o desenvolvimento das atividades “fabricadas” pelos docentes, bem como um importante referencial de material escrito para os alunos, visto que, muitas vezes esse é o “único” material de qualidade do qual o aluno tem acesso principalmente em contextos extraescolares.

É interessante observar, ainda, que na condução da atividade anteriormente apresentada, a professora Kelly, ao perceber que nem todos os alunos estavam participando da mesma, recorreu ao seu repertório cognitivo e evocou um dos esquemas por ela já experimentados em outros momentos, conforme nos relatou, apoiando-se em proposições que julgava verdadeiras, legítimas (GOIGOUX, 2002), e o materializou em uma “tática” de ensino que pudesse dar conta de atingir aquele que era o seu objetivo naquele momento (verificar a fluência dos alunos na leitura).

Podemos verificar nesse mesmo extrato de aula, que ela também buscou se posicionar como “modelo” de leitor para os seus alunos, realizando essa atividade após ter solicitado que os mesmos a fizessem (ainda que de forma implícita). Ao indagarmos sobre a razão dessa ação por ela posta em prática, podemos perceber claramente que esse não era um objetivo por pretendido, porém, ao ser questionada após alguns segundos, afirmou que geralmente realizava a leitura após os seus alunos a terem feito, por alguns motivos, entre os quais ela citou: garantir que todos os alunos entendessem o que o assunto tratado no texto, já que uma vez que boa parte dos seus alunos ainda se encontravam no processo, a leitura não era fluída, o que dificultava, portanto, a compreensão de todos acerca do que estava sendo lido, para que os discentes pudessem perceber as pausas que ela fazia diante dos sinais de pontuação empregados, a mudança na entonação da voz quando se tratava da troca dos personagens no diálogo e, ainda, para explorar os sons finais das palavras que rimavam, ajudando-os a refletirem que essas palavras que terminavam com os sons parecidos, geralmente se escreviam com as mesma letras no final.

Em relação ao trabalho com os livros de literatura, verificamos que as atividades de leitura realizadas, ao contrário do que foi proposto a partir do livro de Língua Portuguesa, tiveram como objetivo principal a exploração das temáticas e dos conteúdos neles abordados e que Kelly buscava, sempre que havia oportunidade, estabelecer uma relação mais direta com as vivências cotidianas dos alunos fora do espaço escolar, como nos mostra o fragmento da aula (Quadro 2):

## QUADRO 2– Estrado da aula – dia 06/08/2013

**Aula ministrada no dia 06/08/2013.**

A mestra deu início à atividade mostrando aos alunos a capa do livro de literatura que ela havia lido para eles no dia anterior e questionando-os sobre o conteúdo da história.

**P:** *Que história nós lemos ontem? Quem lembra o nome da história que eu li ontem?*

**A1:** *A piiiipa!*

**A2:** *E o balaaanço!*

**A3:** *Os brinqueeedos!*

**A4:** *A caixa de brinqueeedos!*

**A5:** **O baú de brinqueeedos!**

**P:** *Isso! “O baú de brinquedos” é o nome do livro. As histórias que eu li foram “A pipa” e depois, “O balanço”!*

**P:** *Quem lembra como era a história? Quem quer contá-la? (um dos alunos da turma se dispôs a fazer a leitura e, à medida que ia realizando a atividade, os demais colegas o auxiliavam acrescentando ou antecipando informações).*

**P:** *Do que é que esse livro tá falando?*

**A6:** *De brinquedos! De um baú cheio de brinquedos!*

**P:** *E do que mais?*

**A7:** *Da história de um baú que tem muitos brinquedos. E esses brinquedos, eles têm uma história... Também ensina como a gente pode brincar com eles!*

**A8:** **É tia! E também conta a história dos personagens... a história deles com os brinquedos e conta também que muitas crianças não conhecem eles, nem brincam com eles.**

**P:** *E vocês? Vocês têm muito brinquedos? Do que vocês mais gostam de brincar? Vocês já conheciam esses brinquedos? Por que vocês acham que as crianças de hoje não conhecem ou não gostam de brincar com esses brinquedos?*

Os alunos expuseram suas ideias e opiniões buscando relacionar com as suas vivências e com informações que obtinham dos meios de comunicação (televisão e internet) e relatos de pessoas mais velhas com as quais conviviam fora da escola.

**P:** *Muito bem, agora eu vou ler outro texto que está no mesmo livro que tem essa história que eu li ontem. Ela se chama “Um barquinho de papel”. Alguém já conhece essa história?*

**T:** *Nãããã!*

**P:** *Ok! Então eu vou ler agora e na próxima sexta-feira, vamos confeccionar um barquinho de papel.*

A mestra deu prosseguimento à aula lendo o texto e fazendo pausas para explorar algumas estratégias de leitura, tais como predição, seleção de informações, inferências. Ao finalizar essa atividade, Kelly leu um outro texto desse mesmo livro (A bruxinha de pano), passou a perguntar aos alunos se eles haviam gostado do texto e o que haviam entendido da história. Após esse momento e nessa mesma dinâmica, a mestra leu um outro texto do mesmo livro (“A bruxinha de pano”), o explorou oralmente, buscou relacionar com situações vivenciadas pelos alunos em seus lares estabelecendo uma relação entre as formas de brincar antigamente e nos tempos atuais.

**P:** *Que brinquedos dos que a gente leu as histórias na semana passada e hoje, que poderiam ser confeccionados por a gente, sem precisar comprar em lojas?*

**A1:** *O barquiiinho!*

A2: A pipa também, tia!

A3: A pipa e o balanço também!

A4: Minha mãe sabe fazer boneca de pano!

A5: Todos, tia! Tudinhol!

A mestra aproveitou a discussão para explorar, também como eram as relações entre as crianças nos tempos em que os pais dos seus alunos eram crianças, as mudanças nas paisagens, para discutir questões referentes à violência e, ainda, para conversar com os alunos sobre as relações que se têm estabelecido atualmente entre as pessoas, com a chegada e o avanço das tecnologias da comunicação. A mestra encerrou esse momento, informando aos aprendizes que até o final da semana concluiria a leitura de todos os textos do livro. De acordo com a transcrição apresentada, verificamos que Kelly, antes de trabalhar com o livro de literatura referendado, buscou trazer à memória dos alunos elementos da história que ela havia contado para os mesmos em uma aula anterior, com o objetivo de motivar e despertar a curiosidade dos mesmos acerca da história que ia ser lida. Assim, ao propor a atividade com o livro ela, inicialmente, explorou as informações presentes na capa para levantar os conhecimentos prévios dos discentes em relação à temática que seria abordada, bem como para explorar os papéis desempenhados no livro, pelo autor e ilustrador e editora que o havia produzido. No decorrer da atividade, Kelly também fez uso de algumas estratégias de leitura, sobretudo, daquelas que podiam sinalizar para ela se os alunos estavam compreendendo a história, para levá-los a fazer “previsões” sobre o seu final e estabelecer e, ainda, para fazer com que os alunos percebessem que o conteúdo tratado na história tinha relação com o que eles viam em seus lares, através das conversas das pessoas mais velhas, de reportagens apresentadas na televisão e em sites da internet, principalmente,

no que diz respeito aos brinquedos apresentados no texto e os mais atuais. Esses momentos eram vivenciados de forma prazerosa e participativa pela maioria da turma, que se mantinha concentrada para escutar a leitura e para interagir com a professora, na descoberta de objetos até então, por eles desconhecidos.

Nos momentos em que o livro de literatura era o material escrito utilizado por Kelly para explorar a leitura, pudemos assistir à fabricação de uma prática de ensino com esse eixo didático que tinha como foco, assim como já citamos, levarem os alunos a refletirem sobre o que estava sendo discutido, oportunizando-lhes exporem suas ideias e opiniões, através de atividades de compreensão oral e também escrita, onde a mestra assumia o papel de escriba das ideias dos alunos, sem se preocupar em fazer com os mesmos chegassem a uma resposta que ela ou o livro didático, por exemplo, sugeriam que eles lhes dessem. Era nesses momentos, portanto, que a língua materna parecia “ganhar” uma função social, pois lhes falava sobre eles mesmos, sobre os outros, sobre a vida!

Nessa e em outras aulas por nós acompanhadas, pudemos observar na prática da mestra, o seu esforço em articular o ensino da tecnologia da escrita às práticas de sociais de leitura e de escrita. Assim como Soares (2010), concordamos que esse “movimento” constante na prática da mestra é de fundamental importância para que os alunos encontrem sentido nos saberes que são por eles aprendidos e apreendidos na escola, ou seja, que os saberes ensinados na escola a escola têm uma relação “estreita” com as suas vidas.

No que concerne às atividades de escrita, estas por sua vez, foram exploradas pela docente a partir da escrita de palavras e frases (essa última, em um quantitativo bem menor) com foco na

aprendizagem do sistema de escrita alfabética e, geralmente, tinha nas atividades presentes do manual de LP o seu ponto de partida.

No tocante às atividades de compreensão escrita de textos, como a maior parte da turma ainda estava no processo de alfabetização, como já mencionamos anteriormente, ao escrever as respostas dos exercícios sugeridos pelo livro de Português, os alunos que já tinham uma “certa” autonomia na escrita, realizavam a tarefa individualmente e tinham a sua tarefa corrigida por Kelly também de forma individual. Os aprendizes que ainda estavam no processo de aprendizagem da tecnologia da escrita, essa atividade era realizada por eles oralmente e coletivamente com o auxílio da professora, cujas respostas por eles manifestadas, eram por ela anotadas na lousa, para que juntos buscassem um “consenso” entre elas e, em seguida, Kelly as registrasse no quadro para que os mesmos as copiassem em seus cadernos. Nesses momentos, também pudemos observar que a docente fazia uso da escrita das respostas aos exercícios para explorar a escrita das palavras, tanto no que diz respeito a alguns princípios do SEA, como também, para atender os demais alunos da classe que já estavam alfabéticos, propondo a reflexão sobre a escrita, a partir do ensino de algumas regras ortográficas.

Vejamos no extrato da aula, Quadro 3, uma de suas aulas que ela ministrou nessa perspectiva:



### QUADRO 3 – Estrado da aula – dia 12/08/2013

**Aula ministrada no 12/08/2103.**

Dando continuidade ao trabalho que estava realizando no livro didático de Língua Portuguesa, Kelly pediu que os alunos lessem o enunciado do 10º quesito juntamente com ela, o respondessem oralmente e, em seguida, em seus manuais (a atividade era para escrever os nomes de alguns brinquedos e brincadeiras).

Alguns alunos ficaram em dúvida sobre a escrita de algumas palavras, como por exemplo, a letra final da palavra “carrossel”:

**A1:** *Tia, é com “u” ou com “l”?*

**A2:** *Tia, carrossel se escreve com “u” ou com “l” no final?*

**A3:** *Também não sei! (outros alunos manifestam a mesma dúvida).*

**P:** *Vocês acham que é com “u” ou com “l” (escreve a palavra no quadro).*

**T:** *Os alunos ensaiaram as suas respostas de forma bastante oscilante, mas a maioria concluiu que a palavra se escrevia com a letra “u”, no final).*

**A4:** *É não tia, é com “l” com som de “u”!*

**P:** *Ok! Que outras palavras terminam com “l” e têm som de “u”?*

**A4:** *Mel!*

**A5:** *Pastel!*

**A6:** *Animal! Sol!*

**P:** *Muito bem! Vejam só o nome do colega de vocês que eu tô escrevendo no quadro...*

#### PAULO

*Vamos separar as sílabas do nome dele (os alunos separam oralmente o colega em sílabas, batendo palmas para cada uma das marcações). A mestra foi até o quadro e fez a mesma marcação na palavra que havia escrito.*

*O “l” no nome de “Paulo” tem o mesmo som do “l” no final da palavra “carrossel”?*

**T:** *Não!*

**P:** *Não! Não tem o mesmo som porque aqui ó, o “l” está entre vogais!*

*Em seguida, ela deu continuidade à aula, escrevendo as respostas do exercício no quadro para que os alunos as copiassem em seus cadernos.*

Com base na transcrição apresentada, podemos verificar que embora a atividade de apropriação desenvolvida por Kelly não tivesse sido pensada anteriormente, os seus objetivos em relação

ao que pretendia que os alunos aprendessem, eram claros. Desse modo, pudemos perceber nessa aula, e em outras que acompanhamos que, ao buscar no livro didático o assunto que estaria abordando, ela parecia ter claro em sua mente que o mesmo deveria oportunizar a exploração do SEA, mesmo que esse não fosse o principal objetivo da atividade proposta pelo manual.

Vale salientar que, embora a professora tivesse conhecimento da heterogeneidade em relação aos níveis de escrita em que se encontrava a sua turma, não verificamos no desenvolvimento das suas aulas, a proposição sistemática de tarefas diferenciadas para dar conta de atender a “essas diferenças”, salvo algumas posturas assumidas pela mesma na condução das atividades, como por exemplo, no momento em que ela pediu que os alunos realizassem uma atividade para avaliar o nível de escrita em que os mesmos se encontravam (tal atividade havia sido solicitada pela Orientadora de Estudos do PNAIC<sup>4</sup>, do grupo do qual ela fazia parte). Nesses momentos, como a avaliação era feita individualmente com os alunos, a condução da atividade se dava de forma diferente: para aqueles que ainda estavam entre os níveis pré-silábicos, silábicos e silábico alfabéticos, Kelly lia o enunciado da tarefa em conjunto com os alunos, silabava as palavras, batia palmas para ajudá-los a fazerem as marcações das sílabas, lia os nomes das letras, marcava no papel a separação silábica, etc. Com os demais alunos que estavam em um nível mais avançado, ela pedia apenas que os mesmos tentassem ler o enunciado da tarefa e as palavras, para, em seguida, responderem as questões.

Diante do que por nós foi observado, pudemos constatar que poucos foram os momentos em que aos alunos foi solicitado que

<sup>4</sup> Programa de Formação Continuada de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Cf. <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

desenvolvessem atividades de escrita de textos, embora o próprio livro didático que ela usava como principal referência para planejar e desenvolver as atividades com a língua também trouxesse sugestões de atividades de produção de textos, propostas de forma encadeada com as tarefas que envolviam os outros eixos didáticos da língua, como a leitura e a oralidade. Ao término das nossas observações na sala de aula de Kelly, verificamos, ainda, que embora as atividades com a língua materna desenvolvidas tivessem um caráter estritamente escolar, afastando-se mais das práticas de leitura e de escrita vivenciadas pelos alunos em contextos extraescolares, nelas também se encontrava imbricada uma perspectiva de letramento, ainda que de forma secundária.

A partir das entrevistas, pudemos inferir que a mestra acreditava na proposta do “alfabetizar-letrando”, ou seja, de que o ideal seria ensinar os alunos a ler e a escrever, a partir dos usos sociais da leitura e da escrita e que ela tinha conhecimento dos discursos vigentes que tratavam dessas questões (àquele ano, ela estava participando do 1º módulo de formação do PNAIC), mas “fabricava” as suas aulas de acordo com os objetivos que tinha para a sua turma (levar os alunos à aprendizagem do SEA), percorrendo um caminho já bastante conhecido e experimentado por ela nas outras turmas nas quais já havia lecionado e, também, a partir do que ela havia aprendido durante a sua formação inicial e nos encontros de formação continuada, filtrando nessas formações o que julgava importante ensinar e “possível” de fazer, para os seus alunos aprenderem.

Essa postura assumida por Kelly vem corroborar com as colocações de Chartier (2007) de que os professores, de posse das bases teóricas e dos encaminhamentos oficiais para o ensino, “filtra-os” a partir daquilo que eles entendem como pertinentes trabalhar e, dentro de suas condições de trabalho, como possível de fazer.

## A professora Ana Lúcia

Na sala da professora Ana Lúcia, as atividades de leitura por ela propostas foram bastante diversificadas para atender aqueles que eram seus objetivos em cada momento e/ou em cada aula. Nesse contexto, presenciamos ela propor desde a leitura das letras do alfabeto que estavam expostas na parede da sala, da rotina e do calendário do dia, dos enunciados e das atividades presentes nos livros didáticos, das tarefas escritas na lousa, até os nomes dos colegas que estavam nas capas dos livros e cadernos, os textos presentes nos livros de literatura, revistas e jornais, entre outros materiais escritos. Também pudemos presenciar todos os dias em que estivemos em sua classe, antes de dar início às atividades do dia, a mestra juntamente com os seus alunos montarem em um espaço que ficava no final da classe, o “Cantinho da Leitura”, o qual era composto por diversos livros de literatura, revistas variadas (científicas, de moda, de venda de produtos, etc.), gibis, etc. Esse espaço era “visitado” pelos alunos, tanto para atender uma solicitação de leitura feita pela professora como, também, por iniciativa própria dos mesmos, quando estes terminavam de realizar as tarefas da classe pedidas pela docente e eram vivenciados por eles com bastante entusiasmo.

As atividades de leitura sugeridas pelo livro de Língua Portuguesa<sup>5</sup>, assim como presenciamos na sala da Professora Kelly, também foram bastante exploradas pela professora Ana Lúcia, que fez uso desse material didático, principalmente, para trabalhar a interpretação e a compreensão dos assuntos presentes nos textos. Desse modo, pudemos assistir a mestra criar várias táticas para dar conta desse e, ainda, de outros objetivos que ela possuía com esse

<sup>5</sup> Livro de Língua Portuguesa: Letramento e Alfabetização – 2º Ano. Adson Vasconcelos. Edições S11.

eixo de ensino, entre eles, avaliar, através de atividades de leitura individual, coletiva e em voz alta, a fluência dos aprendizes na leitura, obtendo, assim, um *feedback* para que ela, com base nesses dados, pudesse pensar em “possibilidades” que ajudassem os seus alunos avançarem nesse aspecto.

É importante destacar que durante o desenvolvimento do trabalho com o que era sugerido pelo livro de Português, a docente não realizou “tudo”, “da mesma forma” e na mesma “sequência” como era proposto por esse manual, pelo contrário! Podemos constatar que ela mudava a ordem das atividades, suprimia questões dos exercícios, acrescentava informações de forma oral em relação às características dos gêneros abordados, explorava os suportes onde os textos estudados poderiam ser encontrados, criava e recriava outras atividades com base naquelas propostas pelo manual, etc. Esses movimentos da professora vêm confirmar o ponto de vista de Chartier (2007), de que os professores selecionam nos materiais que lhe são sugeridos, as atividades possíveis de fazer e os assuntos que eles julgam pertinentes ensinar. Tais movimentos dialogam, também, com a perspectiva de Certeau (1985), no que diz respeito às manobras engendradas pelos indivíduos na fabricação de táticas que possam dar conta dos seus objetivos em cada momento.

Foi nessa perspectiva que, a partir da leitura dos textos e dos exercícios presentes no livro de Língua Portuguesa, pudemos assistir Ana Lúcia criar variadas táticas de ensino, antes e durante as aulas, como forma de ampliar os conhecimentos dos alunos acerca da temática que estava sendo abordada, buscando estabelecer, a todo o momento, uma relação entre os conteúdos presentes no texto com as vivências cotidianas dos educando fora da instituição escolar, atribuindo ao texto escrito, assim, uma função social.

Vejamos a condução de uma atividade realizada pela docente, em que ela fez uso desse material (Quadro 4):

## QUADRO 4 – Estrado da aula – dia 30/09/2013

### Aula ministrada no dia 30/09/2013.

Ana Lúcia, após escrever a rotina do dia com o auxílio da turma, pediu que os alunos abrissem seus livros de Língua Portuguesa na página solicitada e a acompanhassem na leitura do texto (a letra de uma música). Após realizar a leitura, a docente pediu que os alunos também a realizassem, chamando a atenção dos discentes para a entonação da voz, ao ritmo na repetição da sequência das palavras e às rimas. Em seguida, ela escreveu o título da música no quadro e passou a explorar oralmente as características composicionais do gênero: “A velha a fiar”

**P:** *Muito bem! Vocês já conhecem esse tipo de texto, não é?*

**T:** *Ééééé!*

**P:** *Que texto é esse?*

**T:** *É uma múúúúúúsica! Um poeema!! (os alunos dividem-se ao darem a resposta)*

**P:** *Por que vocês acham que é uma música? O que tem nela que faz vocês acharem que é uma música?*

**A1:** *Porque eu já ouvi!*

**A2:** *Porque tem rima!*

**A3:** *Porque tá assim ó... assim... dividido em pedaços.*

**A4:** *Tem estrofes e tem versos, né tia?*

**P:** *Ah! Porque tem estrofes e tem versos... Muito bem! Agora vocês vão fazer o seguinte: Vocês vão no livro de vocês, no texto... Vocês vão enumerar os versos e as estrofes desse texto que a gente leu... Vamos lá! (os alunos passaram a enumerar os versos e as estrofes do texto, enquanto a mestra ia passando pelas carteiras dos mesmos para auxiliá-los na tarefa).*

Em seguida, ela pediu para que os educandos circulassem no texto as palavras que ela iria ditar (ela dizia à turma a estrofe e nela, eles procuravam a palavra ditada).

**P:** *Muito bem! A palavra “pau”, em que verso ela está?*

**T:** *No Trêêês!*

**P:** *Isso! E qual a primeira letra do nome “pau”?*

**T:** *P!*

**P:** *E a última?*

**T:** *U*

**P:** *Muito bem, agora vocês vão abrir o livro de vocês na página 82. Eu vou ler a atividade para vocês... vou ler o que é para vocês fazerem.*

A mestra foi até o quadro e reproduziu a atividade sugerida pelo livro. Em seguida, leu a questão e pediu para os alunos indicarem o quadrinho da resposta correta para ela marcar.

**P:** *E então? Qual dessas respostas é a correta?*

**T:** *Transformar algo em fiiiio! (os alunos leem a resposta no quadro).*

**P:** *Muito bem! Então nós vamos marcar o quadrinho...?*

**T:** *Dooooois!*

**P:** *Agora todo mundo vai ler o quesito 3. O que é que tá pedindo pra fazer?*

Os alunos fizeram a leitura do enunciado solicitado por Maria Júlia e ela deu prosseguimento à aula pedindo que nessa mesma dinâmica, os alunos lessem também o enunciado do 4º quesito. À medida que os alunos respondiam as questões oralmente, a docente buscava uma unidade nas suas respostas, as escrevia no quadro e dizia para eles as copiarem em seus livros. Como podemos visualizar no extrato apresentado, a leitura do texto foi realizada tanto pelos alunos como pela mestra, que aproveitou a similaridade entre os sons finais das palavras nos versos da música para explorar além do SEA, a entonação que precisaria ser dada na voz, para evidenciar as rimas. A partir desse texto, ela também sugeriu, oralmente, palavras para que os educandos encontrassem outras que terminassem “iguais” a elas. No tocante às características do gênero abordado, estas foram exploradas de forma tanto oral como escrita.

Verificamos na transcrição apresentada que Ana Lúcia, a partir das atividades de compreensão do texto, buscou estabelecer relações entre o assunto nele abordado, com situações cotidianas vivenciadas pelos indivíduos fora da escola trazendo para o debate, problemáticas atuais bastante relevantes (o cuidado e respeito pelos idosos), ampliando, desse modo, a discussão que estava proposta pelo livro didático.

Verificamos que no decorrer de toda a atividade com o texto referendado, a docente buscava estabelecer relações entre o assunto abordado na música e as ações praticadas pelas pessoas mais idosas que pertencentes à família dos alunos ou de outras pessoas por eles conhecidas. Nesses momentos, os alunos mostravam-se bastante empolgados para interagir com a mestra e os demais colegas da classe, relatando as histórias de vidas de seus avós e de outras pessoas idosas com as quais conviviam e/ou conheciam.

Nessa mesma proposição, à medida que os discentes relatavam as suas experiências. Ana Lúcia ampliou a discussão instigando-os a explicitarem suas opiniões acerca dos maus tratos sofridos por essas pessoas e apontarem possíveis ações para resolver tais problemas, buscando aproximar as temáticas abordadas no texto e as questões levantadas durante a aula, dos assuntos que faziam parte do cotidiano das crianças, “imprimindo”, através da criação das “táticas de ensino”, explicitadas, um caráter de uso a esses escritos.

Ao questionarmos a docente sobre o uso do manual de Língua Portuguesa no planejamento e desenvolvimento das suas aulas com a língua materna, a mestra nos informou que as suas escolhas não eram feitas de forma aleatória, mas nesses momentos, buscava basear as suas escolhas considerando, principalmente, dois aspectos, não sendo, portanto, feitas de forma aleatória: (1) a possibilidade de dar continuidade ao trabalho com um gênero que já vinha trabalhando com os alunos, no caso da aula transcrita, o gênero “poesia”, a partir de outro gênero bastante conhecido e do gosto dos educandos (música) e; (2) de os conteúdos dos textos sugeridos puderem atender aquele que era o seu objetivo principal para o ensino da língua materna na sua classe: trabalhar a leitura e a escrita, a partir de textos de circulação social e que tratassem de assuntos que fizessem parte do dia a dia dos discentes. É importante destacar, ainda, que o movimento inverso também era posto em prática pela mestra. Dito em outras palavras, as temáticas e os textos presentes nesse manual também se configuravam, em alguns momentos, como “ponto de partida” para que ela construísse o seu planejamento, selecionando a partir do que ele propôs, o gênero a ser estudado, bem como as atividades orais e escritas a serem desenvolvidas com a sua turma.



No que concerne à língua escrita, observamos na classe de Ana Lúcia, os educandos fizeram uso da mesma para dar conta ainda de vários objetivos: copiar e responder nos cadernos e livros didáticos os exercícios solicitados pela mestra, anotar recados para os seus parentes, para fazer a agenda, escrever as atividades que deveria ser feitas em casa (tarefa de casa), responder as tarefas dos exercícios das outras disciplinas e, ainda, para fazer o controle dos bilhetes das rifas vendidas àquela época, para angariar dinheiro para a festa do Dia das Crianças. No tocante às atividades escritas de produção de textos, por sua vez, essas na maioria das vezes foram sugeridas pela docente como uma forma de materializar aquilo que havia sendo trabalhado e discutido com os alunos durante a aula, a partir de uma história lida ou contada por ela.

Nessa perspectiva, nós também pudemos ver em todas as aulas que estivemos na classe da professora, que as atividades por ela propostas apresentavam-se como uma sequência do que já vinha trabalhando com os eixos da leitura e da oralidade, quer tivessem elas o objetivo de produzir textos com os gêneros estudados, quer tivessem como pretensão auxiliar os alunos a avançarem em suas hipóteses de escrita, como nos mostra o extrato da tarefa sugerida por ela, (Quadro 5):

### QUADRO 5 – Estrado da aula – dia 30/09/2013

Aula ministrada no dia 30/09/2013.

#### Atividade de Português

1º) Você conheceu a cantiga “A velha a fiar”. Agora faça o que se pede:

- Uma lista dos animais que apareceram na cantiga:
- Pesquise e anote 10 palavras com “lh”:
- Retire do texto 10 palavras e encontre 1 palavra que rime com cada uma delas:

Após explorar de forma oral e escrita, individual e coletiva, a atividade presente no livro de Língua Portuguesa aqui já transcrita,

a mestra foi até o quadro e, a partir do que estava proposto pelo livro, “reconstruiu” e criou outras atividades, a fim de dar conta daqueles que eram os seus objetivos naquele momento: explorar o ensino da tecnologia da escrita, conforme podemos visualizar nos quesitos *b* e *c* do exercício apresentado, e, produzir uma lista com palavras pertencentes a um mesmo campo semântico (nomes de animais), presentes no poema trabalhado. Mais uma vez as práticas de ensino de Ana Lúcia vêm corroborar com as colocações de Chartier (2010), que ao discorrer sobre as práticas de ensino, pontua que as mesmas são permeadas por apropriações, não ocorrendo por meio de um ato passivo de recebimento de algo pronto e acabado, mas, constituem-se em um processo ativo de “(re) construção” de práticas já existentes.

Ao analisarmos as práticas de ensino da leitura e da escrita de Ana Lúcia, percebermos que estas pareciam se aproximar mais da perspectiva dos usos sociais da escrita, ou seja, do ler e escrever dentro das práticas sociais, e que o trabalho com os textos não estavam presentes como um “complemento” das suas práticas de alfabetização, o que veio a confirmar aqueles que eram os seus objetivos para o ensino da língua materna na classe (a formação de leitores e escritores proficientes), conforme pontuou durante a entrevista que com ela realizamos.

Assim, ao trabalhar com a língua materna em sua classe, a docente buscava ter sempre como “ponto de partida” para o ensino da língua escrita “o texto”, quer fosse ele explorado a partir de um livro de literatura ou sugerido pelo livro de Português.

## Considerações Finais

Ao término das nossas investigações nas salas de aula das professoras, pudemos verificar que, embora a aprendizagem do

SEA se constituísse como o principal objetivo que elas possuíam para os seus alunos, ambas buscavam aproximar as atividades com a língua materna das práticas de leitura e de escrita vivenciadas por eles em contextos não escolares, ora se afastando, ora se aproximavam mais, dos usos sociais da língua escrita. Observamos que para dar conta dos seus objetivos, ambas fizeram uso de materiais escritos diversos, o que oportunizava aos alunos perceberem que a língua escrita estava presente tanto em suportes caracterizados como “estritamente escolares”, como o livro didático, por exemplo, como também naqueles encontrados por eles em seus lares e em outros espaços que ultrapassavam os muros da escola, embora esses objetivos fossem pretendidos por elas de forma “secundária”.

Também a partir das nossas investigações, os resultados apontaram que há uma grande variedade tanto histórica, como social de conhecimentos no “fazer pedagógico”, presentes nas práticas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Esses movimentos postos em prática pelas professoras e explicitados pelas mestras nos momentos de conversa com a pesquisadora, revelam uma “mescla” de saberes por elas postas em prática quando pensavam, planejavam e fabricavam as suas atividades de ensino com a língua escrita: os saberes práticos e da experiência, os saberes das formações inicial e continuada, a troca de experiências com os colegas de profissão e as próprias experiências enquanto alunas que foram.

Revelaram, ainda, que assim como pontuaram Ferreira e Leal (2010), as professoras, de posse dos textos do saber e cientes dos discursos mais atuais para o ensino da língua materna, não “descartam” os saberes por elas construídos e experienciados no decorrer do exercício da sua profissão, pelo contrário! Buscam conhecer essas “novas orientações” para, a partir delas, avaliar, melhorar,

trocar, adaptar, ratificar, refazer, abandonar e reconstruir as suas próprias práticas pedagógicas.

Verificamos, ainda, que as práticas escolares de ensino embora ora se afastem mais, ora menos dos usos da língua em situações do cotidiano, essas fazem com que a língua escrita na escola adquira uma “existência social”.

## Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEM, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PT: Porto, 1994.

BURKE, P.; PORTER, R. **Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem**. Tradução Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Ed. UEP, 1993.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura mundo ocidental**. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R (Org.). São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, A.-M. **Práticas de leitura e de escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

DARTON, R. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A.; Albuquerque, E.; Leal, T. (Org.). **Formação continuada de professores – questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os professores? In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S (Org.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed. UFPE, 2010. p.69-87.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HEATH, S. B. **Ways whit Words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. p.7.

OLSON, David R. **O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

ROCKWELL. E. **Os Usos Escolares da Língua Escrita. Cadernos de Pesquisa**,n.52, p.85-95, 1985.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino**. São Paulo: Ed. UC, 1998. p.53-60.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. 2001. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SOARES, M. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, B. **Literacy in the Theory and Practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em: 06.05.2016

Aceito em: 04.04.2017

# Entre o texto e o contexto: os gêneros textuais nos livros didáticos “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” para a aprendizagem contextualizada

**ROSIANE ROCHA OLIVEIRA**

Mestra e especialista em Educação, pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Selo Editorial RESAB. Professora da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina/PE.

E-mail: [rosi.rocha@facaape.br](mailto:rosi.rocha@facaape.br)

**EDMERSON DOS SANTOS REIS**

Doutor, mestre e pedagogo pela Universidade Federal da Bahia. Professor adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia. Coordenador do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: [edmerson.uneb@gmail.com](mailto:edmerson.uneb@gmail.com)

## RESUMO

O presente trabalho traz uma reflexão sobre as contribuições dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) para a aprendizagem contextualizada do educando. A pesquisa foi realizada com base em análise dos livros didáticos “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” e entrevista com as autoras desse material. Em suma pode-se avaliar a presença diversificada de gêneros textuais nesses livros didáticos, com o intuito de trazer em sua essência a desconstrução de conceitos estereotipados historicamente estigmatizados sobre as realidades do Semiárido Brasileiro. A proposta central do trabalho é a abordagem de uma Educação Contextualizada, enquanto elemento de reorientação curricular que possibilite aos sujeitos conhecer suas realidades através dessa variedade de gêneros textuais percebendo-se enquanto sujeitos de atuação do seu processo de ensino/aprendizagem. Apesar de o trabalho ter um foco que se pauta pelas novas linguagens utilizadas nos materiais analisados, não nos eximimos de trazer uma categórica análise histórica do processo de formação do Semiárido Brasileiro em suas condições políticas e sociais, bem como ventilamos discussões sobre Educação Contextualizada enquanto proposta de reorientação curricular, uma vez que essas temáticas são pontos cruciais que contribuem para a produção de um material didático contextualizado. **Palavras-chave:** Gêneros textuais. Livros Didáticos. Linguagem Contextualizada.

# *Between text and context: the genres in the textbooks “Conhecendo o Semiárido 1 and 2” to contextualized learning*

## ABSTRACT

*This paper reflects about the contributions of genres in the textbooks “Conhecendo o Semiárido 1 and 2”, published by the Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), aimed at the student contextualized learning. The research is based on the analysis of the textbooks “Conhecendo o Semiárido 1 and 2” and on an interview with the authors of this material. In short, it assesses the presence of diverse genres in these textbooks, in order to focus on the deconstruction of stereotypical concepts historically stigmatized about the realities of this Brazilian region. The central purpose of this study is to approach Contextualized Education as an element for curriculum reorientation that enables the subjects to know their realities through this variety of genres, perceiving themselves as active subjects in their teaching and learning process. Although the focus of the research is not the new languages used in the analyzed textbooks, it does ignore a categorical and historical analysis of the formation process of this Brazilian region, considering its political and social conditions. It also discusses Contextualized Education as a proposed curriculum reorientation, since these issues are crucial points that contribute to the production of contextualized educational material.*

**Keywords:** *Text Genres. Textbooks. Contextualized Language.*

## Introdução

A preocupação com a educação de qualidade no Semiárido Brasileiro emerge a partir de discussões entre professores, universidades, movimentos sociais e outras instituições que compreendem a Educação como um fator essencial à desconstrução do pensamento colonialista impregnado nas práticas escolares reforçando a concepção de que o Semiárido é o lugar do atraso (SILVA, 2010). Essa nova perspecti-



va constrói-se pelo viés da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, compreendida como um fator fundamental para a garantia da qualidade que se busca na Educação nesse território.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho corrobora que a base para uma Educação de qualidade precisa ser, entre outros fatores, contextualizada (ou seja, estar conectada à realidade dos sujeitos aprendentes) e descolonizada (das narrativas eurocêntricas, sexistas, classicistas, etc.). Esse olhar é também permeado pela ideia de que:

Forjar uma educação de qualidade é também investir na construção de um currículo descolonizado e contextualizado. Descolonizar o currículo passa por romper com o seu caráter preconceituoso, que desconsidera o negro, que apresenta o índio como símbolo da preguiça, que fundamenta os livros didáticos em produto do mercado e não de facilitador da aprendizagem e de acesso ao conhecimento. Sendo assim, é preciso descolonizar essas ideias e essas imagens que fazem parte do contexto da produção do livro didático. (REIS, 2010, p. 126)

Essa educação de qualidade significa ter interesse por melhorar qualidade de vida das pessoas, de todas as pessoas, pois “[...] na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar.” (GADOTTI, 2010, p. 07), ou seja, uma melhoria na educação para que esta seja de qualidade passa necessariamente, dentre outros fatores, pelas condições de aprendizagem dos educandos, pelos significados que estão atrelados à aprendizagem, a melhoria da qualidade de vida e à emancipação social.

Para a escrita deste trabalho optamos pela abordagem qualitativa e a pesquisa documental (análise dos livros didáticos “Co-

nhecendo o Semiárido 1 e 2”) com realização de entrevistas (com as três autoras dos livros) como itinerário metodológico que se apresentou como opção viável à realização da pesquisa. Além disso, o projeto foi submetido ao comitê de ética da Plataforma Brasil, por meio do qual as entrevistadas assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, dando-nos a liberdade de utilização dos seus nomes reais para a apresentação dos dados coletados e apresentados nos resultados do presente trabalho. Esperamos que este possa contribuir para as percepções acerca dos materiais didáticos como possibilidades de contextualização onde o uso dos gêneros textuais seja um dos facilitadores dessa aprendizagem contextualizada.

### **De que lugar falamos**

O Brasil está dividido em 05 regiões: Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul; a região Nordeste abrange 09 estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. O Brasil ainda possui uma subdivisão que são os complexos regionais: Amazônia, Nordeste e Centro-sul; o complexo nordestino é geograficamente delimitado em quatro sub-regiões: Agreste, Meio-Norte, Sertão e Zona da Mata. O Sertão é a sub-região que ocupa maior parte do Nordeste; tem prevalência de clima Semiárido e possui o único bioma exclusivamente brasileiro a Caatinga. O Semiárido comporta 1.133 municípios dos estados nordestinos e ocupa uma área de 969.589,4 km<sup>2</sup> que representa 15,72% do território nacional (CARVALHO; SCHISTEK, 2011).

Para além da realidade atual do Semiárido, precisamos discorrer, mesmo que brevemente, as influências históricas que passaram

a atuar diretamente na construção dos dizeres sobre esse território, pois é necessário perceber como, historicamente, as intervenções coloniais, governamentais e políticas interferiram nos processos formativos histórico-sociais do Semiárido Brasileiro. Para tal, é preciso compreender que, inicialmente as primeiras famílias que habitaram o Semiárido Brasileiro eram famílias indígenas *Macro-Jê*; essas famílias viviam em um sistema nômade e mantinham uma relação de harmonia com a natureza, pois utilizavam seus recursos de maneira sustentável (SANTOS, 2010).

Alves (1982) afirma que já em 1587, quando se dá o primeiro registro de seca, notam-se registros de famílias indígenas migrando do Sertão para o litoral em busca de alimentos. Sobre isso Silva (2006, p. 35) reforça quando afirma que tal fato “chamou a atenção dos colonizadores a grande quantidade de índios que vinham do Sertão para o litoral, fugindo da seca”. Com os processos gerais de colonização no Brasil e a entrada dos colonizadores especificamente nas veredas do Sertão a cultura indígena foi sofrendo processos de mutilação, principalmente porque os europeus eram dotados da pólvora (SANTOS, 2010).

Esse processo de entrada dos colonizadores no Semiárido Brasileiro (SAB) se dá cerca dos anos 1650, segundo Silva (2006), através dos principais movimentos como a ocupação de áreas do Agreste com a policultura e pecuária para abastecer a região açucareira; as expedições de exploração de minério às margens do São Francisco (o que abriu caminho para a atividade pecuária); e a fuga de colonizadores do litoral para o sertão na época da ocupação holandesa. Com o extermínio de inúmeras famílias nativas e a fuga de outras, os dominadores passaram a fundar arraiais e dominar a exploração do minério na região do São Francisco. Nesse enredo, passaram a receber concessões de terras e exercício de domínio

sobre os recursos naturais onde “A destruição do modo de vida dos povos indígenas ocorria na medida em que a ‘civilização’ branca avançava.” (SILVA, 2006, p. 39), e só com o enraizamento dessa população branca no SAB é que a seca passou a ter visibilidade e ser considerada como problema relevante no século XVIII.

É nesse ponto que condenam a seca como fator substancialmente prejudicial às fazendas de gado e agravante para a calamidade, a fome e prejuízos aos colonizadores. Já aí se impregnam os primeiros estereótipos sobre as gentes do Sertão, pois os pedidos de recursos ao Reino Português fizeram com que o rei de Portugal e seus conselheiros interpretassem que a fome e a escassez de alimentos se configuravam pela preguiça e ociosidade dos moradores do Sertão (SILVA, 2006).

Desde então, sempre atreladas politicamente às questões financeiras, as secas ou estiagens mais prolongadas e as disputas pelas sesmarias eram, segundo Menezes (1970), fatores prejudiciais e agravantes da condição econômica do Semiárido Brasileiro. É nessa conjuntura de disputas que os poderes responsáveis passam a tomar algumas medidas para estudo sobre as maneiras de combate à seca e formas de assistência aos povos que viviam as consequências das secas, mas também consequências de uma ocupação desordenada e desordenadora de um modo de vida que já estava estabelecido, como foram dito, de maneira sustentável e numa relação de convivência não exploratória pelas famílias nativas.

No entanto, as medidas eram descontínuas, assistencialistas e imediatistas para ajudar a população local a “sobreviver”. Só no final do século passado a postura estatal começa a mudar, criando órgãos permanentes, mas que eram de combate às secas. É esse ponto que inaugura a grande problemática que gerou um atraso em relação aos estudos de viabilidade de vida com qualidade no

Semiárido, pois as chuvas, a neve ou o frio, as secas e estiagens são fatores também potencialmente naturais e não podem ser combatidos. Compreender que não se pode combater a natureza e/ou seus fenômenos, mas mitigar os efeitos que ela pode gerar deveria ser a pauta desde os primeiros estudos e políticas.

Há cerca de 30 anos emergem as discussões sobre as possibilidades de Convivência com o Semiárido Brasileiro e o viés da Educação tem sido pautado por organizações governamentais e não governamentais como elemento potencializador dessa proposta o que contribuiu significativamente para o desdobramento da institucionalização da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) nos anos 2000.

Nesse movimento em torno da proposição da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, alguns movimentos sociais e instituições públicas parceiras vêm se organizando em redes, e a RESAB se apresenta como um dos mais estratégicos mecanismos de mobilização dos debates e ações encampadas em direção a uma reinvenção do fazer escolar a partir da proposição para a articulação de políticas públicas em ECSAB. Essa rede e seus movimentos se avultam na tentativa de romper o contexto histórico de produção de estereótipos em torno do povo do Semiárido gerando uma nova premissa afirmando que é possível conviver com o Semiárido, com qualidade e não somente “sobreviver”, compreendendo que não fazemos parte de um único Semiárido, de única identidade sofredora e flagelada (SENA, 2012). De acordo com esses aspectos do passado, atualmente a imagem veiculada do Semiárido Brasileiro é caricaturada e, como afirma Reis (2010, p. 112) “[...] a imprensa nacional e os que escreveram sobre esta região, tendo como parâmetros apenas uma época do ano, ou apenas um ângulo da região, não perceberam a

sua complexidade.”, mas continuam reproduzindo e reforçando tais estigmas.

Com base nesses processos históricos vão se formando as concepções sobre o Nordeste e são essas concepções que vão sendo disseminadas ao longo do tempo. Os aspectos sociais e políticos que se referem aos nordestinos são apresentados, nos livros didáticos, de formas estereotipadas, estigmatizadas. Partindo desse pressuposto, cabe afirmar que é indispensável promover umas políticas públicas educacionais para a ressignificação do Semiárido Brasileiro no imaginário social das pessoas que aprenderam (com a mídia, as artes literárias, os livros didáticos e ainda reforçados pela ausência de políticas públicas) que o Semiárido é inviável e, conseqüentemente, não têm esse sentimento de pertença por não conhecerem a existência da potencialidade dos múltiplos Semiáridos (urbanos, rurais, tradicionais, contemporâneos, entre tantas facetas).

Assim, se os instrumentos que formam e informam sobre o lugar em que pisamos demonstram esta particularidade, como a escola e os docentes poderão fazer diferente, se isso é o que possuem de referências, daquilo que oficialmente chega aos sistemas e às escolas? Pensemos sobre tais questões para propor novas estratégias de saídas às suas problemáticas.

É sob o viés que de concepção e outra Educação no Semiárido Brasileiro que Lins (2010, p. 17) descreve esse paradigma da Convivência com o Semiárido como sendo:

Um caso inventado por homens e mulheres que descobriram radicalmente que não tinham mais como sustentar a mentira do combate à seca, essa sim, soava como mentira de verdade, porque a seca não se combate, considerando que se trata de um fenômeno natural do clima. Um

caso inventado por homens e mulheres, e contado com os corpos, com os sonhos e com a vontade de mudar as histórias acontecidas e narradas sobre essa região, nos vários lugares onde escoam para as páginas oficiais, os registros sobre os lugares, as pessoas e as coisas do Sertão Nordestino.

Nesse contexto, algumas iniciativas pessoais de profissionais, de instituições governamentais e não governamentais, e, por conseguinte, a aderência das próprias instituições foi se articulando rizomaticamente<sup>1</sup> a partir das experiências de Educação Popular, por onde se começou a levantar o questionamento do formato universalista de ensino, que não tocava nas lutas de classes, nem levava em consideração as diversidades e múltiplas contextualidades presentes no âmbito escolar (PEREIRA, 2012), e este foi o sentido de discutir várias propostas de contextualização do ensino, inclusive “De pé no chão também se aprende a ler” com Paulo Freire em Angicos/RN, que aconteceu na década de 1960 (REIS, 2007).

Ademais, teceremos ao longo deste trabalho, os processos históricos de constituição do livro didático como um material necessário ao desenvolvimento da prática pedagógica, mas, principalmente sob a ótica da contextualização desses materiais, a possibilidade do próprio livro didático ser um elemento de desconstrução dos estigmas historicamente disseminados sobre as realidades brasileiras e, mais especificamente do Semiárido Brasileiro.

---

<sup>1</sup> “O rizoma é horizontalidade que multiplica as relações e os intercâmbios que dele se originam. A vida assim compreendida é um contínuo fluxo e refluxo, potência de interação e produção de sentidos.” (LINS, 2005, p. 1232).

## Outros olhares sobre as potencialidades do Semiárido Brasileiro na Educação

De certo, as produções de livros didáticos e materiais paradidáticos, com a perspectiva da contextualização, ganham força junto às movimentações que ocorreram na década de 1990, pois a esse período, a produção de cartilhas instrucionais e outros materiais paradidáticos que pautavam a Convivência com o Semiárido Brasileiro, já realizadas por algumas instituições, e a criação da Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) em 1999, foram alavancas para esse processo. Tais práticas consolidaram-se de uma melhor forma no trabalho realizado pelo (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada) IRPAA, que apesar de inicialmente<sup>2</sup> ser mais técnico que pedagógico, já percebia a necessidade de materializar as discussões de modo que esses materiais elaborados seriam utilizados para a produção de um conhecimento contra hegemônico, por perceber:

O material didático disponibilizado ao aluno (livros e outros) tem sido totalmente descontextualizado, negligenciando a realidade local (as especificidades e potencialidades do Semiárido). O livro e outros materiais que contemplem a realidade são de fundamental importância para que o aluno possa se sentir protagonista no processo educacional e na construção da identidade. (RESAB, 2006, p. 20)

Com essa visão, a implementação do Eixo de Educação no IRPAA veio alavancar as novas formas de perceber o Semiárido nas

<sup>2</sup> Fundado em 1990 o IRPAA possuía, inicialmente, trabalhos de atuação com agricultoras e agricultores com cunho técnico para o desenvolvimento e apropriação de tecnologias de Convivência com o Semiárido Brasileiro, destacando as potencialidades de vida e produção nesse lugar. Em 1999, o instituto implantou o Eixo de Educação para ofertar uma formação diferenciada a professoras e professores das comunidades beneficiadas com a assistência técnica do instituto.



escolas e as formas como o mesmo era disseminado através dos materiais utilizados nestas, principalmente por via do livro didático, o que caracterizava um processo de colonização dos sujeitos que deles compartilhavam. Enxergando essas e outras tantas questões, o IRPAA vai proporcionar junto às secretarias de educação uma proposta diferenciada para a formação de educadoras e educadores no Semiárido Brasileiro, como parte integrante da RESAB e pautando-se por um dos 04 eixos norteadores da Rede, no caso a formação de professores, utilizando-se também dos materiais já produzidos.

Dizemos aqui da criação dos livros “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” pelo IRPAA e às vezes nos referimos ao IRPAA ou à RESAB porque no processo de criação desses livros foi o IRPAA quem assumiu sua responsabilidade jurídica, uma vez que não tendo a RESAB personalidade jurídica, necessitou de uma instituição que pudesse assumir a produção desses materiais. Nesse caso, a responsabilidade jurídica dos livros “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” credita-se ao IRPAA, mas a responsabilidade política à RESAB.

Esses materiais, no entanto, até então compunham apenas o quadro de materiais técnicos e paradidáticos (PIMENTEL, 2002) colaborando com a formação das educadoras e educadores fora da sala de aula e subsidiando sua prática apenas até certo ponto. Com o fortalecimento das discussões sobre a Educação Contextualizada no Eixo de Educação o IRPAA, enquanto uma das instituições da estrutura rizomática da RESAB, vai criando outros materiais para subsidiar a formação dos professores e suas práticas no ambiente escolar. Ambientes esses que ainda careciam de um material diferenciado de sustentação à prática pedagógica. Compreendendo ainda que:

Na elaboração do livro didático é preciso não esquecer as condições objetivas que determinam o professor que

o vai utilizar. Sabe-se que o livro depende do professor, uma vez que não o pode substituir. Por outro lado, sabe-se também que o professor depende do livro, pois este se lhe apresenta como um recurso indispensável. Portanto, a questão toda está em se produzir o livro didático que seja um estímulo constante para a atividade criadora do professor e lhe mantenha vivo o gosto pelo ensino. Tradicionalmente, o livro didático tem sido, frequentemente, um fator de cristalização da rotina. Para se transformar o livro num instrumento de valorização do professorado, essa situação terá de ser alterada. (SAVIANI, 1996, p. 113)

Com tais compreensões e na efervescência da criação de novas cartilhas e alguns jogos pedagógicos “[...] acontece a iniciativa e a concretização, em 2002, do projeto de elaboração de livros didáticos contextualizados para o Semiárido, que se tornariam os livros *Conhecendo o Semi-Árido* 1 e 2<sup>3</sup>, publicado em 2005.” (LINS, 2010, p. 20), pois a preocupação era agora, não somente com as educadoras e educadores, mas também com estudantes e, “[...] reconhecendo o potencial formador que têm os materiais didáticos utilizados nas escolas o IRPAA se lança na experiência de elaboração de livros didáticos contextualizados.” (LINS, 2010, p. 20). Posteriormente, ao ocupar espaço nas discussões propostas pela RESAB, os livros didáticos *Conhecendo o Semiárido 1 e 2* se inserem no conjunto de mobilizações da Rede e ganham corpo junto às ações da mesma, onde todos os direitos sobre os livros didáticos estariam sob responsabilidade da RESAB.

Ou seja, a produção dos livros didáticos “*Conhecendo o Semiárido 1 e 2*” não é algo isolado, faz parte de um contexto histó-

<sup>3</sup> Segundo Lins (2010) esse título foi democraticamente nomeado em uma das assembleias da RESAB.

rico de lutas e labutas de quem, de fato, acredita na potencialidade da Educação Contextualizada. Nesse entorno, os livros didáticos “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” surgem da perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido em compreender a necessidade que os educandos têm de uma prática dinâmica, crítica e reflexiva, preparando sujeitos mais conscientes e responsáveis na sociedade, objetivando um saber complexo e concreto, fundamentais ao desenvolvimento da vida dos indivíduos em sociedade no Semiárido Brasileiro.

### **O Livro Didático e suas contribuições para a prática pedagógica**

Apesar de realizarmos uma busca densa sobre a existência de referenciais teóricos consistentes sobre os principais órgãos de monitoramento do livro didático no Brasil, não foram muitos os trabalhos de base aprofundada encontrados que trazem a discussão sobre a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), Comissão Nacional do Livro Didático (COLTED) – inicialmente havia sido denominada: Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) que teve como responsabilidade “Gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso” (Decreto n. 58.653/66). Ainda em 1966 (ano do decreto), o Ministro da Educação promulgou novo Decreto, n. 59.355/66, que modificou a nomenclatura da COLTED, passando a denominar-se Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, permanecendo com a mesma sigla – e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

As principais mudanças podem ser destacadas pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; a reestrutu-

ração do ensino secundário com o decreto n. 19.890 em 1931 e a constituição promulgada em 1934 que estabeleceu a centralização do ensino pela União, responsável por fixar o plano nacional de educação (BRASIL, 1934). Com o Estado Novo, a partir de 1937, a centralização da educação se intensificou. A criação do INL se dá a partir da transformação do Instituto Cairu em INL, a partir do Decreto n. 93 datado de 21 de Dezembro de 1937, assinado por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema “a quem o instituto era diretamente subordinado, pela relação institucional com o Ministério da Educação e da Saúde Pública [...]” (GALUCIO, 2009, p. 54), até porque a criação do INL fora uma ação de tal ministério, que estava sob responsabilidade do próprio Capanema, o qual reconhecia o estado como o principal responsável por “proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas.” (BRASIL. Decreto-Lei n. 93/1937. DOU, 27/12/1937, p. 25586).

A princípio o INL criou três subprogramas o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM) e Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES). Posteriormente, foram acrescentados o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU) e o Programa do Livro Didático para o Ensino de Computação (PLIDECOM). Atualmente o PNLD é compreendido como o maior programa governamental de aquisição e distribuição de livros didáticos do mundo (MANTOVANI, 2009).

Foi por meio do PNLD que o MEC iniciou a distribuição dos livros didáticos em fevereiro de 1986 para alunos de 1º grau das escolas públicas. Com o fim da ditadura militar instaurou-se no Brasil

“uma ordem de redemocratização o que fez com que as políticas educacionais ganhassem um caráter mais social” (FEIJÓ; AMORIM; RODRIGUES, 2012, p. 73). Sobre tais mudanças, Filgueiras (2011, p. 04) comenta com esse momento de redemocratização do país “[...] o Programa Nacional do Livro Didático objetivava adquirir e distribuir livros didáticos gratuitamente, para os alunos de primeira a oitava séries do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.”, no entanto em 1992 a proposta de distribuição dos livros até a oitava série foi afetada pelas limitações orçamentárias que ocasionaram um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental (BRASIL, 2015).

Para atender às novas demandas, o PNLD constituiu dois marcos estruturais. O primeiro foi sua própria instituição e o segundo, já em 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso assegurando recursos para distribuição dos materiais, o que instituiu a consistência do PNLD, Filgueiras (2011).

Como podemos identificar em todo esse percurso, as políticas nacionais de produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos foram sofrendo alterações até se chegar ao atual PNLD e às atuais políticas. Desde então as avaliações dos GT's constataram concepções “[...] estratificadas, obsoletas e errôneas [...]” (BRASIL, 1994, p. 103), presentes nos livros didáticos e que por meio destes eram veiculadas em escolas do país.

Devemos considerar, no entanto, que mesmo com as crescentes mudanças que foram ocorrendo, tanto no PNLD quanto na produção dos livros didáticos, que estes ainda não conseguiram alcançar um grau de melhorias significativas na produção e escolha desses livros de modo a promover a potencialização da contextualização no processo de ensino-aprendizagem – mesmo porque, devemos questionar se isso de fato tem sido pauta tanto para o

MEC quanto para as editoras<sup>4</sup>. Principalmente por ser um material que tem, ao longo do tempo, ocupado lugar central na orientação da estruturação do trabalho pedagógico, pois existem ainda “professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas [...]” (CORACINI, 2011, p. 11).

É com o olhar sobre o engessamento de conteúdos difundidos via livro didático que se tecem as discussões sobre a colonização deste em seu percurso histórico e seu descolamento das diversidades dos contextos existentes nos processos de ensino e aprendizagem. Reconhecemos que o livro didático, ainda opera como fonte de informação utilizada em sala de aula e orientador dos planejamentos e práticas (CORACINI, 2011), o que reivindicamos é que esses livros precisam ser também e, fundamentalmente, uma das possibilidades de rompimento de uma educação hegemônica que ainda está atrelada a

[...] resquícios de uma política colonizadora, que, pelos modos de organizar a educação escolar da América Portuguesa, decretou modelos pedagógicos eurocêntricos, determinando currículos, utensílios escolares e especialmente livros didáticos a serem utilizados nos processos de ensino-aprendizagem. Romper com essas narrativas que trazem a história fora dos sujeitos, as verdades de poucos que não traduzem as pessoas implicadas na relação pedagógica, é uma possibilidade de contar outra história no cenário educacional, de dar sentido aos artefatos e processos mobilizados na realização da educação. (PEREIRA, 2012, p. 16)

Ainda discutimos que quando do processo educativo, no ambiente da sala de aula e no caminhar do ensino-aprendizagem, não se permite aos estudantes a possibilidade de mudança de respos-

<sup>4</sup> Um exemplo dessa pouca preocupação é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual destina apenas 40% de seu espaço para as contextualidades territoriais no ensino.

tas (das que já estão dadas, seja pelos livros/professores/conteúdo) ou outra perspectiva na elaboração de seus textos, redações com uma compreensão de forma crítica, a atividade não passará de cópia, reforçando-se assim, tanto o desmazelo dos livros frente à descontextualização quanto à negligência do professor em face à continuidade da reprodução de meras cópias de uma afirmativa unilateral do que já está dado.

Na verdade, o livro didático, por também fazer parte das políticas de currículo, orienta os processos pedagógicos, nesses processos, os estudantes vão produzindo, além da construção do conhecimento, produtos, entre textos, redações, resenhas e, principalmente o discurso e a construção da identidade.

Entendemos que não é possível contemplar os múltiplos contextos e diversidades existentes em dimensões mais aprofundadas nas produções dos livros didáticos, por compreender que, até mesmo dentro dos contextos existem os microcontextos que se desvelam nas vivências dos sujeitos, por isso, defendemos que mesmo com a produção e distribuição de livros didáticos por ventura contextualizados, se os docentes não tiverem garantido um processo de formação continuada/permanente, o que se torna condição *sinequa non* para a melhoria da sua prática, os conhecimentos presentes poderão ser tratados de maneira mais uma vez universalizantes a partir do local, ou seja, localista e sem problematização, portanto, a crítica será sempre fundamental no processo de contextualização do saber.

Atualmente o livro didático oficial<sup>5</sup> apresenta-se como um grande aliado do professor à sua prática pedagógica, na verdade o

<sup>5</sup> Quando dizemos do livro didático oficial ou livro didático comum, falamos dos livros produzidos pelas grandes editoras e vendidos ao MEC. Estes são postos como oficiais justamente por serem afirmados por um órgão oficial federal. Os livros didáticos “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” ainda não são oficiais, mas é fruto de experiências incipientes que pautam a produção de novos materiais e, inclusive o rompimento do cartel das editoras brasileiras.

livro didático surge como uma ferramenta essencial de sistematização da informação, pois ele já traz uma carga de conhecimentos e experiências acumuladas ao longo do tempo. Dessa forma, passa a ter como principal função, estruturar o trabalho pedagógico do professor de acordo com as disciplinas e propostas curriculares. O problema, no entanto, surge quando os conteúdos curriculares são apresentados estereotipados e engessados por uma cultura dominante.

O debate em torno da necessidade da elaboração de livros didáticos contextualizados não acontece “da noite para o dia”, é um processo que passa pelo crivo das discussões, lutas e embates por uma educação que pensa a potencialidade, na proposição de novos paradigmas para a educação do lugar em que se desenvolve. Entretanto, a criação de um novo paradigma não é suficiente, são necessárias novas subjetividades, pois “[...] não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele [...]” (SANTOS, 1997, p. 287) e para esse reconhecimento dos sujeitos, a proposta de elaboração dos livros didáticos contextualizados surge como uma possibilidade de dar visibilidade às realidades existentes e empoderar os sujeitos tornando-os ativos em seu processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, esse campo de debates que se designa “Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro”, surge da necessidade de suscitarmos outras perspectivas sobre o Semiárido Brasileiro, descolonizando a educação para a sua necessária contextualização (MARTINS, 2006), que estejam, inclusive para além das questões geoambientais. Rompendo assim, os estereótipos e estigmas sociais que historicamente se atribuíram às nossas gentes, como falácias que funcionam como sustentáculos de uma lógica de dominação erigida por uma epistemologia que



impossibilita o reconhecimento da coexistência de diferentes formas de ser no mundo desvalorizando e distanciando-se das problemáticas antropossociais.

Essa descolonização (como também poderíamos chamar de decolonialidade) vai emergir das próprias transformações sociais na concepção de ciência e também da educação, provenientes de novas dizibilidades que anunciam a importância de uma educação que provoque docentes e discentes a ousarem conhecer o lugar em que vivem, dizibilidades essas exprimem a necessidade de extrair da educação à cultura dominante e a colonialidade historicamente imbricadas em todas as suas formas de saberes (QUIJANO, 2002; LANDER, 2005; MARTINS, 2006), e, conseqüentemente, na prática pedagógica e nos materiais didáticos utilizados (FARIA, 1989; PIMENTEL, 2002; REIS, 2011), principalmente porque os livros didáticos “[...] costumam ser fontes de visões demasiadamente etnocêntricas.” (SACRISTÁN, 1995, p. 89).

Desse modo, o exercício de tecer os processos educativos baseados na contextualização, opera como uma forma necessária de descolonização. Necessária porque busca romper com o modelo dominante de uma educação reificadora, que insere e robustece a perspectiva colonialista, num currículo que reforça:

A história indígena pautada na visão do colonizador, bem assim do negro, via a negação dos valores das suas origens; da mulher, pelo machismo secular; da criança, via o adultocentrismo que permanece nos manuais pedagógicos; do homossexual, pautado numa sociedade sexualmente hipócrita, religiosamente orientada para e pela homofobia. (MACEDO, 2011, p. 22)

Essa ainda é a pauta que reflete as disseminações ideológicas dos nossos currículos, das nossas formações e materiais didático-

-pedagógicos. Homogeneizadora porque classifica os sujeitos desconsiderando suas diversidades; colonialista porque se constitui em bases monorreferenciais e engranxa suas concepções nas minorias em detrimento de outras culturas e distanciando destas a construção da identidade própria nos processos educativos.

[...] a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SACRISTÁN, 1995, p. 161)

Referindo-se ao Semiárido Brasileiro sobre o distanciamento do pertencimento na construção da identidade, Lins, Souza e Pereira (2006, p. 118) argumentam que muitas vezes os sujeitos “não se percebem como parte dessa região, clima ou ecossistema, uma vez que todo o processo histórico-educacional tem tendenciado para isso”, nesse caso, o todo que permeia o contexto educacional vai desde o currículo até a merenda escolar que, desconexos dos contextos em que vivem os sujeitos, reforçam o processo de colonialismo dos mesmos, “[...] onde valores, gostos, gestos, linguagens, sentimentos se sobrepõem a outros.” (LINS; SOUZA; PEREIRA, 2006, p. 116).

Esses aspectos que se sobrepõem/impõem nas falas, espaços, discursos reforçam características negativas de determinadas realidades em detrimento de outras, trazendo sempre um discurso de desvalorização do outro e colocando-o como inferior nos patamares sociais, culturais, políticos etc. Nesse sentido, o conjunto de elementos que se reproduzem no âmbito escolar, também conta com o livro didático como aliado na/para a reprodução de estereótipos (SENA, 2012; CARDOSO, 2009).

É com esse olhar sobre os conteúdos curriculares estereotipados que se tecem as discussões sobre a colonização do livro didático em seu processo histórico e a reprodução de estereótipos como a reprodução da imagem negativa do negro, do nordestino, etc. Pois esses estereótipos são trazidos também através do livro e “[...] é por via do livro didático que muitas vezes ignoramos o nosso pertencimento ao chão Semiárido que habitamos, negamos nossa naturalidade e nos impomos outras formas de colonização.”(PEREIRA, 2012, p.153).

É por essas questões que se faz necessário um diálogo entre a Educação Contextualizada (seja ela para a convivência com o Semiárido, com o Campo, com a Floresta, etc.) e o livro didático; ambos precisam se conhecer no percurso de produção para que cada um possa contribuir para a aprendizagem significativa dos educandos. A Educação Contextualizada na realidade precisa ser uma prática conhecida das pessoas que inventam e reinventam a produção de materiais didáticos para que essas possam dialogar entre si e assim produzir um material que faça sentido na vida prática de educandos e professores.

O acesso a livros didáticos adequados às realidades das crianças e adolescentes que vivem no Semiárido ainda é limitado, além disso os materiais são escassos, não abordam de forma positiva a região onde vivem os sujeitos aprendentes e não favorecem a comunicação entre as áreas do conhecimento. Propondo uma das saídas para sanar esta lacuna, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) reuniu autores, convocou estudiosos, sistematizou experiências municipais de Educação Contextualizada e convidou um grupo de educadoras para elaborar um novo material, focando as especificidades do Semiárido, suas possibilidades e potencialidades.

Por isso, a proposta tecida a partir do paradigma da Convivência com o Semiárido surge de parceria entre a RESAB e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que lançaram o desafio da elaboração de um material didático que pudesse servir como subsídio a professores e educandos. Eram os primeiros livros didáticos no contexto do Semiárido Brasileiro intitulados Conhecendo o Semiárido 1 e 2 onde Lins (2012, p. 65) autentica:

Essa experiência parte da necessidade de criar materiais específicos e contextualizados, e está conectada à provocação de criação de instrumentos estratégicos que sugira a descolonização do currículo a partir da elaboração de novos materiais didáticos que possam construir outras representações do Semiárido, revisando conteúdos, ilustrações e narrativas discursivas.

Os livros “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” foram elaborados pelas autoras Claudia Maisa Antunes Lins, Edineusa Ferreira Souza e Vanderléa Andrade Pereira e desde o início da proposta de elaboração de um material contextualizado até receberem o produto do trabalho em mãos, as autoras encararam o desafio de que é possível se produzir um material de qualidade construído a partir da perspectiva da gestão dos múltiplos saberes. Entretanto, também se deve levar em consideração que o material didático ou paradidático contextualizado não quer criar uma nova colonização. Corroborando Lins (2011, p. 99) quando afirma:

Esses materiais didáticos contextualizados não pretendem criar uma identidade universal e homogeneizante, mas valorizar os modos de vida e os saberes locais, e nesse sentido as áreas do conhecimento servindo a essa leitura. O fato é que nós absorvemos como verdades absolutas, produzidas pela ciência, e passamos a resolver

(na escola) problemas que só existem nos livros didáticos, e relacionamos muito pouco com o nosso cotidiano, com nossa história, com nossa cultura.

O livro didático, portanto, continua sendo o facilitador do conhecimento, uma grande fonte de informação e, a partir da Educação Contextualizada, apresenta-se como potencializador de uma aprendizagem com sentido e significado na vida dos sujeitos uma das possibilidades de rompimento da Educação colonizadora e hegemônica.

### **Gêneros textuais e as Novas Linguagens no Livro Didático Contextualizado**

Até o início do século XX os gêneros textuais estavam ligados aos gêneros literários, no entanto hoje em dia a compreensão de gêneros textuais transcende a da literatura. Estes por não serem estanques avançam com o advento das tecnologias (em sua intensidade de uso), o que favorece o surgimento de formas inovadoras dos gêneros textuais a partir de outros gêneros já existentes.

Atualmente a definição de gêneros textuais que respalda nosso trabalho está em compreendê-los como “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p. 18). Os compreendemos dessa forma por não os associar a estruturas rígidas ou estanques que em nada dialogam com as formas culturais.

Ao reconhecermos a importância dos gêneros textuais propomo-los como facilitadores de uma aprendizagem dinâmica e contextualizada, corroborando com a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>6</sup>, esta sugere que se trabalhe com a maior variedade possível de gêneros textuais, em particular com

<sup>6</sup> BRASIL, SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Brasília: MEC. 1998.

aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu cotidiano e os que necessitam dominar para ampliar sua competência de atuação social, pois “[...] politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social é parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada.” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Partindo de tal pressuposto, por considerar que o livro didático contextualizado deve ser utilizado como um facilitador do acesso ao conhecimento sistematizado e de forma contextualizada, as autoras produziram o material com uma diversidade de gêneros textuais significativa, assumindo que os próprios gêneros textuais são elementos de politização e compreensão das realidades sociais e históricas, uma vez que “[...] o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo[...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói.” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Por isso é condição basilar compreender os gêneros textuais como algo dinâmico e que não são estanques, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia ponderando a importância dos gêneros textuais para a formação dos alunos no tocante às suas habilidades comunicativas. Dessa forma, corroboramos com a perspectiva de Marcuschi (2008), de que as manifestações verbais são expressas por meio de textos realizados em algum gênero:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Ao contrário dos tipos, os gêneros são entes empíricos, pois se comunicam e expressam-se em desígnios diversos, pois a princípio podem constituir listagens abertas como corroboram Gazola, Teixeira e Hilgemann (2012, p. 68) ao exemplificar com as indicações: “telefonema, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, resenha, cardápio de restaurante etc.”.

Numa perspectiva aprofundada, Bakhtin (2003, p. 283) vai afirmar que “[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível.”. É compreendendo tal afirmativa que o trabalho visa analisar os materiais propostos para desvelar a importância da presença dos gêneros textuais no material analisado e suas contribuições para o alcance de uma melhoria na elaboração de materiais didáticos.

### **Gêneros textuais nos livros didáticos “Conhecendo o Semiárido 1 e 2”**

É essencial compreender que os gêneros textuais operam como geradores de expectativas de compreensão mútua e que estes não são fruto de invenções individuais, mas desenvolvem-se a partir de formas socialmente maturadas em práticas sócio comunicativas. Em uma tomada histórica dos processos de desenvolvimento e surgimento dessas formas inovadoras dos gêneros textuais Marcuschi (2007, p. 19) explica que a contribuição das culturas de língua exclusivamente oral em relação aos gêneros foi limitada, mas que essa contribuição foi essencial uma vez que:

[...] após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da

cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

Nesse sentido, o autor afirma que a tecnologia pode proporcionar um surgimento de formas inovadoras dos gêneros textuais, mas não, necessariamente novas, bem como Bakhtin (1997, apud MARCUSCHI, 2007) que já falava em transmutação dos gêneros onde há assimilação de um gênero por outro gerando novos gêneros e enriquecendo, ainda mais a teia dos gêneros textuais.

Por serem “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2007, p. 29), o uso de gêneros textuais nos livros didáticos contribui no processo de ensino/aprendizagem de forma significativa, colaborando para o desenvolvimento de competências linguísticas discursivas, bem como para uma consciência crítica em relação aos aspectos contextuais e textuais dos usos da linguagem para os sujeitos desse processo.

A pesquisa identificou, nos materiais pesquisados, o uso de receitas, verbetes, músicas, poemas, poesias, cantigas, textos didáticos, fragmento de poema, notas informativas. De acordo com Vanderléa Pereira, uma das autoras dos livros *Conhecendo o Semiárido 1 e 2* “A música e a poesia surgem como possibilidade de trazer os conteúdos em outras linguagens que estão presentes na vida das pessoas e muitas vezes não nos damos conta de que nos ensinam e muito sobre o meio e suas relações.”, por isso se percebe que os gêneros textuais utilizados pelas autoras são, geralmente, abordados para introduzir um determinado conteúdo e, para todos os gêneros textuais expostos, há sempre elementos imagéticos que colaboram para uma melhor visualização dos conteúdos apresentados como mapas, fotos, tabelas, etc.



Também foi questionado às autoras sobre a diferença dos gêneros textuais utilizados nos livros didáticos contextualizados em comparação aos livros didáticos comuns/oficiais, onde foi obtida a seguinte resposta:

A principal estratégia foi de comunicar beleza em umapaisagem que sempre foi enfeitada. Se um professor vai trabalhar os gêneros presentes nos livros, para mim isso é secundário e só tem sentido e significado se os conhecimentos que estão ali comunicados sejam compreendidos, se o gênero serviu como comunicador de beleza das coisas daqui, dali e de lá. (PEREIRA, V. – entrevista concedida para este trabalho).

O que aparece como elemento diferenciador num comparativo entre o livro contextualizado e o livro comum/oficial é que, na verdade, os gêneros textuais utilizados no livro didático *Conhecendo o Semiárido 1 e 2* trazem sempre elementos da realidade do Semiárido em contraposição aos gêneros de livros comuns que reforçam o estigma do povo do Semiárido reproduzindo os estereótipos historicamente construídos. Promovendo, nesse sentido leituras outras que possam ‘dar conta’:

[...] das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (ROJO, 2009, p. 90).

Nesse sentido os gêneros textuais utilizados pelas autoras não servem como fim e sim como meio para uma aprendizagem

contextualizada com sentido e significado abordando as novas e potenciais linguagens a que o professor e aluno podem apropriar-se para ensinar e aprender, pois auxiliam na desconstrução de estereótipos por tanto tempo reforçados nos livros didáticos comuns/oficiais e proporcionam um novo olhar sobre as identidades.

Segundo a professora Maísa Lins uma das autoras do livro, as temáticas exigiam diferenciadas estratégias para abordar um determinado tema, por exemplo:

Quando queríamos abordar os produtos e o beneficiamento das frutas nativas do Semiárido, queríamos garantir o sabor naturalmente o mel, as frutas entraram e com eles algumas receitas. Como queríamos trazer o saber popular com relação à utilização de plantas para curar doenças também aí entraram receitas de como preparar os remédios caseiros. Queríamos também abordar as brincadeiras infantis e, naturalmente, as músicas foram contempladas. Poemas e poesias entram com as letras de algumas músicas que cantam o Sertão, ou uma música que fala da água como a música de Guilherme Arantes Terra planeta água. (LINS, M. – entrevista concedida para este trabalho)

O que se pode compreender é que não apenas há variedade de gêneros textuais nos livros didáticos *Conhecendo o Semiárido 1 e 2*, mas que esses gêneros textuais são um forte subsídio para a educadora ou educador, que vai trabalhar com esse material, possa adentrar as questões linguísticas e, principalmente, discorrer sobre as questões culturais que permeiam o Semiárido e suas relações. Como afirma a autora Vanderléa Pereira:

Um dos primeiros pontos foi a tentativa de transgredir o que estávamos vendo nos livros didáticos que pesquisamos (que eram utilizados pelas primeiros anos do Ensino Fundamental da época) e como os livros não traziam atividades direcionadas à interpretação das leituras ou perguntas e respostas, os gêneros deveriam dar conta de trazer esclarecimentos sem a necessidade de perguntas e respostas direciona-

das. Ao ler a história da formiguinha Zanza, passear pelas descrições ambientais e culturais que apareciam ao longo da história, as crianças poderiam, por elas mesmas, problematizar suas compreensões do conhecimento e, compreender esse conhecimento enquanto localização das pessoas no espaço Semiárido e nos seus espaços interiores enquanto pertencentes a esse lugar. Os gêneros aparecem como moldura, a paisagem mesmo é a beleza da comunicação das temáticas. (PEREIRA, V. – entrevista concedida para este trabalho)

Percebe-se, portanto que o foco da produção desse material movimentou-se muito mais nas temáticas e nas narrativas de cunho contextual, cultural, histórico e geográfico do Semiárido do que gêneros textuais não deixando de utilizar os gêneros como um pano de fundo para as tessituras contextualizadas às vivências das e dos estudantes, reafirmando que os gêneros “são correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua.” (BAKHTIN, 2000, p. 285).

Além disso, as situações propostas no livro didático contextualizado “Conhecendo o Semiárido 1 e 2” têm como intenção permitir aos educandos viajar pelas histórias e conteúdos dentro de suas realidades locais, o que difere do livro oficial/comum, uma vez que este busca abanger todos os contextos e, ao mesmo tempo, não contempla as miudezas de cada um.

É, necessariamente, nesse ponto que toca a diferença entre um livro didático comum e um livro didático contextualizado, pois este último permite ao educando ver-se e identificar-se como sujeito atuante de sua aprendizagem, nesse sentido, a Educação Contextualizada elege uma necessária mudança dos materiais adotados oficialmente, para Schistek e Araújo (2003, p. 56) “[...] não basta adaptar livros didáticos existentes, introduzir cosmeticamente imagens e palavras do Semiárido. É necessário reescrever e repensar todos os livros usados nas escolas com base na realidade

do Semiárido.”, pois um material contextualizado viabiliza o aprendizado eficaz do educando e sua formação de maneira que possa proporcionar a emancipação dos sujeitos, o desenvolvimento do pensamento crítico e o conhecimento global a partir dos processos locais.

### **Considerações finais**

Não se nega aqui que os livros utilizados até hoje e até daqui a outros tantos anos não contribuíram/contribuirão para esse processo tão ímpar que é o processo ensino/aprendizagem, mas o que se destaca é que um livro didático contextualizado pode possibilitara problematização das diversidades presentes nas realidades de seus leitores como também, os próprios livros sejam problematizados por essas realidades em seus aspectos multimodais.

Essa prática proposta pela ECSA não é um conhecimento que se fecha em si, mas que se liberta duma Educação reprodutora do conhecimento superficial. Assim, há uma grande importância da articulação e consolidação das políticas públicas de Educação Contextualizada e, é construindo novos conhecimentos a partir das ciências já existentes, das experiências e das identidades, que se colabora para o desenvolvimento dessas políticas para uma Educação humana, sustentável e no Contexto do Semiárido Brasileiro.

Nestes termos, as iniciativas das militâncias em torno da afirmação da contextualização do currículo escolar são ainda necessárias, por serem proposições alternativas ao sistema que está posto, até que este se construa nas bases das diversidades geoambientais, culturais e sociopolíticas das regiões brasileiras, não desconsiderando o todo, tampouco se reduzindo às partes de forma isolada, uma vez que não podemos sair de um universalismo aprisionador

para nos agarrarmos a um localismo reducionista, mas a valorização das diversidades, da descolonização e das contextualidades deve obrigatoriamente concentrar esforços para a compreensão da complexidade das diferentes gentes e suas formas de ser e de existir em seus territórios.

É no sentido de desconstruir o formato de educação domesticadora que estamos a favor. Para tanto, os livros didáticos contextualizados tornam-se uma possibilidade de subsidiar essa prática nesse contexto específico de seu território; de igual forma, defendemos que para outros territórios, outros materiais que construam novas dizibilidades e visibilidades sobre as diversidades específicas precisam ser construídos.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jul. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei no 93/1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**. 27/12/1937, p. 25586. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

BRASIL. Portaria n. 2.963 de 29 de Agosto de 2005. Dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos

Programas do Livro. **Publicação no DOU 167**, de 30/08/2005. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

CARDOSO, J. M. O. de C. O ser sertanejo a partir de vários outros olhares: olhos que avistam o sertão dentro da escola. In: \_\_\_\_\_. **Múltiplos espaços para o exercício da contextualização**. Selo Editorial RESAB: Juazeiro/BA, 2009.

CARVALHO, Luzineide Dourado; SCHISTEK, Harald. A formação histórico-geográfica do Semiárido Brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Convivência com o Semiárido: Reflexões por dentro da UNEB**. Juazeiro: UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo Editorial RESAB, 2011.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 2011.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FEIJÓ, J. A. AMORIM, F. M. RODRIGUES Y. K. S. **Políticas públicas de provisão para os Livros Didáticos no Brasil: histórico e estudo de caso**. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB. 2012

FILGUEIRAS, J. M. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GALUCIO, A. L. X. **Civilização Brasileira e Brasiliense: trajetórias editoriais, empresários e militância política**. Trabalho de Conclusão de Curso. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2009.

GAZOLA, D. TEIXEIRA, T. S. HILGEMANN, C. M. A abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 4, n. 2, 2012.

LANDNER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: 2005.

LINS, C. M. A.; SOUSA, E. F.; PEREIRA, V. A. Educação para a convivência com o Semi-Árido: a proposta de elaboração de um livro didático. In: \_\_\_\_\_. **Educação para a convivência com o Semiárido**: reflexões teórico-práticas. Selo Editorial RESAB: Juazeiro, BA, 2006.

LINS, C. M. A. **Conhecendo o Semiárido 1 e 2**: Narrativas de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2010.

LINS, C. A. Livros didáticos contextualizados conhecendo o Semiárido 1 e 2: aspectos políticos/pedagógicos no percurso de elaboração. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Convivência com o Semiárido**: Reflexões por dentro da UNEB. Juazeiro: UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo Editorial RESAB, 2011.

\_\_\_\_\_. Algumas anotações – reflexões sobre a Educação Contextualizada a partir da experiência da feitura dos livros “Conhecendo o Semiárido 1 e 2”. In: \_\_\_\_\_. **Educação Contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro, BA. UNEB/NEPEC-SAB/MCT/CNPQ/INSA/Selo Editorial RESAB, 2012.

LINS, D. Mangue’s school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático: Impactos na qualidade do Ensino Público.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTINS, J. da S. Anotações sobre a interação em rede. In: \_\_\_\_\_. **Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas.** 2. ed. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial RESAB, 2006.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Ed. ITUS, 2011.

MALVEZZI, R. **Semi-Árido – uma visão holística.** Brasília: CONFEA, 2009.

MENEZES, D. **O outro Nordeste: ensaios sobre a formação social e política do Nordeste da “Civilização do couro” e suas implicações históricas nos problemas gerais.** 2.ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1970.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.**



In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, V. A. **O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras**: usos que se revelam no semiárido brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

PIMENTEL, A. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no Semi-Árido Brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, 2002.

REIS, E. dos S. Para além de experiências educativas inovadoras... políticas públicas educacionais contextualizadas. In: \_\_\_\_\_. **Tecendo saberes em Educação, cultura e Formação**. Selo Editorial RESAB: Juazeiro/BA, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação para a Convivência com o Semiárido: Desafios e possibilidades. In: \_\_\_\_\_. **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. Campina Grande, INSA: 2010.

\_\_\_\_\_. **Reflexões por dentro da UNEB**. Juazeiro: UNEB/NEPEC/Selo Editorial RESAB, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, J. M. dos. Tecnologias para o Semiárido. In: \_\_\_\_\_. **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. INSA. Campina Grande: 2010.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

REIS, E. dos S. Educação para a Convivência com o Semiárido: Desafios e possibilidades. In: \_\_\_\_\_. **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. Campina Grande, INSA: 2010.

SCHISTEK, H.; ARAÚJO, L. M. **A convivência com o Semiárido**. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

SENA, R. R. O. **O Semiárido na pauta do livro didático: antigas abordagens e novas perspectivas**. Especialização (Pós Graduação em ECSAB) – Universidade do estado da Bahia. Juazeiro/BA: 2012.

SILVA, R. M. da. **Entre o Combate à seca e a convivência com o Semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Concepções de desenvolvimento: convivência e sustentabilidade no Semiárido brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. Campina Grande, INSA: 2010.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 09.02.2017

# Leitura e produção de texto na Formação Continuada de professores alfabetizadores

## **RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA**

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora visitante da Universidade do Minho. Professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita Filho. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: recellij@gmail.com

## **GISELENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora da Faculdade de Presidente Prudente e de Educação Básica na Escola Estadual Professor Arlindo Fantini. E-mail: barbosagislene@gmail.com

## **RESUMO**

Este artigo apresenta um relato de experiência sustentado nas ações desenvolvidas, em 2013, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, realizado no polo de Presidente Prudente/SP, pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura. O PNAIC é um programa de formação continuada de professores com o objetivo de redirecionar as ações da escola básica (1º, 2º e 3º anos), a fim de que todos os alunos estejam alfabetizados até os 8 anos de idade. O polo de formação em Presidente Prudente realizou, com professores de 67 municípios paulistas, estudos e orientações sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de texto pelo uso, respectivamente, das Estratégias de Leitura (GIROTTO; SOUZA, 2010) e da Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ambos os procedimentos organizam, sistematicamente, atividades escolares que permitem ao professor planejar etapa por etapa de atuação pedagógica e permitem ao aluno compreender as minúcias que envolvem o processo de ler e de produzir textos. O processo formativo de professores durante o curso de Língua Portuguesa visou ao desenvolvimento de capacidades nos docentes, os quais foram compreendidos como sujeitos essenciais para a melhoria do processo de alfabetização nas escolas. O objetivo do relato é o de socializar as ações formativas realizadas pelos orientadores de estudo com os professores alfabetizadores, sobre estratégias de leitura e sequência didática, destacando o desenvolvimento de projetos de práticas de leitura

e produção textual, desenvolvidos com alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas de Presidente Prudente/SP.

**Palavras chave:** Estratégias de leitura. Sequência didática. Formação continuada.

## *Reading and writing in Literacy Teachers' Continuing Education*

### ABSTRACT

*This paper presents an experience report of actions taken in 2013, by the “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” – PNAIC held in Presidente Prudente / SP, at Julio de Mesquita Filho State University in a partnership with the Ministry of Education and Culture. PNAIC is a program for teachers' continuing education in order to improve their activities at the early years of Elementary school (1st, 2nd and 3rd year), so that all students are literate by the age of 8. The course held in Presidente Prudente, with teachers from 67 state cities, studies and guidelines the reading and writing teaching and learning processes using, respectively, Reading Strategies (GIROTTI and SOUZA, 2010) and Didactic Sequence (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, 2004). Both procedures allow the teacher to plan systematically and the pedagogical activities allow the students to understand the details that involve the reading and writing processes. The training process conducted during the Portuguese course aimed at the development of the teachers' education, as they are essential to improve literacy process in schools. The objective of the report is to socialize the training activities carried out by the guiding study with literacy teachers on reading strategies and didactic sequence, highlighting the development of projects of reading and writing practices, developed by the 1st, 2nd and 3rd year students of elementary public schools in Presidente Prudente / SP.*

**Keywords:** Reading strategies. Didactic sequence. Continuing education.

### Introdução

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com universidades públicas brasileiras, iniciou, em 2013, uma ação de

formação continuada para professores alfabetizadores de todo país, intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC). Tal medida está relacionada aos baixos índices de desenvolvimento da alfabetização nos alunos de até 8 anos de idade, constatados por pesquisas e dados do MEC.

No Estado de São Paulo, uma das universidades envolvidas no PNAIC é a Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), que organizou a formação em diferentes polos. O relato presente neste texto diz respeito às atividades desenvolvidas no polo da UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) de Presidente Prudente.

O PNAIC, de acordo com informações disponíveis no site do programa, é um “compromisso formal” assumido pelos governos federal, estadual e municipal para assegurar que todas as crianças até 8 anos de idade estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental (em Língua Portuguesa e em Matemática). No PNAIC, existem 4 eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores; 2. Oferta de materiais didáticos para as escolas; 3. Aplicação de avaliações sistemáticas para acompanhar a aprendizagem das crianças; 4. Gestão, mobilização e controle social do programa.

Em 2013, o polo da UNESP de Presidente Prudente, composto por 2 supervisoras e 5 formadores, atuou no eixo da formação continuada, ministrando um curso de Língua Portuguesa a 67 municípios paulistas, representados por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são professores alfabetizadores que participam da formação presencial em Presidente Prudente e depois ministram o curso em suas localidades, alcançando juntos, aproximadamente, 1600 professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental dos municípios envolvidos.

No total, em 2013, foram realizadas 136 horas de estudos presenciais para os orientadores (5 encontros), em Presidente Prudente. Nestes encontros, os orientadores de estudo receberam formação para que ministrassem, em seus respectivos municípios, um curso com 80 horas de duração, distribuído em 10 dias, de abril a dezembro.

O curso de Língua Portuguesa, realizado em 2013, tratou de diversos temas relacionados à linguagem, organizando-os nos eixos de oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística. Para este relato, serão apresentadas duas ações desenvolvidas no polo de Presidente Prudente, com os orientadores de estudo, de março a novembro de 2013, com relação ao eixo da leitura e ao eixo da produção de texto, respectivamente, pelo uso das Estratégias de Leitura e da Sequência Didática. As práticas aqui apresentadas também foram realizadas pelos orientadores de estudo com professores alfabetizadores de escolas públicas vinculadas, por suas secretarias de educação, ao PNAIC.

### **PNAIC em Presidente Prudente: apresentação das ações**

As ações formativas realizadas no polo de Presidente Prudente envolviam aulas, oficinas e palestras acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da língua materna. A definição dos assuntos seguia a programação geral do PNAIC, que apresenta um material de formação, no qual estão propostos os seguintes temas para estudo dos professores alfabetizadores: 1. Concepções de alfabetização e currículo; 2. Planejamento do ensino da alfabetização e uso de diversos recursos didáticos; 3. O funcionamento do sistema de escrita alfabética; 4. A sala de aula como ambiente alfabetizador, o uso de jogos no ensino; 5. Os diferentes textos nas

aulas de alfabetização; 6. Projetos Didáticos e Sequências Didáticas na alfabetização; 7. Avaliação e planejamento das atividades a serviço da inclusão dos alunos que estão com mais dificuldades de aprendizagem; 8. Avaliação final, registro das aprendizagens e organização dos arquivos para uso na sala de aula.

Assim, o curso de Língua Portuguesa do PNAIC aconteceu com o apoio de material disponibilizado pelo MEC aos professores alfabetizadores, organizado em 4 tipos de publicação, cada uma voltada a um dos respectivos grupos de alfabetizadores:

- Cadernos do Ano 1 – com 8 unidades para estudos dos professores que lecionam para o 1º ano;
- Cadernos do Ano 2 – com 8 unidades para estudos dos professores que lecionam para o 2º ano;
- Cadernos do Ano 3 – com 8 unidades para estudos dos professores que lecionam para o 3º ano;
- Cadernos de Educação no Campo – com 8 unidades para estudos dos professores que lecionam para turmas multisseriadas (1º, 2º e 3º anos), em área rural.

Embora separados por ano de escolaridade, os temas tratados em cada unidade são afins entre os materiais, variando o nível de profundidade do tema e apresentando sugestões de atividades adaptadas à idade dos alunos e nível de conhecimento da escrita convencional. Por exemplo, o tema da unidade 6 de todos os cadernos é: O trabalho com Projetos e com Sequências Didáticas. Para o ano 1, as discussões contemplam reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, enquanto no ano 3, tratam de consolidações sobre a os aspectos linguísticos que envolvem os textos mais complexos, como a estruturação de uma história em quadrinhos.

Além dos Cadernos com as unidades de estudo para os professores, o PNAIC apresenta também o Caderno de Formação; o Caderno de Educação Especial; o Caderno de Apresentação e o Caderno de Avaliação.

## **Produção de Texto no PNAIC**

Na unidade 6 de cada Caderno voltado ao professor dos anos iniciais, há ênfase no processo de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental. Desde o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 31), existe a afirmação de que um dos objetivos do curso de Língua Portuguesa é: “Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização”. Esta ação é trazida em pauta na unidade 6, quando os professores irão refletir sobre o ensino sistemático da produção de texto, com o apoio da Sequência Didática.

A produção de texto, segundo os materiais do PNAIC, deve habitar as salas de aula, desde os anos iniciais, pois contempla o processo de reflexão do aluno sobre a organização textual e serve como indicador aos professores de como os estudantes se apropriam das mais variadas formas de semiotização da língua.

No Caderno de Avaliação (BRASIL, 2012, p. 30), está a afirmativa de que a produção de texto desde o primeiro ano do ensino fundamental é importante, pois, ao ler o texto produzido pelo aluno, “o professor pode perceber o modo como os alunos compreenderam as situações de ensino que os levaram a escrever de determinado modo, os conhecimentos que possuem diante do gênero e da temática proposta, entre outros aspectos”.

Na mesma unidade 6 dos Cadernos para os professores, existe a indicação do procedimento Sequência Didática como facilita-



dor do trabalho docente de ensinar a produzir texto. Diante dessa abordagem escolhida pelos materiais, o polo de Presidente Prudente, ao trabalhar com as unidades 6, optou por complementar as ações com um estudo sistematizado da teoria da Sequência Didática, dos autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para isso, foram desencadeadas as seguintes ações: 1. Os orientadores de estudo receberam com antecedência um e-mail no qual eram convidados a ler a obra que trata da Sequência Didática. 2. Durante o encontro presencial, os orientadores de estudo releam trechos da obra, socializaram as aprendizagens que tinham construído ao longo das leituras e das práticas de trabalho nas escolas, estudaram os principais conceitos e as etapas da Sequência Didática. 3. Ainda durante o encontro, puderam também construir, com a ajuda do formador responsável, um exemplo de Sequência Didática com o gênero textual tirinha. 4. Por último, estudaram o material do PNAIC, que apresenta outros exemplos de Sequência Didática e debateram sobre as principais dificuldades de realização de uma Sequência Didática na escola, também propuseram maneiras de como incentivar os professores na aplicação de Sequências Didáticas.

Para que fique evidente o conceito de Sequência Didática trabalhado no encontro presencial, cabe apresentar uma rápida síntese do mesmo:

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. Ela decompõe as atividades comunicativas complexas, que os estudantes ainda não são capazes de produzir sozinhos, para que possam estudar, um a um, os componentes que se mostrarem como

obstáculos à aprendizagem e à realização do gênero discursivo. Funciona como instrumento de orientação ao trabalho docente, sistematizando o ensino.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) desenvolveram um esquema para representar as etapas que compõem uma Sequência Didática: apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final.

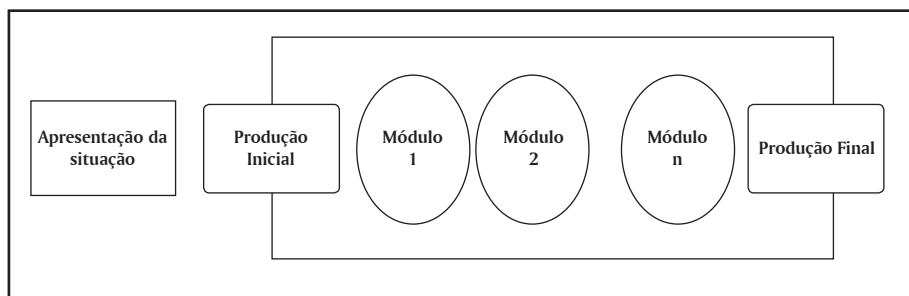


FIGURA 1 – Esquema da Sequência Didática, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A apresentação da situação é a etapa de expor “[...] aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Essa etapa requer, ainda, a apresentação de “um problema de comunicação bem definido” (p. 99) e a preparação dos “conteúdos dos textos que serão produzidos” (p. 100). Respectivamente, é necessário definir o gênero discursivo a ser trabalhado, o destinatário, a forma que a produção assumirá (vídeo, impresso etc), quem participará do projeto; depois é necessário que os alunos saibam com quais conteúdos vão trabalhar e a importância desses conteúdos no texto em produção.

A etapa produção inicial é o momento de os alunos colocarem em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem

sobre o gênero discursivo selecionado para estudo. Na produção inicial, nos dizeres dos autores mencionados, o docente tem a oportunidade de “[...] realização prática de uma avaliação formativa [...]” (p. 102), porque a produção de texto evidenciará o que cada estudante sabe.

Na etapa módulos, o professor trabalha, separadamente, com os problemas que apareceram na primeira produção, ou seja, decompõe o gênero discursivo para abordar problemas de níveis diferentes, tais como a representação da situação comunicativa (a fim de focalizar o destinatário, ter clareza da finalidade da produção textual, saber seu papel como interlocutor e saber a função que o gênero discursivo selecionado exerce socialmente); a elaboração dos conteúdos (buscar, elaborar ou criar conteúdos de acordo com a especificidade de cada gênero); o planejamento do texto (manter certa padronização da estrutura composicional do gênero discursivo em foco); a realização do texto (escolher o vocabulário adequado, usar bem os verbos, trabalhar com os argumentos etc).

A última etapa é a produção final, a qual oportuniza ao aluno colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem e trabalhar como regulador de seu próprio comportamento na revisão e reescrita do texto que circulará socialmente.

A produção final também serve como avaliação somativa para uso do professor, o qual pode corrigir o texto com o apoio de uma grade que expõe os elementos necessários ao desenvolvimento do gênero discursivo, os critérios de correção e a nota atribuída a cada item. Com a grade, o docente tem uma visão sistemática das aprendizagens dos alunos; assim, fica mais acessível ao educador a retomada de itens não apreendidos pelos estudantes.

Diante das etapas expostas, é possível perceber que a Sequência Didática é uma oportunidade de sistematizar o ensino, portanto ela tende a acrescentar muito na qualidade formativa dos alunos, pois é didaticamente organizada para fazer o estudante pensar em cada etapa de elaboração de um gênero discursivo, reconhecendo a situação comunicativa; a forma, o estilo e o conteúdo do texto em construção; estudando aspectos linguísticos e extralinguísticos que colaboram na construção textual.

Com base nestas concepções teóricas, os orientadores de estudo puderam entender que a “redação tema livre” não ajuda no desenvolvimento e conhecimento dos alunos sobre o gênero, pois quando há proposta de escrever uma história qualquer, sem função social definida, falta “modelo” de texto, falta também a definição de como os elementos linguísticos serão usados, já que o gênero, em seu estilo, apresenta uma maneira particular de uso de recursos como verbos, pontuação, organização dos períodos etc.

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. (DOLZ et al., p. 51)

Outro aspecto refletivo a partir do estudo da Sequência Didática foi a relevância da produção de texto desde o 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o ensino contextualizado da alfabetização requer o uso de textos reais e, considerando as características dos gêneros textuais envolvidos, as crianças já conseguem reconhecer, pelo uso social, a estrutura (forma composicional) dos textos, a função social dos textos etc.

No processo de estudo com os orientadores, uma Sequência Didática com base no gênero tirinha foi construída, pois era neces-

sário superar a dicotomia teoria-prática. Desta forma, a elaboração de uma Sequência Didática serviria para aproximar o professor do procedimento metodológico.

Considerando que a tarefa da escola é ensinar o aluno a fazer usada leitura e da escrita em práticas sociais, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2004, p. 19), é necessário ensinar aos alunos os comportamentos escritores, os quais envolvem as ações de planejar o que se pretende escrever; textualizar, isto é, escrever o texto propriamente dito; e revisar o texto escrito.

Para a etapa da apresentação da situação, algumas perguntas foram construídas para ajudar no planejamento da escrita: Que gênero textual será produzido? Quem lerá o texto produzido? Qual será o tema do texto? Qual a função social deste gênero? Quem costuma produzir este gênero? Por onde este gênero circula? Que linguagem é usada por este gênero? Que forma assumirá a produção final? Onde será publicada a produção final?

Depois de definir também as respostas para os questionamentos elencados anteriormente, era preciso preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos, portanto os orientadores de estudo levantaram a necessidade de oferecer aos alunos fontes confiáveis de pesquisa.

Nesse momento, os orientadores de estudo refletiram sobre a importância de oferecer bons “modelos” do gênero para o aluno, ou seja, de realizar algumas atividades de leitura e interpretação com exemplares do gênero, fazendo o aluno conhecer o gênero ao ter mais contato com ele no ato da leitura. Assim, o grupo de orientadores de estudo chegou à conclusão de que, na sala de aula, é importante explorar, com os alunos, tirinhas diversas, para que eles conheçam recursos e características do gênero (linguagem ver-

bal e não verbal; situação inicial- conflito – resolução (quebra de expectativa); uso dos balões; local de circulação, autores, temas comuns às tirinhas, etc. (Elaborar perguntas para que os alunos pensem/interpretem o texto lido)

Em seguida, entre os orientadores de estudo, aconteceu uma reflexão sobre a escrita da 1ª versão do texto dos alunos (primeira produção). Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse é o momento em que os alunos colocam em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem sobre o gênero oral ou escrito selecionado para o trabalho pedagógico. A partir do que cada aluno produz, o professor consegue perceber as capacidades que os alunos já desenvolveram; então, pode fazer intervenções que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Para o docente, a primeira produção é também a “realização prática de uma avaliação formativa” (p.102), pois não visa à atribuição de nota, mas sim ao momento rico de obtenção de informações sobre o que cada aluno sabe. Para o estudante, o momento da primeira produção já é o “primeiro lugar da aprendizagem” (p.103), porque, o fato de produzir o texto, o leva a pensar nas dificuldades de elaboração, nas capacidades desenvolvidas em si mesmo, nos exemplares do gênero textual que ele conhece etc.

Foi neste contexto que surgiu uma inquietação no grupo de orientadores de estudo: o que fazer com os alunos não alfabetizados? Após uma conversa coletiva, a conclusão foi a necessidade de ajuda de um escriba, que poderia ser o professor ou amigo da turma, portanto, concluiu-se que a escrita coletiva é uma boa estratégia, no caso de turmas não alfabetizadas. Para isso, a lousa poderia ser um recurso bem utilizado, já que facilitaria a visualização de todos os estudantes.

Na construção de atividades para a etapa dos *módulos*, os orientadores de estudo tentaram resgatar as principais dificulda-

des que os alunos de 1º, 2º e 3º ano apresentam no ato da escrita de um texto. Dessa forma, consideraram que atividades de observação e de análise de textos ajudam a perceber a organização dos textos e a construção do sentido, assim sugeriram: comparação de tirinhas para levantar os diferentes temas; análise de tirinhas para identificar a apresentação da situação, conflito e resolução; a diferença entre balões da fala, de pensamento, de grito; a forma das letras como recurso expressivo; a expressão das personagens; o uso da pontuação etc.

Consideraram também que as tarefas simplificadas de produção de texto ajudam na organização textual e facilitam o domínio gradativo do aluno sobre um gênero de texto, portanto os orientadores de estudo pensaram em atividades de organizar as falas dentro de um balão; inserir uma parte que falta no texto – seja na imagem ou no texto verbal; usar a letra maiúscula ou minúscula, conforme a necessidade; utilizar adequadamente a pontuação, diminuir número de quadrinhos para atender à forma do gênero; reescrever trechos repetitivos, substituindo a repetição por pronomes ou expressões equivalentes; completar balões com supostas falas, de acordo com a expressão fisionômica das personagens etc.

Ainda nos módulos, os orientadores pensaram sobre atividades que favorecem a elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los. Chegou-se à constatação que é importante questionar os alunos sobre os aspectos que não podem faltar na elaboração do gênero, no caso, a tirinha. Perguntas como “O que colocamos no primeiro quadrinho?” ajudam na construção do reconhecimento do gênero.

Para a etapa da produção final, os orientadores levantaram alguns elementos que seriam importantes na elaboração da grade de correção do texto produzido pelos alunos: A forma composicional

do gênero foi garantida? O conteúdo temático previsto foi desenvolvido (de modo geral)? A linguagem utilizada levou em conta o leitor pretendido e o local de publicação/circulação do texto? O texto apresenta sentido (coerência)? Existe uso adequado da narrativa? A ilustração dialoga bem com o texto verbal? O vocabulário usado está adequado? Existe uso adequado de pronomes ou sinônimos para retomar ou substituir ideias no texto? A pontuação está adequada? A grafia das palavras está adequada?

Depois disso, os orientadores de estudo regressaram para seus municípios e trabalharam com a unidade 6 dos Cadernos do PNAIC, que trata da Sequência Didática.

Quando regressaram a Presidente Prudente, iniciaram relatos de que a receptividade entre os professores nas localidades foi muito grande, porque a maioria deles desejou elaborar uma Sequência Didática como tarefa da unidade 6, a fim de aplicar com os alunos em sala de aula. Para os orientadores de estudo, a Sequência Didática ofereceu algo que os professores alfabetizadores esperavam há muito tempo: uma sistematização do trabalho com a produção de texto, capaz de integrar o ensino da análise linguística a serviço da construção do sentido do texto.

Nos relatórios escritos, os orientadores de estudo destacaram a grande contribuição da Sequência Didática na compreensão de que a escrita na escola deve ter vínculo com a prática social e deve se sustentar na produção de um gênero.

Além disso, as etapas da Sequência Didática trouxeram clareza aos professores sobre como agir com os alunos, ou seja, priorizar um aspecto de cada vez, tendo em conta o elemento maior que é o gênero textual em foco. O uso da grade de correção confere maior segurança ao docente que pode se atentar aos elementos de coerência textual e não apenas questões ortográficas.



Em diversos municípios, os alfabetizadores puderam aplicar uma Sequência Didática com alunos do ensino fundamental. Segundo relato dos orientadores de estudo, as crianças conseguiram entender as etapas do trabalho e realizaram a produção final com significativas melhoras em relação à produção inicial de gêneros textuais como: carta, tirinha, bilhete e conto.

Apesar de ter sido o primeiro contato de grande parte do grupo de orientadores de estudo e professores alfabetizadores com a Sequência Didática, a aceitação foi grande e os pedidos por mais estudos sobre o tema apareceram nas avaliações finais do curso de 2013.

Em um município pequeno do interior paulista, distante 60 km de Presidente Prudente, a professora do 3º ano, formada em Letras e em Pedagogia, elaborou uma Sequência Didática para seus alunos, para estudar com eles o gênero fábula. Ela relatou que não tinha conseguido, até então, sistematizar o ensino da produção de texto nas aulas, pois, em geral, os alunos escreviam um texto e entregavam para ela corrigir. Ela fazia as correções, indicando para os alunos o que estava errado (escrevia no canto da página do caderno dos estudantes) e eles passavam a limpo o texto no caderno de produção textual. A docente afirmou que não estava satisfeita com tal prática, porque percebia que muitos alunos “passavam a limpo” as anotações que ela fazia, portanto os resultados de melhoria na produção textual eram pequenos.

Quando estudou, no PNAIC, o procedimento Sequência Didática, compreendeu que os textos devem circular socialmente, que as dificuldades dos alunos são objetos de estudo durante os módulos e que a reescrita deve ser feita a partir das reflexões dos estudantes. Assim, preparou a leitura de 3 fábulas (A cigarra e a formiga, O lobo e o cordeiro, O cachorro e o reflexo), fez atividade

de interpretação e propôs uma produção de texto: escrever uma fábula, para os colegas do 4º ano, com a temática escolhida pelas crianças – “verdadeira amizade”. Com base nos resultados, elaborou os módulos, com destaque para: organização dos parágrafos; separação das atuações do narrador e fala das personagens (discurso direto/ discurso indireto); substituição pelo uso de pronomes e por elipse; uso do verbo no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito e no presente; sequência da narrativa e construção de lógica interna no texto (coerência). Tendo feito atividades com o apoio de materiais didáticos disponíveis na escola, a professora organizou os alunos para ações em duplas e percebeu que, em alguns momentos, como no uso do discurso direto, funcionaram bem as atividades coletivas, com a atuação da professora como escriba, na lousa. Os alunos, depois da produção final, enviaram os textos para a leitura dos colegas de outra turma. A professora declarou que a produção final trouxe muitas conquistas das crianças na produção, especialmente quando ao uso dos discursos, organização lógica do texto e uso de pronomes. A atividade durou 2 semanas, com aulas diárias que duravam, em média, 2 horas.

### **Leitura no PNAIC**

Na unidade 5 de cada Caderno, há ênfase ao uso dos gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental, para que o processo de alfabetização aconteça vinculado às práticas sociais reais, na perspectiva do Letramento (SOARES, 2002).

Mais do que ser capaz de decodificar elementos gráficos, o cidadão do presente século tem de ser capaz de interagir com a língua, utilizando a linguagem para o sucesso nas relações sociais, sendo capaz também de se expressar bem, ouvir o outro e utili-

zar o conhecimento de mundo e o da organização dos textos para compreender as distintas situações a que se expõe e interagir com elas, construindo sentidos e ressignificando a vida.

Saber ler e escrever deixa, portanto, de se referir apenas ao domínio do código e passa a se referir à necessidade do desenvolvimento de um estado ou condição, no qual o indivíduo assuma a postura de interlocutor e participe ativamente das diversas práticas de leitura e escrita na sociedade.

Neste sentido, Soares (2002) propõe uma distinção entre Alfabetização e Letramento, explicando que aprender simplesmente a ler e a escrever auxilia na redução dos índices de analfabetismo no Brasil, mas não garante o desenvolvimento de um sujeito capaz de promover o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país, porque tais ações dependem de uma compreensão dos textos (sobretudo, da vida), que pode motivar um engajamento social. É preciso, por exemplo, mais que estabelecimentos de correspondência entre grafemas e fonemas, é mister cultivar e exercer diferentes práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio. (SOARES, 2002, p. 45-46)

Embora proponha a distinção entre Alfabetização: “[...] ação de ensinar/aprender a ler e a escrever [...]” (p.47) e Letramento:

“[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]” (p.47), Soares (2002) defende que alfabetizar e letrar não podem se separar, pois o ideal seria “alfabetizar letrando”, isto é, garantir que a aprendizagem da leitura e a da escrita aconteça no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, de forma que o sujeito se tornasse, ao mesmo tempo, “alfabetizado e letrado”.

Se a Alfabetização e o Letramento devem acontecer juntos, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, é certo também que chegará um momento em que o indivíduo já terá aprendido a ler e a escrever, portanto, estará alfabetizado. Por outro lado, o letramento não se mostra como uma etapa finita, haja vista a constante criação de novos textos que circulam socialmente e as diferentes necessidades de atuação social, ou seja, embora o sujeito saiba ler e escrever e tenha determinado nível de letramento, sua vivência permitirá novas aprendizagens referentes à leitura e à escrita, portanto, seu nível de letramento tende a se desenvolver ou a iniciar uma nova fase, dadas as variantes encontradas nas distintas esferas sociais. Por exemplo: um sujeito adulto que já esteja alfabetizado e tenha certo nível de letramento na área da saúde pode se deparar com uma área totalmente nova em sua vida e “iniciar” seu cultivo e exercício das práticas de leitura e de escrita na nova área, segundo diferentes contextos sociais e culturais. Em outros termos, esse sujeito pode iniciar estudos musicais na maturidade, assim, entrará em contato com novos textos, como as partituras; entrará em contato também com a linguagem musical, com os conceitos de ritmo, melodia e harmonia, terá, portanto, de aprender a ler e a escrever novos textos.

O ensino de leitura não é uma atividade espontânea, tampouco aleatória. Segundo Kleiman (1998), a escolha do gênero de

texto a ser trabalhado e a construção da sequência das ações a serem realizadas na sala de aula precisam de intencionalidade e planejamento, a fim de que cumpram o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de entender, sintetizar o que leem e interagir socialmente com os textos.

O caminho indicado por pesquisadores para o desenvolvimento de leitores e escritores competentes na escola baseia-se na sistematização das atividades de leitura e escrita. Soares (2003) afirma que este processo de sistematização ou escolarização é necessário para organizar o trabalho educativo e inevitável na escola, cuja essência sustenta-se em procedimentos formalizados e organizados em categorias.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2003, p. 20)

A sistematização de atividades de leitura e escrita na escola, de acordo com Lerner (2002, p. 33) é um desafio, visto que existe um “[...] abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita.”. Desde as séries iniciais, a escola trabalha com uma “versão escolar” de leitura e de escrita bem diferentes do que as crianças e adultos terão de usar na vida fora da escola.

A autora aponta que, em algum momento, a transposição didática da leitura e da escrita na escola distanciou-se muito da realidade de leitura e escrita da sociedade. É evidente que a necessidade de ensinar o conhecimento leva a modificá-lo, a didatizá-lo; no

entanto, com o passar do tempo, a escola criou seu jeito próprio de definir e trabalhar com leitura e escrita, assim, distanciou-se bastante do objeto original. A escola passou a fragmentar a leitura e a escrita, chegando ao ponto de distinguir entre leitura mecânica e leitura compreensiva.

Visto que a leitura e a escrita tornam-se objetos de ensino, é importante encontrar possibilidades de realizar a transposição didática sem desprezar o dinamismo da linguagem e a reflexão sobre os usos sociais da língua e dos textos.

A transposição didática é inevitável, mas deve ser rigorosamente controlada. É inevitável porque o propósito da escola é comunicar o saber, porque a intenção de ensino faz com que o objeto não possa aparecer exatamente da mesma forma, nem ser utilizado da mesma maneira que é utilizado quando essa intenção não existe [...]. Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. (LERNER, 2002, p. 35)

No trabalho docente de sistematização do ensino da leitura e da escrita, torna-se essencial definir a estratégia de ensino e de aprendizagem. Evidentemente, o ato de planejar o ensino requer definição de objetivos de aprendizagem, no entanto, alcançá-los requer condições para que os alunos desenvolvam o conhecimento esperado.

Diante dessa abordagem do Letramento, escolhida pelos materiais do PNAIC, o polo de Presidente Prudente optou por complementar as ações com um estudo sistematizado das Estratégias de Leitura, com base nas pesquisas de Girotto e Souza (2010). O curso

ênfatiou a formação do professor leitor como sujeito que usa as Estratégias de Leitura em seu cotidiano e também faz reflexões metacognitivas, a fim de que possa intervir eficientemente sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura nos anos iniciais de escolaridade. Foram realizadas atividades com as Estratégias de Leitura, abordando as seguintes etapas do processo de compreensão textual: “[...] conexões, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese [...]” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 47).

Para isso, foram desencadeadas as seguintes ações: 1. Os orientadores de estudo receberam com antecedência um e-mail no qual eram convidados a ler a obra que trata das Estratégias de Leitura. 2. Durante o encontro presencial, os orientadores de estudo socializaram as aprendizagens que tinham construído ao longo das leituras e das práticas de trabalho nas escolas, estudaram os principais conceitos e as etapas que compõem as Estratégias de Leitura. 3. Colocaram em prática as Estratégias, com a ajuda do formador responsável, pois leram diferentes textos. 4. Estudaram o material do PNAIC, que apresenta outros exemplos de trabalho com a leitura e debateram sobre as principais dificuldades de realização de atividades de leitura na escola, propondo maneiras de como incentivar os professores na aplicação das Estratégias de Leitura.

Para que fiquem evidentes as etapas das Estratégias de Leitura trabalhadas no encontro presencial, cabe apresentar uma síntese das mesmas:

De acordo com Girotto e Souza (2010, p.50) a compreensão de um texto não se dá apenas no final da leitura, mas também durante a leitura. Assim, as aulas de leitura podem, intencionalmente, levar o aluno a pensar, a estabelecer um processo metacognitivo a serviço da significação. Para que ocorra o entendimento de um texto, 4 condições são básicas no leitor: a) Seu conhecimento pré-

vio e suas experiências; b) O reconhecimento das características do texto que está sendo lido; c) A identificação do contexto da leitura – por que este texto está sendo lido?; d) Uso das estratégias aplicadas à leitura.

Para as autoras, as estratégias são:

“Conexão” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 66) – usar tudo o que se sabe para entender o texto lido – Há 3 tipos: a) texto-texto: relacionar eventos, ideias, informações do texto com outros textos já lidos; b) texto-leitor: relacionar eventos, ideias, informações do texto com vivências do leitor; c) texto-mundo: relacionar eventos, ideias, informações do texto com acontecimentos do mundo. Para tanto, é sempre necessário ativar o conhecimento prévio – levantar o que o leitor conhece sobre o tema, o gênero textual, o autor do texto;

“Visualização” (p. 83) – inferir significados através de imagens mentais, pensar, por exemplo, nas características das personagens, nas cores, nas formas etc;

“Questionamento” (p. 91) – perguntar ao texto em busca da descoberta de informações que estão no texto (questões magras) ou que podem ser compreendidas a partir do texto (questões gordas);

“Inferência” (p. 74) – questionar o que é lido para tirar conclusões, fazer previsões, antecipar ações, refletir sobre a leitura;

“Sumarização” (p. 92) – aprender a buscar a importância das informações no texto, buscar a essência do texto;

“Síntese” (p. 101) – resumir, recontar, parafrasear o texto, acrescentando também a visão particular sobre o que foi lido.

Durante o curso do PNAIC, a fim de estudar as Estratégias, para ativar o conhecimento prévio foram expostos alguns objetos dentro de uma caixa. Cada participante tinha de escolher um objeto e falar o



que sabia sobre ele. Os objetos faziam parte do enredo de uma obra de literatura infantojuvenil, que seria lida pelo grupo, portanto ao comentar sobre os objetos, cada sujeito colocava em prática o seu conhecimento prévio. Além disso, o título da obra e o nome do autor foram apresentados, para que o levantamento de conhecimento dos leitores pudesse se direcionar para a obra que seria lida.

Quando a obra começou a ser lida, logo de início, havia a descrição do espaço da narrativa. Neste momento, apenas uma pessoa lia a história para as demais, que ficavam de olhos fechados. Depois da leitura de um trecho, o formador responsável parou a leitura e perguntou o que as pessoas “viram” e “sentiram” com a leitura: quais eram as cores, os tamanhos, os cheiros etc. Com a socialização, estava se confirmando a Estratégia de Visualização.

Além disso, quando cada pessoa falava sobre suas sensações, fazia referência a outros textos lidos, a experiências vividas e a fatos noticiados na televisão. Estavam se manifestando as Conexões – muito importantes para que o leitor atribua sentido ao que está buscando compreender.

À medida que a obra continuava a ser lida coletivamente, o formador responsável propôs algumas perguntas que retomavam o que tinha sido lido, questionava sobre as ações das personagens, propunham a compreensão das ações. Esta etapa é a dos Questionamentos, que ajudam a colocar ordem na história, a dar sentido às ações.

Algumas respostas, dadas às questões feitas pelo formador, pressupunham como a história iria terminar, ou o motivo de o narrador valorizar alguma informação, para justificar uma possível conclusão do texto – estavam se manifestando as Inferências.

Quando a história acabou, novos Questionamentos e Inferências foram feitos para construir uma ideia global do texto. Em seguida, os orientadores de estudo montaram um esquema hierar-

quizando as ações e personagens do texto, evidenciando o evento desencadeador do conflito, as personagens principais, as secundárias etc. Com isso, acontecia a Sumarização.

Por último, a Síntese aconteceu quando cada participante contou a história em uma linguagem: imagens, reescrita etc.

Depois disso, os orientadores de estudo foram para seus municípios e trabalharam com os alfabetizadores. Quando regressaram a Presidente Prudente, iniciaram relatos de que a receptividade entre os professores, nas localidades, foi muito grande, porque a maioria deles viu nas etapas das Estratégias de Leitura condições de ensinar a ler, para que melhore o desempenho das crianças.

### **Considerações finais**

O uso das Estratégias de Leitura e da Sequência Didática na formação continuada dos orientadores de estudo do PNAIC contribuiu muito para a ampliação do conceito de leitura e produção de texto que eles apresentavam, pois houve maior clareza quanto a atividades desde o 1º ano do ensino fundamental. Os procedimentos das Estratégias de Leitura e as etapas da Sequência Didática serviram como norteadores das ações docentes, já que organizam o ensino e se moldam às necessidades formativas dos alunos. Dessa forma, superam o ensino fragmentado da gramática isolada e dão sentido à atividade de leitura e produção de texto na escola, aproveitando os saberes dos alunos e fazendo-os pensar na função social do gênero de texto que está em estudo.

A partir das reflexões construídas os orientadores de estudo perceberam que o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos textos não é espontâneo nos sujeitos, mas fruto de intervenções pedagógicas intencionais e planejadas.

Os orientadores de estudo também indicaram a necessidade de prosseguir estudando sobre a Sequência Didática, uma vez que o procedimento foi aplicado em diferentes salas de aula pelos professores alfabetizadores e os resultados positivos puderam ser notados. A prática de uma professora do 3º ano, com relação à produção de texto, foi reconstruída, oportunizando, pelo uso da Sequência Didática, condições de melhoria das aprendizagens dos alunos.

## Referências

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponíveis em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> .

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

GIROTTTO, C. G. G. S. e SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. C. S.; ARENA, D. B. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. BRANDÃO, H. M. B.; EVANGELISTA, A. A. M.; MACHADO, M. Z. **V. A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 24.10.2016

# Design Pedagógico de Recursos Educacionais abertos em Ambiente Virtual

**ELENA MARIA MALLMANN**

Pós-doutora em Educação, professora adjunta do Departamento de Administração Escola do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: elena.ufsm@gmail.com

**JULIANA SALES JACQUES**

Doutoranda em Educação, professora substituta do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: elena.ufsm@gmail.com

## RESUMO

Analizamos o impacto de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) Moodle. Trata-se de resultado de transposição didática dos conteúdos programáticos de disciplinas mediadas por tecnologias educacionais em rede no ensino superior. A preocupação temática multidisciplinar foi avaliar se o design pedagógico de REA maximiza acoplamento hipermediático entre recursos e atividades de estudo semanais. A tipologia teórico-metodológica de pesquisa-ação configurou-se em ciclos de planejamento, registros e reflexão crítico-interpretativa refinados pela aplicação de questionários *survey* ordenados por escala Lickert. Como resultado, destacamos a fluência tecnológico-pedagógica como saber necessário à performance docente durante programação de recursos didáticos e atividades de estudo digitais. Registramos inovações didáticas baseadas em transformações e regularidades nas ferramentas recursos e atividades. Concluímos que a elaboração de REA como referenciais didáticos (modelos e exemplares) amplia fluência tecnológico-pedagógica de professores e estudantes universitários nas tecnologias contemporâneas, maximizando interatividade e interação em plataformas institucionais. **Palavras-chave:** Tecnologia educacional. Fluência tecnológico-pedagógica. Recurso Educacional Aberto.

# *The pedagogical design of open Educational Resources in Virtual Environments*

## ABSTRACT

*The paper analyzes the impact of Open Educational Resources (OER) in Teaching and Learning in virtual environments as a result of the course syllabus didactic transposition mediated by educational technology network in higher education. Its multidisciplinary thematic concern was to assess whether the OER pedagogical design maximizes the hypermediatic coupling between the resources and the weekly study activities. The theoretical-methodological type of research-action configured in planning cycles, records and critical-interpretative reflection refined by the application of survey questionnaires ordered by the Likert scale. As a result, the paper emphasizes the improvement of the technological and pedagogical proficiency to the teachers' teaching performance while programming their teaching resources and digital study activities. It registers educational innovations based on the changes and regularities in the tools, resources and activities. The paper concludes that the development of OER as didactic references (models and copies) extends the teachers and the academics' technological and pedagogical fluency in contemporary technology, maximizing interactivity and interaction in institutional platforms.*

**Keywords:** Educational technology. Technological and pedagogical fluency. Open Educational Resource.

## Introdução

As tecnologias educacionais em rede, conhecidas em grande escala como tecnologias digitais, potencializam a flexibilização de práticas pedagógicas quando permitem interatividade com os conteúdos curriculares e interação colaborativa entre estudantes e professores. Para tanto, é necessário que as características da hipermídia educacional sejam contempladas na organização didático-metodológica dos pares de recursos didáticos e atividades de estudo digitais.

As versões mais atualizadas de Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA), como a plataforma Moodle, permitem ampliar a integração das tecnologias em rede nas modalidades presencial e a distância, maximizando as práticas de interatividade e interação colaborativa. Diante disso, requer-se, de professores e estudantes, desenvolvimento e ampliação de fluência tecnológico-pedagógica nas habilidades contemporâneas, nos conceitos fundamentais e nas capacidades intelectuais. É por isso que nossa preocupação temática insere-se no campo da pesquisa-ação multidisciplinar com foco na avaliação do impacto de uma solução educacional (design pedagógico) planejada e disponibilizada à comunidade universitária. Essa solução foi criada como um conjunto de Recursos Educacionais Abertos (REA<sup>1</sup>) e é denominado, por nós, de Disciplina-Exemplo no Moodle. A estruturação didático-metodológica caracteriza-se como exemplar que potencializa acoplamento hipermediático entre recursos e atividades de estudo semanais.

Nesse contexto, inicialmente, argumentamos sobre o potencial da integração das tecnologias digitais contemporâneas na educação presencial, a distância e E-Learning. Desdobramos os princípios e os conceitos do desenvolvimento e da ampliação da fluência tecnológico-pedagógica que, na realização da transposição didática dos conteúdos programáticos do ensino superior, apresenta-se como saberes necessários à performance docente.

Em sequência, detalhamos o modelo teórico-prático como design pedagógico de recursos e atividades de estudo hipermedi-

<sup>1</sup> Butcher, Kanwar e Uvalic – Trumbic - (2011) explicam que REA são materiais em qualquer suporte ou mídia que estão sob domínio público ou estão licenciados de maneira aberta para que possam ser utilizados e/ou adaptados. Os REA são inovadores do ponto de vista da movimentação de conceitos e práticas abertas, especialmente, por estarem atrelados à transparência e à promoção do compartilhamento do conhecimento (AMIEL, 2012; UNESCO, 2011).

Nota:

1. Apoio Financeiro: Capes – Bolsa de Doutorado – Demanda Social

áticos em AVEA. Explicitamos a abordagem teórico-metodológica e os procedimentos de pesquisa-ação como dinâmica prospectiva e retrospectiva do trabalho em equipe multidisciplinar. Apresentamos análise do conjunto de REA na Disciplina-Exemplo como resultado concreto de solução educacional mediada por tecnologia, planejada e implementada no âmbito institucional para melhoria nos índices de fluência tecnológico-pedagógica na realização da transposição didática dos conteúdos programáticos do ensino superior. Por fim, concluímos argumentando que a elaboração de REA como referenciais didáticos (modelos e exemplares) amplia a fluência de professores e estudantes universitários nas tecnologias contemporâneas, maximizando interatividade e interação em AVEA institucionais.

### **Integração das tecnologias educacionais em rede na educação presencial, a distância e eLearning**

A atualização dos componentes de *hardware* e *software* no campo da produção tecnológica é rápida, o que gera impactos sociais e econômicos acelerados, tanto do ponto de vista da divulgação da informação quanto da comunicação. No contexto escolar, os debates sobre os efeitos dessas contínuas transformações na sociedade contemporânea tornam-se cada vez mais urgentes. É certo que a história da educação está repleta de exemplares que comprovam a presença das tecnologias como ferramentas de suporte aos processos de ensinar e aprender. Esse é o caso de ferramentas como os quadros e os livros didáticos impressos, por exemplo. A codificação da linguagem e seus mecanismos tecnológicos de reprodução, em grande escala, são alicerces da arquitetura educacional, visível tanto nos aspectos do patrimônio logístico (prédios) quanto nos



aspectos processuais dos atributos e funções de professores e estudantes. A natureza do trabalho docente pode ser compreendida, ao longo da história da educação formal, pelo papel do professor em sala de aula no que se refere aos seus afazeres apoiados em diversas tecnologias e as técnicas à elas associadas.

Mantendo a reflexão na contemporaneidade, percebemos que compreender a criação e o compartilhamento digital, síncrono e assíncrono, que vivenciamos nas últimas décadas requer critérios e princípios bastante sistemáticos. Se as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação digitais têm “força” para modificar as relações pessoais, socioculturais e trabalhistas, elas têm “força” para modificar as relações estabelecidas entre os mediadores escolares (professores e estudantes)? Poderíamos desdobrar essa pergunta em vários pontos de análise criteriosa, estabelecendo temáticas de pesquisa. Porém, preocupamo-nos atualmente em criar condições para compreender o alcance efetivo, em termos de inovação científico-tecnológica e didático-metodológica, das tecnologias em rede no campo educacional. Assim, visando sistematização e proposição de soluções, capazes de modificar práticas de professores e estudantes, delimitamos nosso foco de pesquisa nas condições requeridas dos professores para integrar tecnologias educacionais ao processo ensino-aprendizagem.

Podemos, de fato, afirmar que as tecnologias qualificam nossas possibilidades de raciocínio e apropriação de conhecimento, na medida em que modificamos as formas de interação. Do ponto de vista da comunicação social (redes sociais) mediada por tecnologias parece estar em curso um processo de redimensionamento das funções e dos papéis sociais das pessoas (ANDERSON; DRON, 2014). Com as ferramentas atuais da web 2.0, alteramos nosso status de meros espectadores para criadores de informação. Os mo-

vimentos de criação e disponibilização de novas ferramentas são impressionantes, se analisados do ponto de vista da criatividade humana e da preocupação em atender demandas em períodos cada vez menores. Um dos problemas associados a isso é a lógica altamente consumista atrelada à renovação dos estoques de produtos em oferta nas prateleiras, tanto presenciais quanto virtuais. Se, por um lado, essa efervescência gera e modela percursos de acesso mais rápido, por outro lado, evidencia questões como: temos avançando em termos de formação para a cidadania nos pilares de uma sociedade mais ética e mais democrática? Temos conseguido desenvolver a autonomia necessária para tomar decisões mais justas e coerentes a cada situação?

A escola é espaço para promoção do desenvolvimento de fluência em tecnologias, mas até que ponto temos consolidado os propósitos educacionais das políticas públicas que visam à formação para a criticidade? A quintessência da problematização em torno do potencial e do impacto das tecnologias em rede é avançar na compreensão do que podemos fazer se as tornamos como aliadas no processo educacional contemporâneo. Ao argumentarmos a favor da integração das tecnologias em rede na educação, amparamo-nos na fluência tecnológico-pedagógica (KAFAI et al., 1999) como condição sine qua non na performance docente.

A integração das tecnologias em rede ao processo ensino-aprendizagem permite criação de novas ideias, projetos e soluções (bens e serviços). A “colaboração em massa” (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007) gera fluxos contínuos de informações que podem ser transformadas em conhecimento. O impacto das tecnologias no processo educacional pode ser tão significativo quanto no espectro econômico ou social, desde que professores desenvolvam fluência para produção, adaptação e compartilhamento de recursos didáti-

cos, problematizando os conteúdos curriculares na perspectiva da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1982;1989). A educação mediada por tecnologias em rede implica diálogo-problematizador como interação colaborativa, que produz como resultados aprendizagem e desenvolvimento psíquico-intelectual.

Com o advento das tecnologias digitais, como as ferramentas da Web 2.0, o leque de opções educacionais se ampliou, pois os mecanismos de interatividade e interação são muito mais compreensíveis. Dispositivos de *hardware*, como os *mouses* ou mesmo as telas sensíveis ao toque, tornam os softwares mais suscetíveis à manipulação. Operações inicialmente realizadas apenas via linhas de comando em terminais, hoje podem ser realizadas de modo gráfico. Um bom exemplo é a produção e a divulgação de informação em páginas na Internet, como os blogs, por exemplo. Para isso, não é necessário saber as operações de comando para programação em html porque oferecem editores de texto semelhantes entre si.

No contexto educacional, essa evolução tecnológica gerou possibilidades de inovação tecnológica, uma vez que as plataformas virtuais de gerenciamento de conteúdos e de aprendizagem permitiram agregar, numa mesma base tecnológica associada a sistemas de servidores e bancos de dados, opções de produção, disponibilização, comunicação, relatórios e estatísticas de acesso e ações realizadas pelos participantes cadastrados. Com tudo isso, evidenciamos que a produção e a publicação de informação tem aumentado consideravelmente. No entanto, está muito longe de se tornar conhecimento enquanto capacidade intelectual para compreensão dos fenômenos científico-naturais (física, química, biologia), sociais (psicologia, sociologia), econômicos (administração, contabilidade), jurídicos, ambientais, lógico-matemáticos (cálculos), ontológicos (filosofia, teologia), culturais (artes plásticas, dan-

ça, música, teatro, cinema) e pedagógicos (educação de crianças, jovens e adultos).

Castells (1999, p. 266, grifo do autor) discute a sociedade informacional, do ponto de vista das modificações no mercado de trabalho, representando sinteticamente os cargos de desempenho de tarefas em tipologias:

[...] os trabalhadores ativos na rede, que estabelecem conexões por iniciativa própria e navegam pelas rotas da empresa em rede; os trabalhadores passivos na rede, que estão on-line, mas não decidem quando, como, por que ou com quem; os trabalhadores desconectados, presos a suas tarefas específicas, definidas por instruções unilaterais não interativas [...].

No viés interpretativo do autor, as formas complexas e diversas de trabalho estão atreladas, essencialmente, ao tipo de tarefas que cada um implementa e, certamente, ao nível de desenvolvimento e habilidades de cada um na manipulação das tecnologias em cada contexto. Essa tipologia pode ser aproveitada com facilidade para analisar as estabilidades, os avanços e/ou recuos no contexto educacional sob a ótica da integração das tecnologias, tanto na realização de tarefas burocráticas quanto pedagógicas.

Na história educacional, as tecnologias têm sido compreendidas em grande escala por dois pontos extremos. A perspectiva contemplativa ocasiona um obscurecimento (LATOUR, 2001), já que as funcionalidades são compreendidas por poucas pessoas de formação técnica. Isso gera uma atmosfera de atributos mágicos obstaculizando o potencial de alcance em termos de resultados concretos nas práticas escolares. Esse é o campo dos trabalhadores passivos e desconectados referenciados por Castells (1999). Já do ponto de vista tecnicista, as tecnologias são deterministas e fixam

valores imediatos para os empreendimentos. Nesse caso, normalmente, tecnologias e técnicas são confundidas. Por mais que exista conexão, a passividade é visível, porque os determinantes não são claramente analisados e compreendidos por todos os que utilizam as tecnologias para cumprir suas tarefas. Diante disso, questionamo-nos: como avançar para a ativação na rede de tal modo que o trabalho realizado por cada um gere conhecimento e autonomia para mobilizar conexões e, por consequência, cocriação?

Visto isso, argumentamos a favor da integração das tecnologias educacionais em rede nas modalidades presencial, a distância e eLearning. Para tanto, apostamos nos AVEA, especialmente nas plataformas livres e abertas como o Moodle (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2003). Vislumbramos condições para inovações didático-metodológicas e curriculares em patamares que podem gerar produção de conhecimento científico-tecnológico por meio da criação e compartilhamento sob licenciamento livre e aberto. Pois, em plataformas como o Moodle, existem ferramentas com potencial para desenvolver colaboração, experimentação e criação. Concretamente, a integração de tecnologias educacionais, como os AVEA, estabelece conexão em redes com maleabilidade e escalabilidade suficientes para serem customizados para grupos pequenos ou grandes (ANDERSON e DRON, 2014). Na comunidade de suporte do Moodle (<https://moodle.org/>), não há relatos de problemas técnicos em situações que exigem cadastramento de elevados números de participantes com diversidade de perfis. Evidente que as condições de infraestrutura de conexão de Internet, serviços de servidores e suporte de armazenamento em bancos de dados precisam ser planejadas coerentemente com as demandas de cada comunidade virtual ou instituição.

As conexões nas redes são estabelecidas pelos trabalhadores da educação (professores) e os estudantes, de acordo com os níveis

de interatividade e interação. Quanto maior a fluência, mais diversas e dinâmicas poderão ser as relações pedagógicas modificando contextos de passividade para ativação. Isso exige saber tomar decisões e participar das mesmas, seja em instâncias primárias, intermediárias ou finais. É dessa maneira que ocorre o entrelaçamento de humanos e não humanos em redes de mediação (LATOURE, 2001, 2013). A interatividade é requerida para que os conteúdos possam ser manipulados em ações e operações balizadas por objetivos e finalidades educacionais claramente planejadas nos AVEA. A navegabilidade programada interfere no modo como os percursos de estudo são estabelecidos e, por sua vez, nos resultados em termos de aquisição da aprendizagem. Na educação mediada por tecnologias, humanos e não humanos mesclam-se no coletivo (nas redes de conexões possíveis e reformuladas constantemente).

### **Processo de desenvolvimento e aprimoramento da fluência tecnológico-pedagógica**

A integração das tecnologias em rede e a convergência entre as modalidades requerem desenvolvimento e aprimoramento de fluência tecnológico-pedagógica. No âmbito europeu esse condicionante é, muitas vezes, entendido com base no conceito literacia digital (AMANTE et al., 2015). Esse último, também, não está consolidado entre os pesquisadores. Preferimos o conceito fluência tecnológica criado por Kafai et al. (1999) por entender que se refere ao processo de resolução de situações desafiadoras que as tecnologias envolvem. Também, agregamos o conceito pedagógico explicitando interface imediata com modelos teórico-práticos da área educacional.

Conforme Kafai et al. (1999), não podemos classificar as pessoas que utilizam as tecnologias em “fluyente ou não fluyente”, visto

que é um processo longo e contínuo que perpassa pelas ações e operações técnicas, práticas e crítico-emancipatórias. A construção da fluência tecnológico-pedagógica fortalece capacidades de compartilhamento, criação e colaboração em rede. O aprimoramento da fluência perpassa saberes de funcionamento, os relacionados à ação mediadora e à capacidade de explorar as tecnologias a seu favor e resolver dificuldades inesperadas e indesejadas (SCHNEIDER, 2012). Dessa forma, ser fluente requer desenvolvimento da capacidade de utilizar aplicativos, saber explicar como e para qual finalidade utilizamos tais ferramentas, enfim, de aplicar as tecnologias em situações complexas tanto pessoais quanto sociais e profissionais.

Quanto mais desenvolvemos fluência tecnológico-pedagógica, maiores são as conexões hipermediáticas e as possibilidades de interação dialógico-problematizadora. Assim, desenvolver habilidades contemporâneas, conhecer os conceitos fundamentais e ampliar capacidades intelectuais (KAFAI et al., 1999) é essencial para efetivação do compartilhamento de informações, da colaboração livre e aberta em rede, da utilização das máquinas e da sua adaptação. Os conceitos fundamentais referem-se aos conhecimentos de aplicativos básicos necessários para se ter condições de transitar fluentemente, saber como, onde, quando e para que utilizar as tecnologias no ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de habilidades contemporâneas exige apropriação das ferramentas tecnológicas em suas diferentes versões, adaptando-se às mudanças. A amplificação de capacidades intelectuais requer (re)criação, no processo ensino-aprendizagem, através das tecnologias e do compartilhamento das inovações. Desse modo, a fluência tecnológico-pedagógica torna-se essencial para operacionalizar a interatividade e gerar interação nos contextos educacionais.

Nesse sentido, ao desenvolver fluência tecnológico-pedagógica, podemos realizar inovações curriculares ao planejar e disponibilizar, recursos e atividades de estudo digitais (livres e abertos como REA) acopladas de modo hipermídia. Assim, o docente aprimora sua fluência e os estudantes a desenvolvem quando realizam a leitura não linear dos recursos, que ocorre através da estruturação *hyper* com links internos, externos, imagens, sons e vídeos. Além disso, a apropriação dos conceitos e a realização da produção escolar nas atividades de estudo amplificam a fluência tecnológico-pedagógica dos estudantes em plataformas digitais. Esse desenvolvimento é fundamental para o planejamento, a implementação, o monitoramento/acompanhamento orientado e a avaliação das potencialidades das ferramentas de recursos e atividades digitais, que podem ser incorporadas na organização dos conteúdos em suas diferentes versões didático-metodológicas.

A integração das tecnologias em rede exige conhecimentos docentes e discentes orientados pelo diálogo-problematizador em torno dos conteúdos curriculares como perspectiva de entendimento, reflexão crítico-emancipatória, ação para re-elaboração de conhecimentos prévios e avanço para compreensão dos conhecimentos científicos. Essa integração tecnológica no processo educacional não é um processo automatizado, pois a fluência pressupõe compreender como as tecnologias funcionam para decidir o que é possível criar com elas. Diante disso, esse processo não é instantâneo nem momentâneo, mas exige estudo e dedicação, disposição para enfrentar desafios e inovar na prática cotidiana.

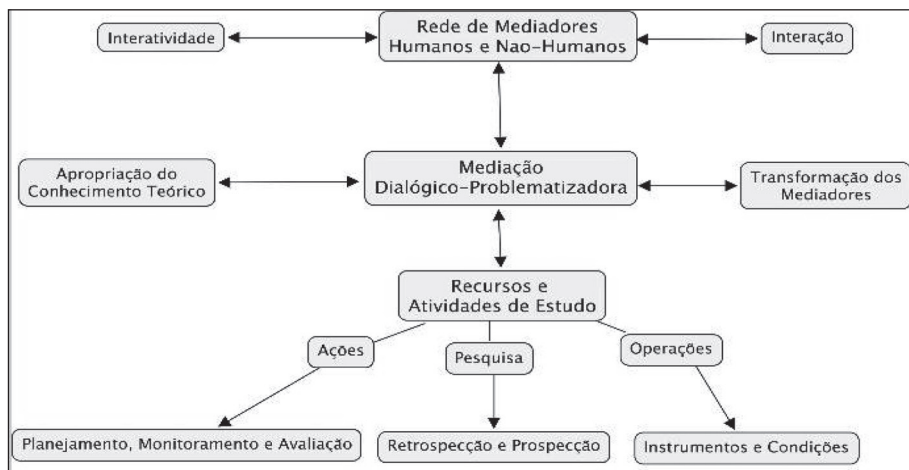
Em suma, as habilidades contemporâneas, os conceitos fundamentais e as capacidades intelectuais (KAFAI et al., 1999) constitui a fluência tecnológico-pedagógica e estão interligados aos conceitos de interatividade e interação dialógico-problematiza-



dora (SCHNEIDER, 2012). Assim, docentes e estudantes fluentes lidam com novas tecnologias tendo condições para avaliar, distinguir, aprender, produzir informação e desenvolver conhecimento em rede de modo livre e aberto, como, por exemplo, REA. Isso potencializa desenvolvimento psíquico-intelectual tanto de quem produz e compartilha a produção em rede quanto de quem a reutiliza. Portanto, o aprimoramento de fluência tecnológico-pedagógica qualifica a performance docente na mediação pedagógica, ampliando a integração das tecnologias educacionais em rede e potencializando o processo ensino-aprendizagem.

### **Design pedagógico para estruturação hipermediática de recursos e atividades de estudo digitais como REA**

Planejamos, implementamos, monitoramos e avaliamos recursos e atividades de estudo em plataformas digitais com base nos conceitos-chave da Teoria da Rede de Mediadores (Latour, 2001), da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988) e da Educação Dialógico-Problematizadora (FREIRE, 1987). O modelo teórico (design pedagógico) explicitado (FIG. 1) sistematiza a triangulação conceitual.



**FIGURA 1**– Modelo Teórico embasado na Teoria da Rede de Mediadores, na Teoria da Atividade de Estudo e na Educação Dialógica-Problematicizadora.

Fonte: As Autoras.

A Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978) pode ser considerada um desdobramento dos postulados básicos de Vygotsky, especialmente na relação conhecimento-mundo sendo que, essa relação é elaborada historicamente e mediada por instrumentos. Instrumentos são construídos, melhorados, recriados em processos de atividade do ser humano, em especial, a atividade do trabalho. A atividade nos proporciona formas de relação, dirigidas por motivos, ou seja, temos finalidades a serem alcançadas quando estamos em processos de atividade. Orientamo-nos por objetivos e agimos de forma intencional por meio de ações planejadas.

Davidov (1988) incorporou conceitos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin para formular uma teoria de ensino desenvolvimental. Para o autor, o sujeito se envolve em diferentes tipos de atividades diariamente. Porém, a atividade principal são as atividades de es-

tudo. Estas orientam os estudantes para a formação científico-tecnológica mediante atividades que impulsionam o desenvolvimento mental através de tarefas (DAVIDOV, 1988).

O autor considera a atividade de estudo como sendo a principal, pois essa tem uma estrutura especial (planejamento, implementação, monitoramento e avaliação), com objetivos (aquisição do pensamento teórico) e finalidades a serem alcançadas (desenvolvimento psíquico-intelectual). Além disso, os conhecimentos teóricos são apresentados em torno de situações-problema. Nesse sentido, o conteúdo da atividade de estudo digital é o conhecimento teórico (problematizado) e, conseqüentemente, a base do ensino desenvolvimental.

Portanto, na relação ativa, a atividade de estudo se concretiza por meio de ações, operações e tarefas de caráter problemático. Estas são suscitadas por necessidades e motivos. Nessa estrutura, o diálogo está colocado como articulador para que esse processo aconteça de forma ativa e crie as necessidades e os motivos para os estudantes desenvolverem a atividade. Podemos dizer que o diálogo constitui o centro organizador da atividade de estudo digital e dele diferentes ações podem surgir a partir da mediação tecnológica.

A Teoria da Rede de Mediadores fortalece esse argumento já que o conceito-chave é o entrelaçamento dos mediadores humanos e não humanos que se mesclam no coletivo. Ambos interferem no desenvolvimento das ações (consequências-objetivos) e operações (LATOURET, 2001; 2013). As ferramentas não estão dissociadas do humano, pois mediadores não humanos interferem no resultado final da ação humana. As ações dependem das condições que temos para executá-las. Essas condições modificam os próprios objetivos da ação e todos aqueles envolvidos nela. Portanto, esse processo está inter-relacionado. O mediador humano modifica-se à medida

que tem a possibilidade de agir sobre a ferramenta e a ferramenta potencializa o processo quando integra a ação. Existe uma relação entre mediadores humanos e não humanos que constituem as redes, os quais, segundo Latour (2001), não são fixos, pois quando se juntam formam uma “proposição nova”. Juntos, formarão algo novo (ator híbrido).

Em tempos de mediação tecnológica, disponibilizar as condições para que os estudantes desenvolvam ações perante os conteúdos de aprendizado pode ser extremamente significativo, do ponto de vista psíquico e intelectual. Os mediadores humanos desenvolvem ações e operações modificando-se e, ao mesmo tempo, modificando o seu entorno fazem criações novas, transformando-se. O mediador não humano muda as ações dos mediadores humanos, inclusive o objetivo da ação. Essa composição de diferentes ações gera algo novo e, no caso da educação, esperamos que gere aprendizagem. Esse é o objetivo, quando discorremos sobre o potencial da hipermídia em recursos didáticos digitais. A navegabilidade pela hipermídia permite diferentes ações, escolhas, objetivos. São essas múltiplas possibilidades que podem envolver os estudantes em ações e operações entre o recurso e as atividades de estudo orientados pela diálogo com o professor.

Mediadores não humanos impulsionam uma ação e/ou várias ações. Nesse sentido, oportunizar, criar e disponibilizar mediadores não humanos, apropriando-se de suas potencialidades para despertar curiosidade epistemológica visando à produção de conhecimento científico, é estabelecer interlocução com os princípios freireanos de Educação Dialógico-Problematizadora (FREIRE, 1987). O diálogo e a problematização são possibilidades transformadoras e possíveis de desenvolvimento histórico, social e cultural dos sujeitos atuantes no processo ensino-aprendizagem. Proble-

matizar e desafiar nas atividades de estudo mediadas por tecnologias, através do diálogo, são maneiras de contextualizar e envolver os estudantes nos temas abordados, nas problematizações a serem resolvidas e na busca de estratégias de resolução, procurando sentido e viabilidade do conteúdo de estudo, tornando-o significativo. Mediante essas concepções de ensino-aprendizagem, a mediação pedagógica, sustentada na rede de mediadores humanos e não humanos, é concretizada através da hipermídia nos recursos e nas atividades de estudo digitais em formato REA, potencializando interatividade e interação necessárias à apropriação dos conhecimentos teóricos.

Por isso, enfatizamos a importância da integração de diferentes mídias na produção e na implementação de recursos didáticos digitais. Com um bom grau de interatividade, esses mediadores podem ser utilizados em ambas as modalidades educacionais, estabelecendo integração e convergência. Para tanto, como destacamos na seção anterior, a fluência tecnológico-pedagógica tecnológica é essencial para produzir e implementar, monitorar e avaliar os recursos e as atividades de estudo. Ressaltamos que a fluência tecnológico-pedagógica consiste na apropriação das tecnologias para desenvolver ensino-aprendizagem e isso requer habilidades para acoplar, de modo hipermediático nos AVEA, recursos e atividades de estudo e, assim, transformar os mediadores.

As ações de ensinar e aprender ocorrem em tempos didáticos distintos, no entanto, ambas estão interligadas e associadas ao objetivo central do processo: a aquisição de conhecimentos teóricos. Diante disso, o planejamento dos mediadores didáticos precisa estar sustentado no par recursos e atividades de estudo acoplados hipermediaticamente no AVEA. No momento em que o professor planeja suas ações pedagógicas, mantém a preocupação de traçar

caminhos viáveis possíveis para a aquisição de conhecimento teórico, uma vez que o objetivo desse direcionamento é impulsionado pelo motivo gerador (aquisição de conhecimentos teóricos) da atividade de estudo.

Uma atividade de estudo é composta de ações de planejamento, monitoramento e avaliação. Para a realização das ações, as operações são fundamentais, já que elas estabelecem as condições para que os objetivos da atividade de estudo sejam alcançados. Além disso, as atividades de estudo requerem conteúdo dirigido ao objeto, criação e reformulação de elementos. Dessa forma, esperamos como resultado a aquisição do conhecimento teórico e a transformação do sujeito. Ou seja, uma atividade de estudo leva à formação do pensamento teórico assentado na reflexão, na análise e no planejamento mental que conduz ao desenvolvimento psíquico e intelectual.

Nesse sentido, a estruturação dos recursos didáticos hipermediáticos no AVEA (recursos e atividades de estudo digitais), tanto na educação presencial como na educação a distância, está sustentada na Teoria da Atividade de Estudo, na Rede de Mediadores e na Educação Dialógica-Problematizadora. Essa estruturação permite que o conhecimento seja internalizado (abstraido) pelos estudantes, possibilitando subsídios para que eles se apropriem do conhecimento teórico e o apliquem em diferentes contextos. Assim sendo, o acoplamento hipermediático de recursos e atividades de estudo se fortalece na relação entre mediadores humanos e não humanos, os quais podem propiciar interação e interatividade. O par recursos e atividades de estudo, sustentados na mediação dialógico-problematizadora, potencializa a transformação dos mediadores através da apropriação do conhecimento teórico, por meio de ações e operações que são aprimoradas a partir de resultados de pesquisa.

Portanto, na concepção dialógico-problematizadora, tanto a Teoria da Rede de Mediadores quanto a Teoria da Atividade de Estudo estão diretamente relacionadas com as proposições conceituais de fluência tecnológico-pedagógica e integração e convergência entre as modalidades. Isso porque a ação do mediador humano se modifica (qualifica) quando ocorre com o suporte de ferramentas (mediadores não humanos, como os AVEA) que disponibilizam as condições para o desenvolvimento dos recursos hipermediáticos e das atividades de estudo. Ao mesmo tempo, as funções das ferramentas se modificam a partir das ações dos mediadores humanos. A transformação dos mediadores humanos se dá a partir da aquisição dos conhecimentos teóricos, requerendo bons índices de fluência tecnológico-pedagógica.

### **Pesquisa-ação como movimento multidisciplinar retrospectivo e prospectivo**

Os pressupostos teóricos (FIG.1) fundamentam o trabalho multidisciplinar na programação e na implementação (prospecção) e avaliação (retrospecção) do conjunto de REA na Disciplina-Exemplo. Propusemos esses REA como solução educacional, inédita e viável, para orientar e otimizar a integração das tecnologias educacionais em rede. Na constituição cíclica do trabalho de pesquisa-ação (ELLIOTT, 1978), avaliamos seu impacto na orientação da performance escolar de professores e estudantes. A pesquisa-ação multidisciplinar (COUTINHO, 2008) é realizada por equipe de professores universitários, analistas de sistemas, técnico-administrativos em educação e estudantes universitários. As ações de pesquisa aliadas ao ensino-aprendizagem dos integrantes dessa equipe são baseadas nas decisões advindas de diagnósticos produzidos duran-

te fases de produção de recursos didáticos no Moodle (recursos e atividades de estudo digitais).

Ao longo dos últimos dez anos, temos percebido que os professores universitários se deparam com desafios relativos à fluência em duas dimensões particulares da sua performance: tecnológica e pedagógica. Na ordem técnica e prática da fluência tecnológica, professores universitários levam muito tempo para integrar tecnologias contemporâneas ao processo ensino-aprendizagem porque requer desenvolvimento de habilidades e conceitos sobre o seu uso e funcionamento. Por isso, precisam avaliar com precisão de que modo as tecnologias podem se tornar ferramentas úteis para o ensino e o aprendizado dos conteúdos curriculares considerados essenciais.

Quanto à dimensão pedagógica, é recorrente perceber que professores universitários não valorizam as etapas do planejamento e do registro como formas de qualificação da sua performance e a de seus estudantes. Está claro que não é uma questão metodológica apenas. O descompasso entre o que se faz na escolaridade e o que se faz no âmbito sociocultural, mediado pelas tecnologias em rede, é fruto de uma modelização teórico-conceitual assentada no princípio da concentração e da retenção do conhecimento. O processo de ensino centrado na oralidade do professor gera dependência e passividade por parte dos estudantes. Por isso, nossos pressupostos que balizam a pesquisa-ação apontam a possibilidade de aliar as tecnologias contemporâneas ao planejamento e registro das ações e operações. As escolhas advindas das reflexões requerem tomada de decisão.

Para tanto, aliamos aos registros de observações da prática, aos relatórios estatísticos gerados pelo Moodle, a aplicação de questionários tipo survey modelados em escalas likert e organi-



zados por categorias (BABBIE, 2005). Destacamos que o próprio Moodle possui ferramentas de diagnóstico que nos permitem realizar pesquisa-ação mediada por tecnologia educacional. É o caso da ferramenta Pesquisa de Avaliação (DOUGIAMAS; TAYLOY, 2002) *Attitudes Towards Thinking and Learning Survey (ATTLS)*; *Constructivist On-Line Learning Environment Survey (COLLES)* e Incidentes Críticos. São pautados pelas perspectiva construtivista e as questões são organizadas nas seguintes categorias: relevância, reflexão crítica, interação, suporte do tutor/professor, apoio dos colegas, compreensão. Entretanto, pelo fato dessas opções de pesquisa de avaliação não permitirem inserção e/ou modificação das questões, optamos pela ferramenta Pesquisa do Moodle. Esta nos permite inclusão de questões mais contextualizadas e tematizadas pelo problema, com vistas a atingir com mais precisão o objetivo de diagnóstico e avaliação. Essa sistemática possibilita análise por triangulação de fontes de dados e procedimentos (Quadro 1).

#### QUADRO 1 – Exemplar de pergunta de um survey implementado na ferramenta questionário do Moodle.

Categoria	Afirmação	Opções de resposta
Tecnologias Educacionais Hiperfídia.	As ferramentas Recursos e Atividades do Moodle potencializam o desenvolvimento de recursos didáticos e atividades de estudo digitais organizados de modo hiperfídia.	( ) Discordo Plenamente ( ) Discordo em Parte ( ) Concordo ( ) Concordo em parte ( ) Concordo Plenamente.

Fonte: As autoras.

Desse modo, sistematizamos o processo para que ele se torne menos dispendioso no que se refere aos aspectos temporais e operacionais das análises e das produções dos relatórios finais. Desenvolvemos e aprimoramos nossa fluência para customizar fer-

ramentas no Moodle a fim de realizar movimento retrospectivo (análise dos avanços e desafios baseada em diagnósticos) e prospectivo (planejamentos e implementação de soluções viáveis-possíveis para orientar a prática educacional).

Uma vez explicitada a tipologia teórico-metodológica adotada, a apresentação e a análise dos resultados estão amparadas nas instâncias da observação/registros e da aplicação de questionários survey na edição de um curso de capacitação de professores na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, primeiro semestre de 2013. Esse público engloba professores-pesquisadores responsáveis tanto pela elaboração de recursos didáticos e atividades de estudo digitais para cursos a distância quanto aqueles que já integram recursos e atividades de estudo no Moodle como apoio ao ensino presencial.

Esclarecemos que os indicadores desses questionários não são foco de análise específica neste artigo. O propósito é explicitar a ação prospectiva baseada no principal resultado advindo dos diagnósticos: situações-limite na fluência tecnológico-pedagógica dos professores para estruturação didático-metodológica de recursos e atividades de estudo de modo hipermídia no Moodle. A solução viável-possível implementada pela equipe multidisciplinar, para ampliar o impacto e a inovação por meio da integração das tecnologias educacionais, foi a programação do conjunto de REA na Disciplina-Exemplo no Moodle disponível para livre acesso e reutilização. A seguir, apresentamos e analisamos o impacto desses REA como protótipo-guia com funcionalidades gráficas ativadas para navegação de acordo com a orientação didático-metodológica embasada na modelização pedagógica (princípios teórico-práticos) (FIG. 1).

## Resultados de pesquisa-ação multidisciplinar: programação do conjunto de REA na Disciplina-Exemplo no Moodle

Os resultados da pesquisa-ação apontam que o Moodle pode ser utilizado no planejamento e na implementação de recursos e atividades de estudo digitais tanto para situações educacionais formais quanto informais. Isso porque possibilita interfaces hipemidiáticas potencializadoras de interatividade e interação colaborativa. Tais ações oportunizam a construção do conhecimento científico-tecnológico necessário ao ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. Por isso, programamos os REA na Disciplina-Exemplo no AVEA lançando mão do potencial hipermidiático de suas ferramentas. Esse conjunto de REA foi elaborado na época em que atuamos em equipe multidisciplinar no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). No momento, está disponível em instalação de Moodle na instituição do Grupo de Pesquisa do CNPq “Investigação-ação e Educação Dialógico-Problematizadora mediadas por tecnologias livres” (<http://laveala.proj.ufsm.br/course/view.php?id=58>).

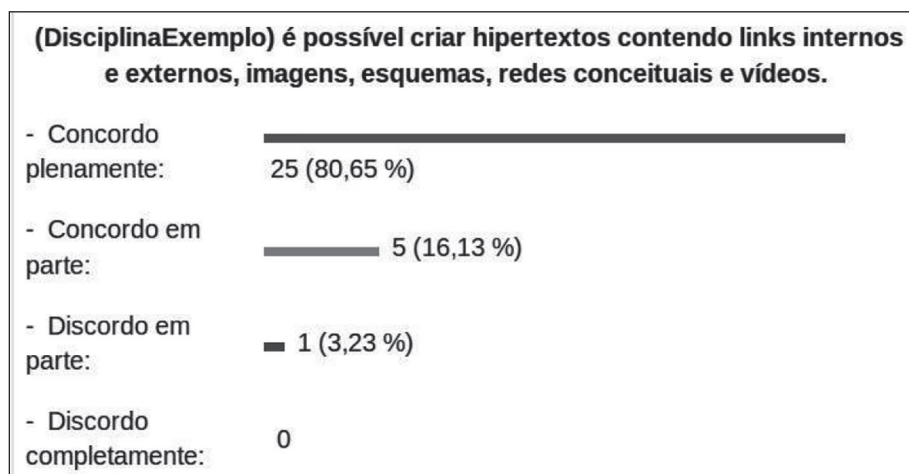
A Disciplina-Exemplo é livre e aberta, pois pode ser acessada sem necessidade de login e senha e está licenciado no sistema Creative Commons. Sua estrutura didático-metodológica serve como indicador de orientação pedagógica para planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de recursos didáticos hipermídia (recursos e atividades de estudo digitais), em disciplinas mediadas por ferramentas como wikis, fóruns, laboratórios de avaliação, páginas html, etc. Essa solução educacional serve de modelo teórico-prático (design pedagógico) sendo estratégia de orientação e suporte para a estruturação de disciplinas em plataformas virtuais como o Moodle ou outros. Diante disso, o Moodle potencializa integração das tecnologias e convergência entre as modalidades,

proporcionando reformulação das práticas pedagógicas e inovação curricular. Por isso, a edição ou a estruturação de disciplinas no AVEA requer orientação e capacitação dos docentes, com o intuito de otimizar o aproveitamento hipermediático de suas ferramentas para gerar interatividade e interação colaborativa a fim de desenvolver fluência tecnológico-pedagógica.

Analisamos, neste artigo, o impacto da Disciplina-Exemplo na transposição didática dos conteúdos curriculares no Moodle. Aplicamos a pesquisa tipo survey no Moodle contendo 20 declarações a 52 participantes do Curso de Capacitação Docente, ofertado pelo NTE/UFSM no primeiro semestre de 2013. Obtivemos 31 respostas por livre adesão de uma amostragem não-probabilística, o que corresponde à 52,61% do total de inscritos. O curso é direcionado tanto a docentes que produzem recursos didáticos e os implementam na modalidade a distância quanto aos que utilizam o AVEA como apoio na modalidade presencial. Para fins de análise, elegemos as 3 declarações que explicitam mais objetivamente as orientações referenciadas no modelo teórico-prático: integração de diferentes mídias no material didático, acoplamento hipermediático de recursos e atividades de estudo e regularidade no enunciado das atividades de estudo.

Sob essa perspectiva, na declaração explicitada na Figura 2, caracterizamos o Moodle como tecnologia educacional contemporânea potencializadora da integração da hipermídia no material didático. Dos 31 docentes que responderam ao questionário 80,65% concordam plenamente com essa declaração. Para nós, esse resultado é satisfatório tendo em vista que as ações de capacitação têm como foco a estruturação de disciplinas no AVEA em conformidade com o fomento das políticas públicas para o ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede, as quais elucidam a produção hipermediática de recursos educacionais.

Significa dizer que a ênfase das capacitações está no desenvolvimento de fluência tecnológico-pedagógica. O acoplamento hipermídia dos recursos e atividades de estudo digitais é ação requerida nas políticas públicas para a modalidade a distância. A hipermídia educacional potencializa a interatividade com os conteúdos curriculares, estabelecendo caminhos para a interação em rede e a construção colaborativa de conhecimento. A interatividade e a interação estimulam a autonomia, leitura não linear, acesso às informações por associação, diálogo-problematizador em torno dos conteúdos curriculares e reformulação dos conceitos de modo colaborativo.



**FIGURA 2** – Moodle como tecnologia educacional contemporânea potencializadora de acoplamento hipermídia.

Fonte: As autoras. Declaração compilada do questionário survey aplicado.

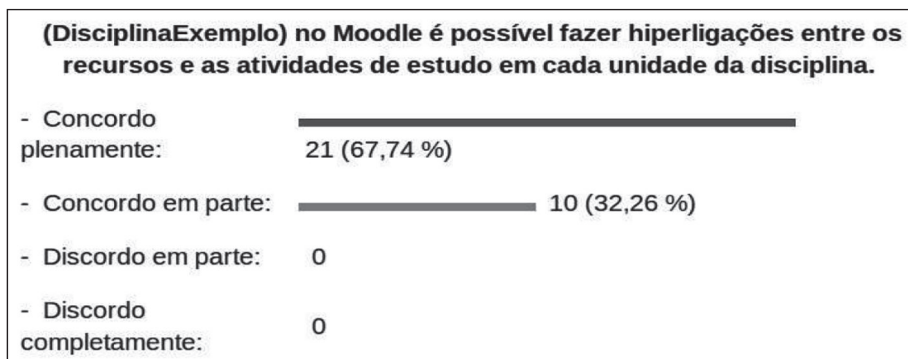
A organização didático-metodológica dos REA na Disciplina-Exemplo estrutura-se a partir da conexão entre mediadores humanos e não humanos, justamente para otimizar a interatividade e promover, nas atividades de estudo, a interação dialógico-pro-

blematizadora. Isso vai ao encontro das políticas públicas no que tange ao potencial interativo requerido nos recursos didáticos. Nesse sentido, quanto aos 16,13% que apresentam parcialidade na concordância e aos 3,23% que discordam parcialmente de que é possível, como demonstra a Disciplina-Exemplo, criar recursos didáticos de modo hipermídia no Moodle, podemos aferir que: a) desconhecem o fomento das políticas públicas para o ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede; b) promovem a cultura da produção impressa; c) possuem pouca fluência tecnológico-pedagógica para operar as ferramentas do Moodle; d) ainda não utilizam o Moodle em suas disciplinas e por isso não exploram as potencialidades de suas ferramentas.

Diante disso, ressaltamos que, para difundir a integração das tecnologias no ensino-aprendizagem visando a convergência entre as modalidades, as ações de capacitação são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Por mais que tenhamos obtido 80,65% de concordância plena, os índices de parcialidade nos preocupam. Isso porque, no contexto do ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede, o foco é a interatividade para gerar interação em rede. Por isso, a importância de criar hipertextos com conexões a links internos e externos, inserção de imagens, esquemas, redes conceituais e vídeos, para potencializar a dinamicidade do material didático e contemplar as características requeridas pela modalidade.

Nesse mesmo viés, enfatizamos a importância do acoplamento hipermediático de recursos e atividades de estudo (FIG. 3) para a aquisição do conhecimento teórico, visto que isso amplia a relação entre ensino-aprendizagem (recursos e atividades). Todavia, apenas 67,74% dos respondentes concordam plenamente com a declaração. Por mais que esse percentual seja superior aos 50% do to-

tal, leva-nos a refletir sobre qual o entendimento que os docentes possuem sobre acoplamento hipermediático, uma vez que 32,26% concordam apenas em parte com essa possibilidade.



**FIGURA 3**– Acoplamento hipermediático de recursos e atividades de estudo.

Fonte: A autoras. Declaração compilada do questionário *survey* aplicado.

O conjunto de REA na Disciplina-Exemplo contempla, em todas as suas unidades, a hiperligação entre recursos e atividades de estudo. Isso demonstra o potencial hipermídia do Moodle, pois, se não houvesse a possibilidade de fazer link interno dentro do AVEA, não seria permitido acoplar o recurso à atividade de estudo e vice-versa. Nesse sentido, nossa reflexão sobre o resultado obtido centra-se na expansão da proposta de hiperligação entre recursos e atividades de estudo. Novamente, encontramos, nos cursos de capacitação, a solução viável-possível para a problemática em questão. As ações de capacitação docente, tendo como indicador de orientação pedagógica a Disciplina-Exemplo, além de viabilizarem o entendimento a respeito da importância de hiperligar recursos e atividades de estudo para gerar ensino-aprendizagem em rede, podem potencializar o desenvolvimento de fluência tec-

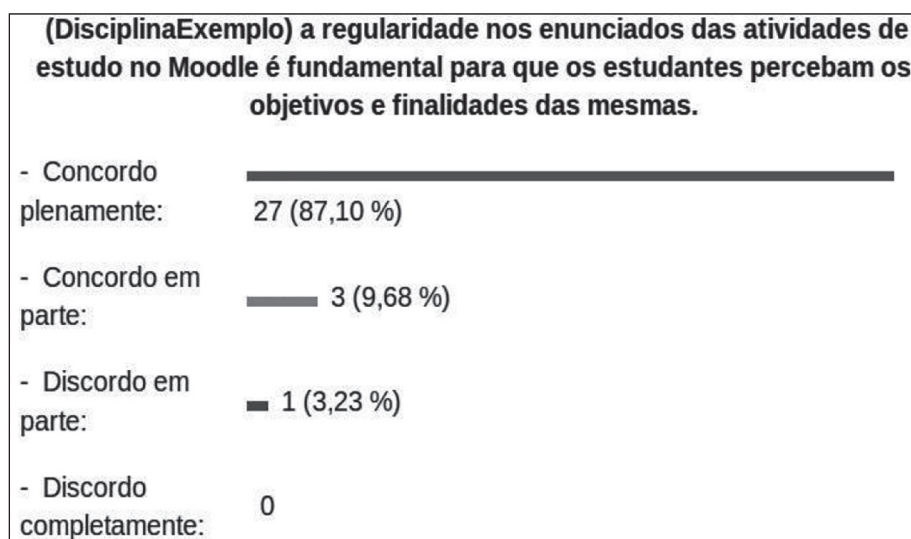
nológico-pedagógica para otimizar a prática da interatividade na produção de recursos didáticos no AVEA.

Na Disciplina-Exemplo, os visitantes podem navegar e visualizar a programação de vários recursos em páginas html, rótulos, sumários, arquivos, bem como acessar um leque variado de enunciados de atividades de estudo colaborativas ou individuais, programadas em ferramentas tarefas, fóruns, lições, glossários, wikis, diários. A proposta concentra-se na possibilidade de oferecer caminhos de navegabilidade hipermidiática que mantêm o acoplamento entre os recursos disponibilizados e as atividades de estudo previstas em cada unidade e subunidade, ao longo do semestre letivo. Programamos a ligação hipertextual e semântica entre os recursos (conteúdos curriculares) e as atividades de estudo, pois a aquisição do conhecimento teórico e a produção escolar são práticas indissociáveis e fundamentais à aprendizagem. Ao acoplarmos o recurso à atividade, podemos avaliar a produção do estudante relativa a cada recurso (conteúdo curricular) disponibilizado e, assim, rever os planejamentos conforme os avanços e os obstáculos diagnosticados no decorrer da resolução da atividade de estudo.

Nesse viés, a declaração (FIG. 4) enfatiza a regularidade nos enunciados das atividades de estudo para que os estudantes percebam os objetivos e a finalidade das atividades propostas pelo docente no AVEA. Dos respondentes, 87,10% concordam plenamente com a referente declaração. Esse desfecho é significativo, pois reafirma a Disciplina-Exemplo como indicador de orientação pedagógica para estruturação de disciplinas no Moodle, uma vez que o modelo teórico-prático mostra claramente regularidade nos enunciados das atividades de estudo. A regularidade permite que o estudante identifique qual é a atividade relativa a cada unidade e subunidade da disciplina, as quais são estabelecidas em conformi-



dade com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e disponibilizadas semanalmente no Moodle, de acordo com o calendário acadêmico institucional. Ressaltamos ainda que a regularidade e a clareza dos enunciados além de despertarem interesse para a realização das atividades possibilitam, aos estudantes, a definição de suas rotas de estudo. Enunciados sem regularidade, confusos ou extensos demais dispersam a atenção dos estudantes, dificultando o processo ensino-aprendizagem.



**FIGURA 4– Potencialidades das ferramentas de atividades de estudo no Moodle.**

Fonte: As autoras. Declaração compilada do questionário survey aplicado.

Apesar de 87,10% concordarem plenamente com a necessidade de regularidade nos enunciados das atividades de estudo, 9,68% (que concordam em parte) e 3,23% (que discordam em parte) ainda não compartilham plenamente da mesma concepção. Desse modo, podemos pensar e avaliar que estes docentes posicionam-se de tal

forma porque: a) utilizam o Moodle como repositório de recursos dissociados da produção escolar discente; b) não utilizam o Moodle para planejar atividades de estudo; c) não utilizam o Moodle por falta de conhecimento do AVEA; d) ainda não realizaram capacitações e sentem-se inseguros; e) não utilizam a Disciplina-Exemplo como modelo teórico-prático (design pedagógico) para auxiliar no planejamento das atividades de estudo.

Diante desses aspectos elencados, aferimos que a pouca fluência tecnológico-pedagógica de alguns docentes acarreta a não utilização do Moodle e, por consequência, a não compreensão de que a regularidade nos enunciados ajuda na organização das rotinas de estudo do estudante. Além disso, o acoplamento entre recurso e atividade de estudo, em cada unidade e subunidade, vai além da hiperligação tecnológica, pois, possibilita, sobretudo, a associação entre leitura e escrita. Ademais, enunciados claros e objetivos ajudam no desenvolvimento da autonomia do estudante e, consequentemente, na aprendizagem.

Tendo essas afirmativas, constatamos que os REA na Disciplina-Exemplo colaboram ativamente para que tenhamos uma referência a ser seguida no planejamento das atividades de estudo digitais, bem como na regularidade dos seus enunciados. Isso contribui na gestão do processo ensino-aprendizagem, pois possibilita que os estudantes possam se organizar para a realização das atividades e os docentes também tenham uma sequência didático-metodológica a seguir. Visto isso, a ideia-chave da Disciplina-Exemplo no Moodle é apresentar uma solução viável-possível educacional de orientação tecnológico-pedagógica para potencializar a mediação dialógico-problematizadora.

Ademais, fomentar a produção e compartilhamento de REA nos currículos do ensino superior. Para tanto, a interface entre as

ações de planejamento, monitoramento e avaliação está contemplada na estrutura hipermídia dos recursos e das atividades de estudo digitais. Os instrumentos e as condições também são guiados por componentes didáticos como a Apresentação da Disciplina-Exemplo e por um Plano de Ensino que delimita, além dos conteúdos programáticos, objetivos, procedimentos metodológicos, critérios de avaliação, bibliografias e cronograma. Tudo isso está aliado à dinâmica retrospectiva e prospectiva da pesquisa ao se propor a implementação de Pesquisas de Avaliação, tanto no início da disciplina (Expectativas) quanto ao final (Experiência Efetiva).

Para ampliar os níveis de fluência tecnológico-pedagógica na Disciplina-Exemplo, implementamos um Glossário contendo explicações de funcionalidades das ferramentas recursos e atividades do Moodle. Além disso, a solução educacional contém orientações pedagógicas indicando potencialidades e finalidades das ferramentas de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem (produção individual ou colaborativa; sincronia ou assincronia). A opção por essa ferramenta justifica-se pela possibilidade de atualização contínua e sistema de busca por palavras-chave. Desse modo, configura-se como um tutorial interativo criado no próprio Moodle.

Além disso, em conformidade com o calendário acadêmico institucional, disponibilizamos, na Disciplina-Exemplo, recursos e atividades de estudo digitais ao longo das dezessete semanas letivas previstas. Desse modo, a solução educacional constitui-se como referência de organização didático-metodológica de disciplinas no Moodle. Ao incluirmos, em sua estrutura, apresentação da disciplina, plano de ensino e cronograma de atividades, preocupamo-nos em demonstrar a essencialidade desses itens tanto para a organização das rotinas de estudo dos estudantes quanto para a compreensão do objetivo proposto na disciplina. No decorrer das

dezessete semanas, integramos atividades avaliativas (parciais e final), as quais julgamos fundamentais no processo ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede. Ademais, as políticas públicas fomentam a elaboração de atividades avaliativas presenciais e a distância, a fim de “ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes” (BRASIL, 2007, s.p), diagnosticando os avanços e os obstáculos na aquisição do conhecimento teórico.

Portanto, o conjunto de REA na Disciplina-Exemplo tem gerado impacto e inovação na UFSM, pois muitos professores o consideram uma referência para maximizar a produção hiperfídia nos recursos didáticos digitais nos cursos em que atuam. Para implementar design pedagógico inovador no Moodle, é preciso saber operar com as ferramentas de recursos e atividades explorando os formulários de edição que permitem inserir imagens, links internos e externos, incorporar arquivos de vídeo e/ou áudio, formatar fontes e estilos, entre outros. Do ponto de vista da implementação de soluções para orientar as operações de interatividade no Moodle, a Disciplina-Exemplo comporta-se como produto tutorial. Ou seja, serve como instrumento (*template*) melhorando as condições para compreensão do que é possível; a) criar de modo hipermediático; b) como compartilhar produções didáticas de modo livre e aberto; c) inovar mediados pela tecnologia educacional contemporânea (requisito fundamental da fluência tecnológico-pedagógica).

## Conclusão

Mencionamos que as ações da equipe multidisciplinar são direcionadas com foco no acoplamento hipermediático de recursos e atividades de estudo digitais, sustentadas nos resultados de

pesquisa-ação. Portanto, no decorrer deste artigo, analisamos o impacto da utilização do Moodle como tecnologia contemporânea para criar um conjunto de REA, abordamos os conceitos-chave das teorias-guia (design pedagógico como modelo teórico-prático), explicitamos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação e apresentamos a programação da Disciplina-Exemplo no Moodle como resultado (solução educacional viável-possível) gerada na equipe multidisciplinar da UFSM.

A programação hipermídia de recursos e atividades de estudo digitais como conjunto de REA na Disciplina-Exemplo no Moodle foi orientada pelo modelo teórico-prático sustentado nos conceitos-chave da Teoria da Rede de Mediadores, da Teoria da Atividade de Estudo e na Educação Dialógico-Problematizadora. A produção escolar mediada pelo Moodle institucional amplia a integração de tecnologias educacionais contemporâneas e convergência das modalidades na UFSM. Para tanto, o trabalho multidisciplinar de pesquisa, desenvolvimento e capacitação tem sido orientado com foco na melhoria da fluência tecnológico-pedagógica dos mediadores humanos envolvidos nos processos ensino-aprendizagem tanto presenciais quanto a distância.

Desse modo, dentre as metas e ações de capacitação previstas planejamos a produção de recursos didáticos livres e abertos para consolidar o movimento REA na instituição. Assim, poderemos avançar na compreensão do impacto da estrutura didático-metodológica configurada por meio do acoplamento hipermidiático dos recursos e atividades de estudo digitais. Esse foco na capacitação sempre cria condições para que os professores operem com mais fluência as ferramentas digitais ao planejar, implementar, monitorar e avaliar.

Dessa forma, o conjunto de REA na Disciplina-Exemplo serve como referencial que pode consolidar e ampliar a fluência tec-

nológico-pedagógica contemporânea maximizando interatividade nos conteúdos curriculares e interação em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem institucionais. Além disso, otimiza o trabalho multidisciplinar, pois a criação de modelizações ajuda a representar materialmente a situação didática em questão. Mediar as situações de ensino-aprendizagem pelas tecnologias educacionais contemporâneas é uma atividade cognitiva que exige decisões do professor tanto em termos dos conteúdos quanto dos procedimentos metodológicos. Por isso, o professor ao compreender o modelo hipermediático proposto, percebe a estrutura didático-metodológica que o perpassa e pode se orientar pelo mesmo.

Do ponto de vista prospectivo, vislumbramos o trabalho multidisciplinar em torno da ampliação das orientações no Glossário (tutorial interativo no Moodle), bem como o desenvolvimento de tutoriais sobre as ferramentas de atividades novas que foram incorporadas com a atualização da versão do Moodle na UFSM. Além disso, ampliar a elaboração e o compartilhamento livre e aberto de novos recursos pode estabelecer critérios operacionais para orientar programas de educação aberta.

## Referências

AMANTE, L. G. E et al.. Literacia Digital: o módulo de ambientação online na Universidade Aberta. *Anais... Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação, Half a Century of ICT in Education*, Braga.2015.

AMIEL, T.. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. D. L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas**

colaborativas, 2013. Disponível em: < <http://www.livrorea.net.br/livro/home.html> > .

ANDERSON, T.; DRON, J.. **Teaching Crowds Learning and Social Media**. AU Press, Athabasca University, 2014.

BABBIE, E.. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. 3. ed. Belo Horizonte:Ed. UFMG, 2005.

BRASIL, MEC.. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF:MEC/SEED, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/indexaroption=com\\_content&task=view&id=248&Itemid=42](http://portal.mec.gov.br/seed/indexaroption=com_content&task=view&id=248&Itemid=42)> . Acesso em: 21 maio 2015.

BUTCHER, N.; KANWAR, A.; UVALIC -TRUMBIC., S.. **A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)**. Vancouver: Common wealth of Learning, 2011.

CASTELLS, M.. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTINHO, C.. **Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas**. 2008. Disponível em: <<http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm>> .Acesso em: 29 maio 2015.

DAVIDOV, V.. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progresom, 1988,

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C.. **Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle**, 2002.HERDSA. Disponível em: <http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>.Acesso em: 29 maio 2015.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C.. **Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System**. In: EDMEDIA, 2003. Disponível em: <<http://dougiamas.com/writing/edmedia2003/>>. Acesso em: 29 maio 2015.

ELLIOT, J.. What is Action-Research in Schools? In: \_\_\_\_\_. **The Action Research eader**, Deaking University Production Unit. Third edition. Australia: Deakin University Printey. 1978. p.121-122.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P.. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KAFAI, Y. et al.. **Being Fluent with Information Technology**. 1999. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/6482.html>>. Acesso em: 15 maio 2015.

LATOUR, B.. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Tradução Gilson César Cardoso do Sousa. Bauru, SP: Ed. USC, 2001.

LATOUR, B.. Redes, sociedades, esferas: reflexões de um teórico ator-rede. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 23-36, jan./jun. 2013.

SCHNEIDER, D. da R.. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no Moodle**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.



TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D.. **Wikinomics**: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio. Tradução Marcello Lino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

UNESCO. **Recursos Educacionais Abertos**. *Commonwealthof Learning* com colaboração da Comunidade REA-Brasil, 2011.

Disponível em: <<http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/>>. Acesso em: 25 maio 2015.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 08.08.2017

# A Avaliação do aluno surdo em classe inclusiva na rede pública de ensino do Distrito Federal

## FRANCISCA BONFIM DE MATOS RODRIGUES

Mestra em Educação, graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade de Brasília. Professora formadora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atuando na docência e orientação de trabalhos no curso de 1ª licenciatura em Pedagogia/PARFOR.

E-mail: francisca\_mestrado@yahoo.com.br

## LARISSA PEREIRA GONÇALVES

Especialista em Ensino de Português como segunda Língua para estudantes surdos e/ou com deficiência aditiva pelo Instituto de Letras, Departamento de Linguística da Universidade de Brasília.

Graduada do curso de 1ª Licenciatura em Pedagogia/PARFOR, intérprete de Libras. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Bacharel em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Planalto do Distrito Federal. E-mail: larissafono@gmail.com

## RESUMO

O artigo tem como objetivo caracterizar a avaliação do aluno surdo em fase de escolarização, matriculado em classe inclusiva no Ensino Fundamental. Para compreender a avaliação do aluno surdo dentro do contexto de inclusão, o estudo buscou realizar um breve histórico das abordagens pedagógicas realizadas nessa especificidade, bem como aspectos relevantes sobre as teorias da linguagem que se constituem como recurso importante para a participação e o exercício da cidadania. Diante da complexidade que permeia o ato educativo, a avaliação representa um processo contínuo e sistemático com vistas à melhor organização do trabalho pedagógico voltado para a especificidade do aluno surdo, especialmente, por revelar novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento desse estudante. O caminho metodológico baseou-se na pesquisa qualitativa e o método utilizado foi o estudo de caso. Participaram desse estudo onze profissionais de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do DF, um coordenador pedagógico, quatro professores intérpretes e seis regentes. Foram analisadas questões referentes à organização do trabalho pedagógico dos profissionais, aos critérios e parâmetros utilizados por eles na avaliação dos alunos surdos. Foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, observação e entrevista semiestruturada. Como resultado essencial, foi constatado que a avaliação do aluno surdo diferencia-se

a depender do perfil da turma em que está inserido. Nas classes ditas bilíngues, não há interação entre os professores intérpretes e regentes, ficando a avaliação sob total responsabilidade do professor intérprete. As crianças surdas não são priorizadas no planejamento diário dos professores regentes, que delegam esse compromisso ao professor intérprete. As turmas, nas quais não há presença do intérprete, o professor regente, com formação em LIBRAS, realiza o atendimento do aluno surdo e o integra à organização pedagógica do cotidiano de sala de aula. Foi evidenciada uma baixa expectativa dos docentes sobre as potencialidades dos alunos surdos, refletindo na qualidade do ensino oferecido e no processo de avaliação.

**Palavras chave:** Surdez. Inclusão do aluno surdo. Avaliação escolar.

## *The deaf student assessment in Inclusive Class in a Public School of the Federal District*

### ABSTRACT

*The purpose of this paper is to characterize the deaf student assessment in elementary school inclusive classes. To understand the deaf student assessment in an inclusion process, this study brings forward a brief history of the specific pedagogical approaches for deaf education, including relevant aspects of language theories, very important aspect to the exercise of citizenship. Before the complexity of educational situations, assessment has a key role in the organization of the pedagogical work, because it reveals the learning levels of this student group. The methodological path is grounded on the qualitative research with a case study. Eleven professionals from a public school participated of this study. One educational counselor, four interpreter/teachers and six teachers. The organization of the pedagogical work and the assessment parameters applied for the deaf students were analyzed using the semi-structured interview, observations and documentary analysis. The finding results evidence a different deaf student assessment, according to the class he belongs to. In bilingual classes, two teachers (the main teacher and the interpreter/teacher) do not work together, as recommended. These students are exclusively assessed by the interpreter/teacher. The necessities of deaf children are not prioritized in daily class planning. This responsibility is delegated to the interpreter/teacher. It was observed*

*a low expectation on the academic future of the deaf students which affects the quality of the education offered to this group of students.*

**Keywords:** *Deafness. Inclusion of Deaf. School Assessment.*

## **Introdução**

A educação de surdos, ao longo das décadas, vem sendo conduzida por correntes filosóficas e educacionais a partir de diferentes perspectivas teóricas. Cada uma destas encontrou o seu espaço nos contextos históricos nas quais foram desenvolvidas.

No Brasil, a educação de surdos teve início no ano de 1857, com a criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Naquela época, ainda eram muito incipientes os pressupostos da educação de surdos, as próprias famílias apresentavam resistência em educa-los. A segunda escola para atender a esses estudantes só foi aberta na década de 20. Desde a criação desta escola até a década de 60, o ensino voltado para os surdos esteve ancorado na filosofia oralista, que entre as décadas de 70 e 80 passou a ser criticada. A partir da década de 80, surgiu uma nova proposta para educação de surdos que se caracterizou como o bilinguismo (BUENO, 1994).

A educação de surdos brasileira e sua história fazem parte de uma trajetória de inclusão e exclusão do indivíduo surdo em todo o mundo. Há séculos, muitas culturas ocidentais condenavam os surdos à morte ou a uma vida de desprezos, descréditos e condenação à loucura (SALLES, 2004).

A primeira escola pública registrada para surdos foi fundada na França em 1755 e lá se desenvolveu uma estratégia de ensino de fala para os alunos, o oralismo (SALLES, 2004). Historicamente, foi observada a presença do oralismo – método de ensino para surdos que

privilegia o aprendizado da fala, ou oralização – em diversos lugares do mundo nos quais foi implantada a educação de surdos. Aspecto que levou à reflexão sobre a existência de fortes indícios embasados na necessidade de “igualizar” a educação do surdo à pessoa ouvinte.

Tal reflexão possibilitou encaminhar algumas mudanças no processo educativo, relacionadas à inclusão do aluno surdo que, desde então, foram ocorrendo. Entretanto o potencial acadêmico do aluno surdo não foi adequadamente desenvolvido, em virtude de uma prática constante de “ouvintização”, por meio da qual esses estudantes eram submetidos à imposição do oralismo tanto por profissionais da saúde quanto por professores que acreditavam ter o surdo, a obrigação de adequar-se à sociedade ouvinte (STROBEL, 2006, p. 246).

A Lei n. 10.436/ 2002 representou uma conquista diante da luta constante das comunidades surdas pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como a língua do surdo brasileiro. Se constituiu como um importante marco para a compreensão social sobre a comunicação e expressão do indivíduo surdo a partir da língua de sinais. Outra legislação foi elaborada, referendando o teor daquela Lei, a saber: o Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Tais legislações unidas à declaração de Salamanca e aos estudos realizados ao longo dos anos sobre o desenvolvimento da criança surda e a importância da escolarização neste processo, os modelos de educação inclusiva, bem como as filosofias que as norteavam foram avançando do oralismo puro, para a comunicação total até chegar ao sistema de educação bilíngue, adotado hoje nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Ainda que o amparo legal se constitua como uma nova compreensão do atendimento ao aluno surdo, na sua singularidade e

necessidades de adequações pedagógicas, dentro do contexto escolar, muitos entraves no cotidiano findam por revelar uma fragilidade na organização do trabalho pedagógico voltado para esse público. Os próprios exames nacionais apresentam baixos índices de desempenho acadêmico dos estudantes em início de escolarização. Mesmo que não mencionem quantitativos de crianças com necessidades especiais, elas estão presentes na escola e participam das avaliações em larga escala.

O interesse em caracterizar as estratégias avaliativas para com o aluno surdo, bem como as expectativas dos professores sobre o seu desenvolvimento acadêmico, representaram uma importante motivação para esse estudo. Para uma apresentação mais didática da pesquisa, optou-se por definir a surdez, posteriormente, discorrer sobre inclusão do aluno surdo na escola Pública da SEEDF, o papel dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem bem como a importância da avaliação processual como princípio norteador do trabalho pedagógico e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.

### **Da surdez e da proposta da SEEDF para inclusão do aluno surdo**

A perda auditiva ou disacusia (HUNGRIA, 2000, p. 427) é uma patologia com diversas características que acomete indivíduos tanto de forma congênita quanto adquirida ao longo da vida. Para este artigo, considera-se o conceito de surdez estabelecido no cap. I, §único, do Decreto 5.626/05, que considera a deficiência auditiva como “[...] a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

As disacusias neurosensoriais podem apresentar diferentes graus de classificação – de leve a profunda – bilaterais ou unilaterais. De acordo com Hungria (2000), esse tipo de surdez caracteriza-se por lesões presentes na orelha interna, que podem ser no nervo ou nas células ciliadas – responsáveis por parte da percepção auditiva – provocadas por etiologias diversas.

Quadros (2003) afirma que existem dois parâmetros básicos de visão da surdez, por um lado considerada como deficiência, por outro, considerada como diferença, cuja autora as caracteriza como “a concepção clínica de surdez e a sócio antropológica” (QUADROS, 2003, p. 88). A diferença principal entre elas está na concepção da surdez como deficiência, visto que tributa ao indivíduo surdo um rótulo de que algo nele precisa ser normatizado, padronizado. Ao analisar a surdez como diferença e, a partir da perspectiva sócio antropológica, compreende-se a surdez como uma outra forma de enxergar o mundo e construir conceitos.

De acordo com Goldfeld (2003), a pessoa surda, especialmente, a que nasce surda ou desenvolve a surdez no período linguístico (até por volta de 3 anos de idade), apresenta como característica a presença de algumas dificuldades no processo de aquisição da linguagem que surgem durante seu desenvolvimento. Diante disso, o surdo precisa ser devidamente estimulado, aspecto que retifica a importância do papel escolar neste processo. Assim, no caso da criança surda “[...] quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento maiores serão as dificuldades educacionais, caso não receba atendimento adequado [...]” (SALLES, 2003, p. 18).

Quando o indivíduo não é exposto ou não tem contato adequado com sua primeira língua no período dito linguístico – período natural da aquisição de uma língua – ele sofre importantes e

irremediáveis danos no que diz respeito à sua organização psicossocial (QUADROS, 1997). A criança surda, filha de pais ouvintes, tende a não desenvolver total proficiência em Libras (doravante L1) por não receber os *inputs*<sup>1</sup> adequados durante o período linguístico, correndo riscos de ficar atrasada no que se refere à compreensão e à expressão em sua própria língua (LIMA, 2011).

Um fato de extrema importância a ser considerado é que o indivíduo, seja ele surdo ou ouvinte, constrói a sua subjetividade e a sua visão de mundo por meio de sua primeira língua. Essa compreensão de contextos se dá à medida que existe interação entre pares usuários de uma mesma língua. É por meio da comunicação que se tem acesso à cultura e às relações sociais do meio no qual a pessoa está inserida.

Para Lodi (2004) as relações dialógicas com os outros são responsáveis pela constituição do indivíduo como sujeito por meio de um processo cercado de dinamismo. É nessa experiência que as pessoas constroem laços e se definem como participantes de um grupo no qual percebem a si mesmos e aos outros, compartilhando a sua existência.

Crianças surdas, filhas de pais ouvintes, muitas vezes crescem isoladas dentro do próprio ambiente familiar e na busca por uma comunicação mínima, criam um sistema de “sinais caseiros”, que não constituem língua de sinais e nem a língua portuguesa. O surdo está inserido em uma cultura de língua oral sem ter condições de apropriar-se dela, impedindo assim uma adequada interpretação dos contextos sociais (DALCIN, 2006).

Dessa maneira, o surdo vive um período importantíssimo para a aquisição da linguagem em uma lacuna, um vazio de conhe-

<sup>1</sup> Input: termo emprestado à linguagem da Informática e adotado no âmbito da aquisição de línguas para designar o conjunto de enunciados de uma língua que o aprendiz ouve e/ou lê.



cimentos dos mais diversos, afetando diretamente o seu conhecimento de mundo.

Isolados no meio familiar, impossibilitados de se apropriar da língua materna – a língua oral – eles não têm condições de compartilhar o mesmo código que a mãe. Em consequência, ficam expostos a graves restrições linguístico-sócio-culturais que acarretam sérias limitações quanto a sua subjetividade. (DALCIN, 2006, p. 192-193)

Essa inconsistência na aquisição de conceitos básicos por privação da comunicação em primeira língua acaba levando o indivíduo surdo a uma situação, cuja construção de seu pensamento ocorre de forma desorganizada, imatura e sem alicerces ou recursos para que ele faça as associações necessárias com bases conceituais que o leve a compreender o que acontece ao seu redor.

Levando em consideração que apenas 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos – falantes nativos de LIBRAS/ língua brasileira de sinais – e os demais 95% filhos de ouvintes, o processo de aquisição da língua natural da grande maioria dessas crianças acontece no ambiente escolar que, por essa razão, acaba assumindo um papel imprescindível por ser o primeiro espaço de contato do surdo com sua primeira língua (QUADROS, 2006).

Para entender o processo de inclusão do indivíduo surdo, é necessário realizar um breve histórico das abordagens pedagógicas realizadas na educação de surdos no Brasil nas últimas décadas, bem como apresentar apontamentos sobre as teorias de linguagem, dada a impossibilidade de abordar a educação de surdos e todas as suas vertentes, sem apresentar tais compreensões. Dessa constatação, pode-se traçar um horizonte sobre a avaliação do surdo dentro do contexto de escola inclusiva observado durante este estudo.

De acordo com Fernandes (2003, p. 1), o conceito de linguagem é amplo e não se refere somente à comunicação por meio de uma ou mais línguas específicas, mas podem ser desenvolvidos sistemas que comunicam uma mensagem de forma humana ou não. A autora cita a linguagem corporal para exemplificar essa definição, e outros sistemas de comunicação, tais como: as expressões faciais, placas de aviso, cores com significado comunicativo. Todas estas situações de comunicação são permeadas pela linguagem.

Lyons (1987, p. 187) defende que “não se pode possuir (ou usar) a linguagem sem possuir (ou usar) alguma língua determinada”. Conhecer uma língua humana – sistema com alta complexidade – e apropriar-se dela é um “[...] feito intelectual extraordinário para uma criatura não especificamente dotada para realizar tal tarefa.” (CHOMSKY, 1980, p.10).

As línguas fazem parte da linguagem. Existem línguas orais auditivas ou espaço visuais. As línguas orais são as faladas e utilizadas por quase toda a sociedade enquanto as línguas espaço visuais são usadas por grupos específicos de falantes, como é o caso das línguas de sinais espalhadas pelo mundo. Essas línguas são adquiridas e desenvolvidas pelos seres humanos de maneiras diversas (FERNANDES, 2003, p. 4).

O uso da linguagem é essencial para a participação de qualquer pessoa na sociedade. É por meio dela que se expressam sentimentos, pensamentos e ideias que lhe são inerentes, bem como se constrói uma capacidade superior de cognição (SALLES, 2003, p. 15). Fernandes (2003, p. 6-7) afirma que o indivíduo precisa estar em contato com falantes da língua para receber os estímulos necessários para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Os surdos desenvolvem a sua língua por meio do sistema motor de comunicação, por isso as línguas de sinais são ditas como

suas línguas naturais, enquanto a língua hegemônica praticada na sociedade na qual estão inseridos – no nosso caso o Português – trata-se de uma língua de segunda aquisição, denominada oficialmente de L2, tanto em sua modalidade escrita como em sua modalidade oral (SALLES, 2003). Essa é a concepção mais importante que permeia o modelo de inclusão adotado no Distrito Federal na atualidade.

A LIBRAS (doravante L1) é a língua natural ou primeira língua do surdo brasileiro. Estudos mostram que crianças surdas e ouvintes adquirem sua L1 em condições análogas ou idênticas. Contudo, para que a aquisição da língua de sinais ocorra é de extrema necessidade que a criança seja a ela exposta por meio da convivência com falantes nativos dessa (SALLES; NAVES, 2010).

A primeira visão que se tinha sobre a surdez, conforme citada anteriormente, tinha como foco a caracterização do surdo como “normal”. Era uma tentativa de homogeneizar os indivíduos, característica de uma educação em um modelo mais positivista. Sob essa perspectiva, estava o oralismo, uma filosofia educacional na qual o surdo deveria apropriar-se da língua oral de seu país. Esta visão ocupou as escolas durante décadas, diante do que Goldfeld, (2002, p. 34) acrescenta:

São considerados oralistas os profissionais e instituições que seguem o ideal de ensinar a língua oral ao deficiente auditivo, negando e considerando prejudicial para o seu desenvolvimento o contato com a Língua de Sinais ou qualquer outro código na modalidade espaço-visual.

Oliver Sacks (2010) relata que antes de 1750, os surdos profundos pré-linguísticos, ou seja, aqueles que ou nasceram surdos ou perderam a surdez antes de aprenderem a falar, eram tratados como incapazes. Eles sofriam vários tipos de privações, a saber:

não tinham acesso a nenhum tipo de instrução, eram forçados a realizar os piores trabalhos, eram tratados como “estorvos” dentro de seus círculos familiares e como pessoas amaldiçoadas.

Mais ao final da idade média, quando alguns médicos e clérigos começam a observar o desenvolvimento do surdo é que se chegou à conclusão de que ele era capaz de aprender, podendo assim adaptar-se aos padrões sociais. No século XVI o médico italiano Gerolamo Cardano concluiu que o surdo possuía a habilidade de raciocinar e que poderia ser ensinado a escrever, para poder comunicar-se com os demais (MESERLIAN; VITALIANO, 2009).

A esse respeito afirmam Silva et al. (2015, p. 3):

Apenas com o Iluminismo, intelectuais e pesquisadores começam a se interessar cientificamente pela surdez, época em que surgem as primeiras experiências na educação de surdos, a partir do século XVI. As iniciativas educacionais são ainda pontuais, seja pela educação oferecida pela nobreza aos seus filhos surdos com a orientação de preceptores que ensinavam a ler e a escrever, seja pela via das entidades religiosas com caráter filantrópico que se dispunham a ensinar surdos que viviam em situação de mendicância”.

O Congresso Internacional de Surdo-Mudez, ocorrido em 1880, em Milão, foi um importante evento e representou um marco histórico com um imenso impacto na vida dos surdos no mundo inteiro e teve grande influência de Alexander Graham Bell. A partir desse evento, foi estabelecido que, nas escolas e institutos de educação de surdos, a metodologia a ser adotada para a instrução seria a oral. Após uma acalorada discussão, chegou-se à conclusão – não unanime, vale ressaltar – de que o uso das línguas gestuais deixaria os surdos “preguiçosos” para aprender a falar (MESERLIAN; VITALIANO, 2009).

Durante longos anos, o surdo permaneceu “proibido” de fazer uso da língua de sinais, pois acreditava-se que isto lhes impediria o desenvolvimento de sua oralidade. Entretanto, os resultados alcançados pelo surdo por meio do oralismo ficaram aquém dos níveis satisfatórios. Ao contrário, os surdos passavam anos no sistema de ensino e saíam sem o mínimo de conhecimento, se comparados aos ouvintes (SILVA et al., 2015).

Esta linha pedagógica passou a sofrer várias críticas no meio da comunidade surda. Além disso, o linguista William Stockoe publicou um artigo no qual ele comprovava que a Língua de Sinais era efetivamente uma língua. A partir daquele momento, o surdo passou a ser visto como “diferente” e não mais deficiente, surgiu, portanto a corrente filosófica educacional da Comunicação Total. (GOLDFELD, 2003, p. 100).

Souza (2011, p. 74) contribui com a apresentação do conceito de Comunicação Total como uma abordagem,

[...] privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. A filosofia da Comunicação Total defende o uso de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a língua oral e códigos manuais para facilitar a comunicação com as pessoas surdas.

A autora defende ainda que a Comunicação Total surgiu dada a imensa necessidade encontrada pelos professores de uma metodologia que realmente atingisse o indivíduo surdo e ainda assim, ela não tinha como foco o ensino das línguas de sinais. Para a autora, o principal passo dado pela Comunicação Total foi o de retirar a língua de sinais do campo da proibição para que esta começasse assim a ganhar espaços nas discussões científicas.

A terceira abordagem filosófica da educação de surdos é inclusive a mais aceita pela comunidade surda e pelos profissionais

que hoje atuam nessa área da educação inclusiva: o bilinguismo. Lacerda (2006, p. 165) esclarece que a proposta de educação bilíngue contempla a LIBRAS como a primeira língua do surdo e é a partir dela que ele entrará em contato com a língua hegemônica da sociedade na qual está inserido.

O caderno “Saberes e Práticas da Inclusão” do MEC (BRASÍLIA, 2006, p. 22) esclarece:

A educação bilíngue para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família.

Ainda sobre a educação bilíngue, Tuxi (2009, p. 22) afirma:

A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, levando em conta os aspectos sociais e culturais em que está inserida. [...] as classes de educação bilíngue são aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da língua portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Lacerda (2006, p. 181) afirma que, para o aprendiz surdo, especialmente no ensino fundamental, há necessidade de que os conteúdos sejam ministrados em sua língua, ou seja, o ideal seria que a língua de instrução desses alunos fosse a Língua Brasileira de Sinais e os profissionais e outros alunos da escola também fizessem uso da língua de sinais como meio principal de comunicação entre os alunos surdos e ouvintes.

Machado (2006) destaca ser necessário incluir o aprendiz surdo nos sistemas regulares de ensino e que sejam respeitadas as

suas características linguísticas. O autor alerta que, caso isso não ocorra, os estudantes surdos sofrerão prejuízos em todo o seu processo de ensino aprendizagem, uma vez que os contextos comunicativos nos quais são inseridos alunos com outras necessidades especiais ou outras privações sensoriais, não lhes atendem quanto às necessidades básicas de ensino que a surdez requer.

O movimento de educação inclusiva ganhou força e visão após a Declaração de Salamanca em 1994, que trouxe em seu corpo documental a responsabilidade das instituições de ensino de permitir que os alunos, independente, de sua origem étnica, racial, social e linguística ocupassem o mesmo espaço escolar, pois cada criança é importante para a construção de um processo educacional baseado no respeito à diversidade (LACERDA, 2006, p. 167).

Na prática, o modelo de inclusão na atualidade acaba por promover também a exclusão e a segregação dentro do próprio ambiente “inclusivo”. De acordo com Razuck (2011, p. 47), “[...] os alunos frequentam um espaço físico escolar, mas não se sentem pertencentes a estes, pois seus colegas e professores parecem não acreditar em seu potencial de desenvolvimento.”.

Essa questão se justifica, pois se observa que estes estudantes são acompanhados e avaliados pelo professor intérprete e pelos professores da sala de recursos,<sup>2</sup> enquanto os professores regentes permanecem alheios ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como se os surdos fossem “estrangeiros” dentro do ambiente da sala de aula.

Faz-se importante destacar que a avaliação faz parte de todo o trabalho pedagógico do cotidiano escolar. A ação de discutir e refletir avaliação docente implica também em refletir que avaliar faz

<sup>2</sup> As salas de recursos oferecem atendimento especializado em que apoia e complementa o atendimento educacional realizado nas classes comuns.

parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos nem aprendemos sem avaliar. Dessa forma, dialogar a respeito da avaliação pode promover reflexões que apontem para uma ruptura com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo (SALLES 1\*, 2014).

Sob essa perspectiva, é importante pensar sobre o processo de avaliação, que pode acontecer em parceria entre os docentes que atuam no contexto de inclusão, implicando em benefícios para o aluno. Sabendo ser a escola um lugar de construção da autonomia e da cidadania, cuja avaliação dos processos, seja eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um em particular.

### **O campo de pesquisa e o percurso teórico-metodológico**

Para o levantamento das informações, a partir de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, conforme Ludke e André (1986), foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações junto aos professores intérpretes e regentes bem como à coordenação pedagógica da escola.

Tais instrumentos objetivaram construir informações sobre a percepção da expectativa dos professores com relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, verificar o perfil e formação do professor atuante na educação de surdos na escola, evidenciar a dinâmica de trabalho destes profissionais e caracterizar o processo de avaliações dos alunos. Nesse ponto, questionou-se sobre a visão do professor a respeito da ação de avaliar e dos parâmetros e critérios utilizados nesse processo para chegar a conclusões sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos inclusos.



Foi realizado um estudo de caso em uma escola, cuja proposta de inclusão e integração do surdo estava ancorada na abordagem metodológica sob perspectiva de educação bilíngue. Segundo Razuck (2011), a Secretaria de Educação traz em seus documentos a proposta de um professor de LIBRAS para os alunos surdos, com o objetivo de promover aos estudantes, [...] contato e consequente domínio da língua (RAZUCK, 2011, p. 47).

Sobre os alunos, da escola selecionada para este estudo, apresentavam disacusias neurossensoriais em diferentes graus de classificação. As políticas propostas pelo governo federal determinam que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam inclusos nos ambientes escolares indiscriminadamente.

Sob este direcionamento, os alunos surdos são matriculados nas escolas públicas do DF de acordo com a portaria 244/ 2014 que define a Estratégia de Matrícula. Seguindo esse documento, as turmas da escola pesquisada estavam organizadas em Classe Comum Inclusiva (bilíngue), constituída por estudantes do ensino regular e surdos, e em Classes Bilíngues Mediadas, formadas por alunos das classes comuns e alunos surdos, com a presença do professor, formado em LIBRAS, atuando como intérprete em parceria com o professor regente

Classe Comum Inclusiva (bilíngue), havia obrigatoriedade do professor ter conhecimento das características linguísticas do estudante surdo, mas não havia obrigatoriedade da instrução ocorrer, durante todo o período de aula, na língua de sinais. Nas classes Bilíngues Mediadas não é exigida a formação docente em LIBRAS (SALLES, 2014, p. 23-27).

Sobre os professores participantes, observou-se que possuíam faixas etárias heterogêneas e predominavam, em sua maioria, docentes do gênero feminino. Quanto ao perfil de formação, dos

onze profissionais, nove tinham formação superior em Pedagogia, um tinha licenciatura plena em História, e outro docente tinha habilitação em Letras/ Português.

Quatro regentes não apresentaram formação ou cursos de LIBRAS, incluindo a coordenadora pedagógica. Os demais, realizaram cursos de LIBRAS oferecidos pela própria SEDF e por associações credenciadas, que ofereciam capacitação com mais de 300 horas em formação na língua de sinais, a saber: a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo-APADA e a Federação Nacional de Estudo e Integração do Surdo-FENEIS.

## **Análise e discussão dos resultados**

A utilização dos instrumentos foi flexível de forma que não houve impedimentos no processo de análise das informações em decorrência de rigidez em relação à ordem, ou formato de aplicação dos instrumentos. Vale ressaltar que a análise das informações caracterizou-se pela processualidade, a partir do acompanhamento de todos os momentos da pesquisa por meio da interpretação dos instrumentos, que foram obtidas em diferentes fontes.

A interpretação e construção das informações implicou detalhamento na análise dos instrumentos orais e escritos. As informações retiradas dos instrumentos escritos foram selecionadas a partir da leitura minuciosa de cada um deles. Em seguida, foram levantados indicadores que viabilizaram a elaboração de hipóteses que iam se confirmando ou não, à medida em que se confrontavam estes instrumentos

A utilização dos instrumentos partiu da seguinte ordem: conversa informal e análise documental; observação dos espaços de atuação docente. Em seguida, ocorreram as entrevistas semiestru-

turadas, que tiveram duração, cada uma, de aproximadamente uma hora e dez minutos,

A proposta principal de trabalho foi embasada na construção de diálogos com os participantes da pesquisa. Partindo dessa rede relacional e interativa, buscou-se o fortalecimento de vínculos e espontaneidade entre as pesquisadoras e os participantes, a fim de que os elementos significativos e subjetivos também pudessem surgir na espontaneidade da relação e contribuíssem para compreender, em que medida estariam favorecendo positivamente o processo avaliativo do aluno surdo.

As informações levantadas permitiram a constatação de que os aspectos pedagógicos referentes aos alunos surdos são planejados e organizados, exclusivamente, pelos professores intérpretes, especialmente, nas classes bilíngues mediadas. Os relatórios de desenvolvimento, documentos de adaptação curricular, adaptações de atividades e metodologias de ensino bem como o atendimento e a interação com os alunos, no cotidiano de sala de aula, são desenvolvidos somente pelo trabalho do professor intérprete, no caso das classes bilíngues mediadas, quando professor regente e professor intérprete atuam juntos.

Os professores regentes dessas turmas acreditam que os estudantes surdos não são seus alunos, mas estão sob a responsabilidade dos professores intérpretes. Esse é um erro comum no cotidiano das classes bilíngues mediadas. Contudo, é de extrema importância ressaltar que “[.] a elaboração do Registro de Avaliação é de responsabilidade do docente que responde pela turma e ou por um determinado componente curricular.” (SALLES, 2014, p.48). A posição do intérprete e dos professores da sala de recursos, nesses casos, é o de profissionais capazes de colaborar na qualificação dos registros realizados pelo professor regente.

Quadros (2004) traz como definição que o intérprete educacional é o profissional que atua como intérprete de LIBRAS na educação. O seu papel, por definição é o de intermediar as relações entre alunos surdos e professores ouvintes não usuários de língua de sinais e entre o colega surdo e os demais colegas ouvintes. Contudo, a realidade das escolas acaba por fazer com que a função desse profissional se confunda com a função do professor.

Na dinâmica da sala de aula o que acaba acontecendo é que os alunos veem o intérprete como seu professor e dirigem a ele as questões, dúvidas e expectativas de ensino. Os professores regentes também delegam ao intérprete essa responsabilidade de ensinar aos alunos os conteúdos escolares. Quadros (2004, p. 60) afirma:

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito.

Nas classes comuns inclusivas, sem a presença do intérprete (as turmas do Bloco Inicial de Avaliação), o professor regente já apresenta uma visão diferente e isso acaba por promover uma inclusão mais próxima da proposta pelos documentos, porém, em muitos momentos e atividades as necessidades dos alunos ouvintes – que consiste na maioria da turma – são priorizadas em detri-

mento das necessidades pedagógicas dos alunos surdos, começando pelas próprias questões linguísticas.

As aulas não são ministradas na língua de instrução do aluno surdo, pois a LIBRAS não é a língua de instrução do aluno ouvinte. Os professores relataram ser esta a maior dificuldade na execução do trabalho pedagógico. Alguns sugeriram nos instrumentos como ideal que os alunos surdos, principalmente no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental, deveriam ser atendidos em classes exclusivas para surdos, com professores preferencialmente fluentes em LIBRAS e com habilitação profissional para a docência no respectivo nível de ensino.

Prosseguindo com as análises das informações levantadas, a maioria dos professores relatou que os alunos surdos não estão no mesmo nível de desenvolvimento pedagógico dos alunos ouvintes, mesmo estando na mesma série. É importante levar em consideração que a maioria dessas crianças é considerada fora de faixa etária para o ano no qual estão matriculadas. A expectativa desses profissionais quanto ao prognóstico educacional dos estudantes, retrata uma triste realidade. A maioria deles, exceto dois professores acredita que, em nenhum momento da vida escolar dessas crianças, elas alcançarão o mesmo nível de desenvolvimento dos alunos ouvintes.

Essa crença finda por delinear o perfil profissional docente e o quanto ele está disposto a “[...]realizar com sua turma de alunos, do quanto está disposto a desafiá-los [...]” (RAZUCK, 2006, p. 50). A baixa expectativa sobre as potencialidades dos alunos influencia diretamente na qualidade do ensino oferecido por aquele professor, bem como na maneira como ele o vê durante o processo de avaliação.

As diretrizes de avaliação educacional (SALLES, 2014) trazem a seguinte observação sobre a avaliação informal:

[...] seu uso formativo e, portanto, recomendável, ocorre quando identificamos as fragilidades e as potencialidades desses atores e as utilizamos em favor deles, sem compará-los com outros. [...] os elementos da avaliação informal demarcam fortemente a relação diária dos docentes com os estudantes e, em consequência, influenciam os processos de ensino e de aprendizagem que daí decorrem.”. (BRASÍLIA, 2014, p. 43)

Os professores, quando questionados sobre como se sentiam em relação às dificuldades dos alunos, foram unânimes em responder que, em muitos momentos, se viam impotentes. Alguns relataram que as metodologias utilizadas muitas vezes não contemplavam todas as necessidades dos estudantes, e, sem exceção, relataram que o modelo de inclusão adotado hoje pela SEEDF distancia-se do ideal. Sinalizaram a necessidade do desenvolvimento e execução de novas políticas públicas que permitam ao aluno surdo o acesso à educação de maneira igualitária ao ouvinte.

Sobre o processo de avaliação, os professores demonstraram bastante objetividade diante dos questionamentos: “Não há critérios de avaliação definidos. Os critérios estão no próprio aluno, na maneira como ele começou o ano letivo e no seu processo de desenvolvimento, o que ele conseguiu alcançar e as barreiras que ainda encontra.” (Professor 07, entrevista semiestruturada, questão 01). Outro professor fez a seguinte observação: “Como não sou eu quem avalia o aluno, mas o intérprete que está todo o tempo com ele em sala de aula, não faço ponderações, mas acredito que os critérios deveriam ser os mesmos adotados para a avaliação dos demais alunos, já que estão inclusos.” (Professor 04, entrevista semiestruturada, questão 01).

Os profissionais entrevistados também relataram que a avaliação acontecia diariamente. Ela ocorria não apenas pelos “[...] elementos formais que compõem a avaliação [...]” (BRASÍLIA, 2014, p. 42), mas pela observação de tudo o que era realizado pelo aluno na sala de aula e também em momentos fora dela, onde ele interagiu com os demais colegas e professores. Assim podemos inferir pelos relatos que a avaliação acontecia tanto por meio dos instrumentos formais como dos informais.

Os “elementos formais” que constituem o processo de avaliação são os mais comumente conhecidos, provas escritas ou orais, trabalhos e atividades realizados em casa, exercícios de sala de aula, atividades realizadas em grupo e outros. Em contrapartida, os “elementos informais”, e tão importantes quanto os demais citados, são a visão que os professores têm sobre os alunos e a visão dos alunos sobre o professor. Os aspectos informais da avaliação são importantes porque por meio deles pode-se verificar e perceber aspectos do aluno que não são evidenciados na avaliação formal, mas que influenciam diretamente nos resultados da mesma. Isso inclui perceber questões sociais, culturais e emocionais dos alunos (SALLES, 2014, p. 42-43).

Esse direcionamento é muito importante para reflexão sobre outro ponto abordado na pesquisa que se trata da maneira como são analisadas as avaliações formais dos alunos surdos. Considerando as diferenças linguísticas já citadas anteriormente, foi unânime a resposta dos professores ao dizer que esta característica do surdo precisa ser respeitada e aceita inclusive no processo de avaliação. Mas ao mesmo tempo, especialmente os professores regentes sem formação em LIBRAS, relataram não saber como fazer esta verificação de maneira adequada. Só essa distinção de olhar já estabelece uma diferença importante nos critérios de avaliação entre surdos e ouvintes.

## Considerações finais

Para que a inclusão do surdo funcionasse, foram desenvolvidas e criadas diferentes propostas educacionais e estratégias de ensino. E como se observou neste estudo, no caso do aluno surdo a inclusão vai além de adaptações de espaços físicos ou de recursos didáticos metodológicos. Tuxi (2009) relata que é preciso reconhecer as necessidades linguísticas desses alunos para que o ensino e aprendizagem tenha significado, ao invés de meras reproduções de conteúdo.

Assim sendo, não se pode falar em avaliação do surdo em processo de inclusão sem considerar a importância da formação do professor em LIBRAS – intérprete e regente – e seu conhecimento das características peculiares que envolvem o desenvolvimento da pessoa com surdez e seu processo de escolarização. Ficou claro na pesquisa que o fato de os professores regentes não apresentarem proficiência suficiente, especialmente no que diz respeito à língua, interfere diretamente na avaliação desses alunos bem como em todo o seu processo educativo.

Outra constatação importante é que se faz necessário rever os modelos de inclusão adotados hoje na secretaria de educação. A proposta de educação bilíngue conforme é recomendada por teóricos é de difícil implantação com as atuais políticas de inclusão do aluno surdo, resumindo-a apenas à presença do intérprete educacional. Os resultados têm sido visivelmente insatisfatórios, diante das necessidades desses alunos em serem respeitados em suas peculiaridades linguísticas.

Além disso, para que a política de educação bilíngue atinja seus objetivos, é necessário promover uma formação de professores que efetivamente contemple as demandas que surgem em todo



o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. A baixa expectativa que se tem sobre os resultados que o surdo apresentará ao final de sua vida escolar, faz com as práticas pedagógicas adotadas não atendam às exigências para que o surdo alcance sucesso em sua jornada.

Se as definições sobre como se organizará o trabalho e a prática pedagógica surgem durante o processo avaliativo, não é possível que a visão de que o surdo não seja tão capaz quanto o ouvinte de alcançar êxito acadêmico não interfira na qualidade de ensino oferecida a esses alunos. A eles devem ser ofertadas todos os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento acadêmico, sócio afetivo e cultura.

O professor regente da turma não pode tornar-se dependente do professor intérprete para garantir que o surdo seja verdadeiramente incluso e tenha garantidos os seus direitos de uma educação de qualidade e uma avaliação processual que leve em conta toda a sua subjetividade. O ideal é que este trabalho seja feito em co-docência, ou seja, em uma parceria constante em todos os momentos da prática pedagógica. Enxergar o surdo com um sujeito único exige uma mudança de perspectivas para que o ambiente escolar se torne um local significativo para estes alunos.

## Referências

BRASIL. Decreto 5.626/05. Regulamenta a Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000.**2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 02 jun. 2014

SALLES, H. M. M. L. et al.. **Ensino de Língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. MEC/SEESP.

Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2004. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão: Surdez**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estratégia de Matrícula Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2015**. Portaria n. 244, de 19 de novembro de 2014. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. 1\*. **Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. 2014-106. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

BUENO, J. G. S. A Educação do Deficiente Auditivo no Brasil: Situação Atual e Perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Série: Atualidades Pedagógicas. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação, 1994.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

DALCIN, G.. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In.: QUADROS, R. M. de. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

FERNADES, E. Teorias de Aquisição da Linguagem. In.: GOLDFELD, M. **Fundamentos em Fonoaudiologia Linguagem**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan. 2003.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo, Plexus. 2002.

\_\_\_\_\_. Surdez. In: GOLDFELD, M. **Fundamentos em Fonoaudiologia Linguagem**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2003.

HUNGRIA, H. **Manual de Otorrinolaringologia**. Guanabara, RJ: Koogan, 2000.

LACERDA, C. B.; LODI, A. C. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas desenvolvimentais**, v. 15, n. 85/86, p. 45-53, 2006.

LACERDA, C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 maio 2016.

LIMA, M. D. **Um estudo sobre a aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras. Universidade de Brasília, 2011.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina com surdos**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MESERLIAN, K.T.; VITALIANO, C. R. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. **Anais...do IX Congresso Nacional de Educação (Educere) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná, 2009.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In.: QUADROS, R. de M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.p. 38-75. (Série Pesquisas)

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Florianópolis. 2003. (Ponto de Vista, n. 05)

\_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAZUCK, R. C. de S. R. **A Pessoa Surda e Suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização**. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SACKS, O.. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L.; NAVES, R. R. Estudos gerativos: fundamentos teóricos de aquisição de L1 e L2. In: SALLES, H. M. L.; NAVES, R. R. **Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010.

SILVA, D. da; FERNANDES, S.; NASCIMENTO, A. C. e S. G. **O decreto 5526/2005 e as diretrizes para a inclusão social dos surdos**. Secretaria Municipal de Educação de Pinhais. Anais do Seminário Internacional de Pinhais. Paraná. 2015. Disponível

em: <<http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/FreeComponent353content10335.shtml>> . Acesso em: 04 jun. 2016.

SOUZA, S. de. **Educação de surdos**: a construção da identidade e a apropriação cultural no ambiente da escola polo (inclusiva) da rede estadual de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95165/293185.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 08 jun. 2016.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856345>> . Acesso em: 10 jul. 2016.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Ed. UnB, 2009.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 18.05.2017

# A Criança com transtorno opositivo desafiador nas aulas de Educação Física: pressupostos inclusivos

## **FABIANA ZANOL ARAÚJO**

Especialista em Treinamento Desportivo, musculação e Personal Training, licenciada em Educação Física. Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Vitória. Integrante do grupo de estudo e pesquisa em Educação e Inclusão – GEPEI – Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: [fabianzanol@terra.com.br](mailto:fabianzanol@terra.com.br)

## **MICHELL PEDRUZZI MENDES ARAÚJO**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Espírito Santo, na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, especialista em Educação Inclusiva pelo ISECUB e em Gestão Escolar pela Faculdade Afonso Cláudios/ES. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de Biologia e de Ciências na SEDU do Estado do Espírito Santo. Integrante do grupo de estudo e pesquisa em Educação e Inclusão – GEPEI – Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: [michellpedruzzi@yahoo.com.br](mailto:michellpedruzzi@yahoo.com.br)

## **RESUMO**

O Transtorno Opositivo Desafiador é caracterizado por comportamentos de negação, desafiadores, desobedientes e hostis para com figuras de autoridade. Em geral, as crianças começam a apresentar as características no início da infância, época em que esses comportamentos são esperados. Por isso, há a necessidade de se avaliar em que situações esses comportamentos ocorrem, a intensidade e prejuízo que geram a fim de distinguir esse transtorno dos desafios normais da idade. Tendo em vista a complexidade do transtorno supracitado e a presença de um aluno com o mesmo em uma escola de ensino comum do município de Vitória-ES, na qual trabalhamos, resolvemos fazer este estudo que tem como objetivo central trazer à tona o processo de inclusão do indivíduo com esse transtorno nas aulas de educação física. Para atingir o objetivo exposto, recorreremos à metodologia pesquisa-ação porque essa metodologia se constitui como um instrumento importante para colocar em colaboração o praticante e o pesquisador na implementação de ações didático-pedagógicas. Para a produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação participante e, para a interpretação deles, recorreremos aos pressupostos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski e de seus colaboradores. Como resultados desse trabalho, ressaltamos a necessidade de propostas metodológicas para o

trabalho pedagógico com a criança com esse transtorno, onde cada criança é singular. Por isso, nós professores devemos observar quais atividades a criança aprecia realizar dentro do contexto escolar, assim, o contexto social e cultural do sujeito será valorizado e as características biológicas serão deixadas em segundo plano.

**Palavras chave:** Inclusão. Transtorno Opositivo Desafiador. Educação Física.

## *The child with challenging oppositive disorder in Physical Education classes: inclusive assumptions*

### ABSTRACT

*The Oppositional Defiant Disorder is characterized by behaviors of denial, defiance, disobedience and hostility towards authority figures. In general, children begin to exhibit these characteristics in the beginning of childhood, period in which these behaviors are expected. Therefore, it is necessary to assess the situations in which these behaviors occur, their intensity and the damages they cause in order to distinguish them from the typical age challenges. The complexity of this disorder and the presence of a student who presents this disorder in public school of Vitória-ES where the authors work motivated this research. Its main goal is to outline the inclusive process of a student with this disorder in Physical Education classes. In order to achieve this goal, the Action Research Methodology was chosen because it constitutes an important instrument stimulates the collaboration between the participant and the researcher and practitioner in the implementation of didactic and pedagogical. The participative observation was used to produce the data, which were analyzed according to the Social-Historical Perspective of Vygotsky and his collaborators. The results of this work highlight the necessity of specific methodological proposals to deal with a child with this disorder, as every child is unique. This way, the paper recommends that teachers should choose activities that the child appreciates to be conducted in the school environment, thus his social and cultural context will be valued and his biological characteristics will be left behind.*

**Keywords:** *Inclusive education. Oppositional Defiant Disorder. Physical Education.*

## Introdução

A inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na escola comum está assegurada legalmente, de modo que, hoje não é o aluno que está obrigado a se adaptar à escola, mas a escola tem que se organizar para recebê-lo. Para Sobrinho (2003, p. 12), “Incluir é fazer parte, é compreender, é ser compreendido.”. Uricoecha (2005) diz, inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Inclusão significa, entre tantas coisas, “estar com”, compreensão, envolvimento, mudança de postura, ou seja, traduzem-se em mobilizar pais, estudantes, membros da comunidade para ser parte de uma nova cultura, de uma nova realidade. E um contexto de educação inclusiva, acontece, com a tentativa e esforço de se desenvolver um sistema educacional unificado que seja flexível e que tenha recursos necessários para atender às necessidades dos alunos.

Após muitos anos de discriminação, marginalização e até mesmo eliminação de indivíduos com deficiência, por meio de iniciativas racistas e eugênicas, é difícil que o processo de sensibilização e aceitação das diferenças ocorra de imediato. É o que percebemos no processo de inclusão de um aluno com transtorno opositivo desafiador nas aulas de educação física, normalmente nessas aulas objetiva-se a padronização de movimentos e a aceitação de regras impostas. Sob esse prisma, é importante ressaltar que vivemos em uma sociedade pensada e projetada para um homem padrão, próximo à normalidade, que, não corresponde à verdadeira condição da maioria da população. Um padrão que se utiliza da diferença para inferiorizar e da igualdade para descaracterizar. O que tem



tornado a inclusão um processo complexo e lento, embora tenhamos um aumento de alunos com deficiência nas escolas.

Segundo Victor, Drago e Pantaleão (2013) e Carmo (2002), esse crescimento inclusivo nas escolas, tem deixado professores e gestores confusos ou tendo que buscar, cada vez mais, respostas de como atender no mesmo espaço/tempo crianças que apresentam diferentes habilidades, diferentes comportamentos e diferentes histórias de vida. Estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela maioria dos educadores.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como principal objetivo trazer à tona o processo de inclusão de um aluno com transtorno opositivo desafiador (TOD<sup>1</sup>) nas aulas de educação física. Sendo esse um transtorno psicossocial recente e pouco conhecido, fez com que o interesse sobre o tema aumentasse e começássemos então, a pesquisar mais sobre o assunto. Com base na experiência diária e nas leituras sobre o assunto, percebemos a complexidade do processo de inclusão escolar de um aluno com TOD, pois esse processo não se resume em seguir uma receita ou manual, mas é algo que é construído por meio da vivência com a criança no espaço escolar.

De forma a atingir o objetivo supracitado, recorreremos à metodologia pesquisa-ação. Isso porque entendemos que a pesquisa-ação se constitui como um instrumento metodológico importante para colocar em colaboração o praticante e o pesquisador na implementação de ações didático-pedagógicas, que possam fazer frente ao processo de inclusão de crianças com TOD nas aulas de Educação Física.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a sigla TOD para nos referirmos ao Transtorno Opositivo Desafiador.

É importante antever que o presente trabalho se justifica para gerar a oportunidade de contribuir para o avanço qualitativo do ensino, fornecendo-se subsídios para uma reflexão desse transtorno e a inclusão na Educação Física Escolar. Nesse caminho, escolhemos fazer uma pesquisa qualitativa, com uma abordagem sócio-histórica, baseando-nos nos conceitos de Vigotski e de outros autores que imprimem em seus textos raízes sócio-históricas. Procuramos então, problematizar e discutir como fazer com que a criança opositora participe das aulas de educação física, respeitando as regras e se apropriando da cultura corporal de movimento.

Iniciaremos o presente texto com a definição de transtorno opositivo desafiador (TOD), tendo em vista os aspectos genotípicos e fenotípicos. Traremos também a proposta metodológica do estudo e suas implicações teóricas. Em seguida, dissertaremos acerca da inclusão do indivíduo com esse transtorno nas aulas de Educação Física, considerando o ser humano em suas dimensões biológica, social e cultural. Por fim, traremos à tona algumas tecituras acerca da inclusão dos sujeitos com esse transtorno a âmbito da escola comum.

### **Transtorno opositivo desafiador: uma breve discussão teórica**

O Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) consiste em um transtorno psicológico caracterizado, principalmente, por comportamentos apresentados pela criança no sentido de agir contrariamente àquilo que se pede ou se espera dela. Diferentes comportamentos caracterizam o problema: Segundo Kaplan et al. (2003, p.995, grifo do autor), “[...] o Transtorno opositivo desafiador consiste em um padrão persistente de comportamentos negativistas,

hostis e desafiadores na ausência de sérias violações de normas sociais ou direitos alheios.”.

Crianças agressivas, que desafiam pais e professores, discutem, não aceitam regras e às vezes, com mau desempenho na escola, tem se tornado cada vez mais comum, e é preciso prestar muita atenção a esses casos de desobediência porque eles podem se agravar e se transformar no transtorno opositivo desafiador.

A família precisa se preocupar quando esse padrão de comportamento citado se torna um padrão comum. Nesse caso, a criança nunca cede e se recusa a entrar em acordo normalmente com todos que o rodeiam, logo se a criança não se submete as regras, a parceria fica comprometida. É importante dizer que desafiar os pais e os professores até certo ponto é considerado saudável no desenvolvimento da criança na infância, mas o desafiar deliberado significa que tem algo que precisar ser avaliado. O diagnóstico precisa ser feito considerando o prejuízo real no cotidiano nas suas interações e faltas delas no social.

Em qualquer parte do mundo, e em qualquer cultura, existem crianças com comportamentos diferentes. O que devemos observar é quando determinado comportamento começa a trazer prejuízos para a criança, ainda que haja uma subjetividade em dizer o que é prejuízo. Se a oposição e o desafio começam a acontecer com muita frequência, essa criança começa a ficar prejudicada na questão dos relacionamentos, por exemplo, na família, na escola ou com outras figuras de autoridade.

O comportamento opositor desafiador consiste em um transtorno psicológico caracterizado principalmente aos comportamentos negativistas apresentados pela criança normalmente em todas as suas relações, seja no espaço escolar ou/e familiar em geral para com as figuras de autoridade (Mãe, pai, professora, tios). Segundo Mondoni e Pitliuk (2010, p. 4):

O TOD se caracteriza por um padrão recorrente de comportamentos que tendem ao desafio, à desobediência, à provocação e ao negativismo ou oposição. Estes comportamentos são em geral dirigidos a figuras de autoridade, mas de qualquer forma se encontram disseminados em todos os círculos sociais do indivíduo.

As características do TOD variam de acordo com a idade da criança e a gravidade do transtorno. O critério de gravidade desse transtorno se caracteriza em quantos ambientes as crianças apresentam essas características. Se apenas no ambiente familiar, e/ou na escola, ou em todos os ambientes que ela frequenta, esta seria com maior gravidade. A causa do TOD em crianças é avaliada por questões familiares como conflitos na relação familiar ou discórdia conjugal, e fatores genéticos associados a desencadeadores ambientais. Além disso, outros estudos sugerem que mães com transtorno depressivo estão com maior probabilidade de ter uma criança que possa desenvolver o TOD (RELVAS, 2010).

Bater, ofender, liderar um grupo contra colegas, quase sempre esta atitude tem uma causa familiar. É verdade que cada criança possui conteúdos genéticos, psíquicos próprios, mas a família e o ambiental em que vive são responsáveis por grande parte deste comportamento. Pais agressivos ou tolerantes em excesso, pais com alto grau de exigência ou em desacordo com o modo de educar, pais superprotetores e com medo de corrigir geram comportamentos agressivos. Em crianças com temperamento mais forte, com uma vulnerabilidade genética vindo de um transtorno secundário, como por exemplo, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), geralmente o desfecho mais provável é a oposição e o desafio.

Em relação aos vários procedimentos de tratamento para TOD, autores referem-se a diferentes estratégias como: O trata-

mento primário para o TOD consiste em uma psicoterapia individual para a criança, com aconselhamento e treinamento direto dos pais, acerca de habilidade de manejo da criança (KAPLAN; SADOCK; GREBB, 1997, p.996).

Acerca do tratamento do TOD, Teixeira (2010, p. 2) disserta que o procedimento medicamentoso é algo que ainda não está bem definido, pois não há nada bem específico em se tratando desse transtorno. O autor, entretanto, sugere que através de vários trabalhos científicos e muitos artigos estudados relatam o uso de psicofármacos<sup>2</sup> no manejo dos sintomas opositivos desafiadores apresentados pela criança.

Vale ressaltar que, para as crianças com esse diagnóstico do TOD, é de fundamental importância o tratamento adequado o quanto antes, para assim evitar um possível risco de evolução do transtorno que, muito provavelmente, causará prejuízos significativos em seu desempenho com os seus colegas de sala de aula, professores e provavelmente no meio familiar e qualquer relação social da criança opositora.

Para Luiselli (2005), compreender as causas do TOD nas crianças é uma iniciativa complicada, pois, o TOD tem a influência de múltiplos fatores que se encontram inter-relacionados, no sentido de que podem funcionar como variáveis que atuam como causa e variáveis que atuam como efeito. Salientando que existem várias evidências de que o TOD é moldado e mantido pela natureza das trocas mútuas entre a criança e os adultos significativos de seu convívio, começando com os pais e estendendo-se a outras figuras como autoridades. Na instituição escolar o sujeito TOD desafia as

<sup>2</sup> São substâncias químicas que alteram o comportamento, o humor, a percepção ou as funções mentais. São utilizados para tratar pacientes com distúrbios mentais. A maioria age alterando o processo de neurotransmissão. Disponível em: <<http://egolegal.blogspot.com/2011/11/o-que-são-psicofarmacos>>. Acesso em: ago. 2014.

autoridades, cria apelidos para os colegas enaltecendo seus possíveis defeitos e fraquezas, tendem a discutir insistentemente com o professor(a), se opõe a realização de tarefas nos momentos mais inoportunos (como por exemplo, nas avaliações), não se relaciona com os colegas, tende a isolar-se, fala compulsivamente, é ansioso, hiperativo, entre outros comportamentos. O autor salienta que, quando se aborda as causas destes comportamentos, é apropriado levar em conta as características da criança e dos pais, assim como as variáveis (do contexto) situacionais, que podem controlar a qualidade das interações criança/adulto.

Luiselli (2005) afirma ser provável que crianças que apresentam reações emocionais extremas, irritabilidade crônica, impulsividade e falta de atenção, tendem a desenvolver comportamentos de oposição. O mesmo autor afirma que essas respostas estão relacionadas com o temperamento infantil, o que pode estar ligado a uma base genética ou constitucional. Essas crianças que apresentam temperamento difícil não se acalmam facilmente, não se adaptam bem às mudanças ambientais e são “resmungonas”.

Por outro lado, segundo o autor, os principais padrões de comportamento dos pais, observados em famílias de crianças que têm um TOD são: a imaturidade, a falta de experiência com relação à educação dos filhos, a hostilidade e a habilidade emocional. Assim, a presença de conflitos conjugais, de depressão materna e de psicopatologia parental, em geral, sinaliza também um risco para o TOD. O mesmo autor ressalta que, em certo sentido, esses e outros fatores relacionados podem determinar uma tendência nos pais a se comportarem e responderem a seus filhos de forma que aumente a probabilidade de encontrarem desobediência, oposição e desafio. A identificação das características da criança e dos pais indicam a importância de compreender os intercâmbios recíprocos

nas interações crianças/pais no desenvolvimento e manutenção do TOD”(LUISELLI, 2005). Além disso, o autor divide os fatores de interação pai – criança em dois níveis:

1- As habilidades parentais deficientes, como não prestar atenção a sinais significativos da criança (por exemplo, quando está claro o mal-estar), não colocar limites ao comportamento impróprio e não vigiar de forma constante o nível de atividade podem funcionar também como acontecimentos antecedentes que provoquem e mantenham o desafio.

2- As crianças com um TOD e seus pais realizam inúmeros intercâmbios interpessoais que são ‘reforçados negativamente’. A pesquisa de Patterson e seus colaboradores, por exemplo, demonstra que quando as crianças atuam de maneira desafiadora, negativa e agressiva para com seus pais, tal comportamento frequentemente produz consequências favoráveis, como o fim das demandas, a retirada da atenção não desejável ou a obtenção de algo agradável [...]. Como resultado, esses comportamentos são fortalecidos e ocorrerão com maior probabilidade no futuro. Do mesmo modo, quando os pais são severos, punitivos ou negativos em suas interações com a criança, às vezes são reforçados, porque esse comportamento produz obediência ou elimina uma fonte de irritação (por exemplo, a criança ‘cede’). Com efeito, tanto a criança quanto os pais aprendem a realizar comportamentos negativos e coercitivos quando enfrentam acontecimentos desagradáveis ou aversivos (LUISELLI, 2005, p. 42).

Os pais e os professores devem enxergar o lado positivo dessa firmeza da criança opositiva e direcionar isso de forma a potencializar essas características visando ao melhor convívio e desempenho na família e na escola. É necessário um ambiente saudável, que se

estabeleçam regras e limites com pedidos claros e objetivos. Pais e professores que ajudam essas crianças a executar e se impor no momento certo, proporcionam um fator positivo de interação.

Veremos a seguir que a aprendizagem nas aulas de educação física do sujeito opositor, em sua maioria, acontece pela emoção, muito mais pelo funcionamento das condições biológicas e orgânicas. O processo de ensino/aprendizagem flui das emoções, a empatia ou apatia com o qual esses sujeitos sentem ao experimentar algo.

### **A pesquisa-ação como proposta metodológica**

Para entender e propiciar, efetivamente, o processo de inclusão dos sujeitos com transtorno opositivo desafiador nas aulas de educação física, optamos pela metodologia pesquisa-ação imersa em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Autores como Abreu (2011) e Chicon (2005), reconhecem a pesquisa-ação como adequada para o processo de mudanças nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física, ao perceberem seu potencial no levantamento de demandas docentes e discentes e nos procedimentos que visam atendê-las na busca por um avanço no cotidiano escolar. Entretanto, para que os objetivos não sejam derivados, é necessário manter um planejamento com ações não necessariamente definidas, porém claras.

Ao buscar uma compreensão acerca da inclusão dos sujeitos com deficiência, em nosso caso específico, crianças com TOD nas aulas de Educação Física, pretendemos reconhecer que os professores, mais que reprodutores de uma cultura e de um conhecimento hegemônico, são produtores ativos de conhecimento e culturas. Pretendemos, também, reconhecer as crianças com transtornos como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, seres sociais que



têm protagonismo no processo de construção/apropriação desses conhecimentos e dessas culturas. Nesse sentido, a compreensão e a pretensão delineadas anteriormente tornam-se mais possíveis com a utilização da metodologia pesquisa-ação, quando permite que o professor (re)pense a sua própria práxis.

Compreendemos, portanto, que o processo de aprendizagem nas aulas de educação física, por parte de seus praticantes, com e sem deficiência, apresenta o espaço-tempo de produção do conhecimento, como um lugar de construção e inventividade, em que se estabelecem possibilidades de criações individuais e, sobretudo, coletivas. Nessa perspectiva, o professor e as crianças são valorizados na condição de protagonistas do processo educativo.

Por isso é mais fértil produzir do que coletar dados e isso implica, para o pesquisador, fazer parte da aula, ser cúmplice, pois os praticantes, mais do que objetos de análise, são sujeitos protagonistas, atores e, também, autores das pesquisas (FERRAÇO, 2006; ALVES, 2008 apud KLIPPEL, 2013).

Para a produção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas, observação participante com a sistematização em diário de campo, com documentos pedagógicos e registros icnográficos em uma escola pública de ensino fundamental.

Kramer (apud Klippel, 2013, p. 391) nos incentiva a enfrentar o desafio de pesquisar com as crianças no contexto concreto de intervenção pedagógica. Nesse sentido, destaca também que esse olhar sensível deve estar focado para “[...] entender a linguagem para além do pronunciado, compreender significados do corpo e seus movimentos.”.

Sob esse prisma, temos em mente que pensar em outras metodologias para pesquisar o protagonismo de crianças com transtorno opositivo desafiador nas aulas de Educação Física, pressupõe

compreender/reconhecer a linguagem corporal como uma dimensão importante e fundamental dessas crianças em sua relação com o mundo.

### **Aprendizagem do sujeito opositor nas aulas de educação física: um olhar sócio-histórico**

Segundo Vigotski<sup>3</sup> (2012), as funções superiores, na qual ocorre a aprendizagem, aparecem primeiro no nível social e, depois, no nível individual. Isto é, primeiro entre pessoas e, depois, no interior da criança. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos. O aprendizado é necessariamente mediado por linguagem; portanto, sempre ocorre em situações de interação e muito antes da criança entrar na escola, portanto deve-se levar em consideração a história prévia do sujeito e a cultura na qual está inserido.

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (VIGOTSKI, 2012, p.26)

Para o autor, o aprendizado escolar que pretende produzir algo novo no desenvolvimento do aprendiz deve considerar a zona proximal de desenvolvimento, que seria a distância entre o nível de

<sup>3</sup> Optamos por essa grafia por se constituir uma transliteração mais próxima do português. Nas referências bibliográficas, no entanto, manteremos sempre como está escrito pelo autor.

desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, cuja solução de problemas se dá com orientação de um adulto (VIGOTSKI, 2007). Partindo dessa ótica Vigotskiana, que leva em conta os processos sociais de aprendizagem, poderemos focar a atuação do professor em sala de aula. A zona proximal de desenvolvimento e as oportunidades de propiciar aprendizado, as vozes que permeiam a aula e muitas outras considerações devem ser evocadas quando da elaboração de materiais de transposição didática. Para além disso, cabe ao professor se aproximar do aluno, no sentido de saber qual é a sua história e quais são os seus anseios.

Portanto, o emocional dá forma e estrutura à aprendizagem e à cognição, dando-lhe sentido. A ausência de uma estrutura emocional sólida pode influenciar, de maneira significativa, a evolução e o desenvolvimento da aprendizagem. Para um sujeito opositivo, que se irrita e tem o seu emocional abalado muito facilmente e que, dependendo do ambiente em que convive, e das pessoas que estão ao seu redor, o aprendizado poderá sofrer prejuízos ou não.

Segundo Sampaio, “[...] não é apenas um bom desenvolvimento cognitivo que implica uma boa aprendizagem. Fatores de ordem afetiva e social também influem de forma positiva ou negativa nesta aprendizagem.” (SAMPAIO, 2011, p.17).

Portanto, o autocontrole das emoções determina a inteligência, o que nos leva a crer na premissa de que para o sujeito tenha autocontrole das emoções que o circundam diariamente, ele precisa ter um ambiente que o estruture e o organize, um ambiente de afeto. Nesse contexto, cabe ressaltar que “[...] o afeto atua no início do processo de aprendizagem para canalizar a atenção, e no final para ajudar a memória no resgate das informações.” (CUNHA, 2008, p.49). Em concordância com Cunha, Porto que afirma: “[...] o

afeto influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.” (PORTO, 2011, p. 46).

Nesse sentido, fizemos uma abordagem acerca dos desafios encontrados no processo de inclusão de um aluno com TOD nas aulas de educação física, em uma escola pública da Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo, durante o ano de 2014.

O primeiro desafio vem da família que sabemos que é o alicerce na construção do ser. Quando a família da criança com TOD vê a escola como uma válvula de escape e não como uma soma, nos deparamos com esse desafio que normalmente é recorrente nas escolas. Antes de a criança passar a ter sua vida escolar, ela vem sendo preparada por sua família, ou seja, as pessoas com quem a criança convive transmitem uma referência, seja de valor positivo ou negativo. As primeiras relações educativas da criança são proporcionadas pela família seja no modelo de família pai e mãe, avó, tios enfim o círculo que a criança com TOD mais convive.

A harmonia no ambiente familiar faz significativa diferença nesse processo de construção da personalidade da criança com TOD, logo as famílias que se preocupam com seus filhos a superar as dificuldades que eles apresentam, estabelecem uma melhor relação no seio familiar:

O alicerce da construção das nossas emoções, do senso de “pertencer” e de ter valor, de ser amado ou rejeitado é transmitido de forma consciente ou inconsciente, com palavras, gestos ou ações. Esta transmissão é feita inicialmente pelos pais e reforçada pelos demais adultos com quem a criança vier a conviver. (CASTRO, 2011, p. 40)

O segundo desafio é como os professores irão receber a criança com TOD, pois a dedicação é primordial para o desenvol-

vimento das várias habilidades do aluno. Dessa maneira, as suas potencialidades ganharam mais destaque que suas dificuldades, por isso os professores terão que construir com a criança um laço de afetividade para assim ter uma maior aproximação que possibilitam melhor observar as manifestações de interesse do aluno com esse diagnóstico.

São raros os educadores, sejam pais ou professores, que refutam a premissa de que as emoções e a aprendizagem estão interligadas. No ambiente familiar, escolar, comunitário, social e religioso, as relações vividas estão baseadas na afetividade e nos limites estabelecidos, sejam socialmente tratados ou culturalmente passados de uma geração para outra. (CASTRO, 2011, p.28)

#### **Marcelo<sup>4</sup>: aluno com transtorno opositivo desafiador**

Marcelo é proveniente de uma família aparentemente estruturada, os pais trabalham e duas irmãs mais velhas estudam em outra escola. Desenha bem e gosta muito de histórias em quadrinhos, atualmente faz uso de medicação para o controle da ansiedade. Ele foi matriculado aos sete anos na escola onde trabalhamos, que é de ensino fundamental da Prefeitura de Vitória. O relatório vindo da educação infantil na qual frequentou, já tinha o laudo de TOD. Frequentou o segundo ano em 2009 e continuou até o ano de 2013, ano em que fizemos a nossa pesquisa com o TOD.

No princípio, Marcelo era uma criança muito agitada e agressiva. Ele, assim como as outras crianças, estranhou a nova escola e tinha dificuldade de ficar dentro da sala de aula. Por algum tempo, os pais buscavam Marcelo antes do horário da saída, porque ele sempre pedia para ir embora e ficava agressivo.

<sup>4</sup> Nome fictício para preservar a identidade do aluno

O horário de Marcelo, na escola, foi modificado. Ele passou a ficar mais tempo com atendimento na sala de recursos para educação especial e nas aulas de artes. Não tinha um bom relacionamento com os colegas, as brigas e as discussões eram constantes e ele não frequentava muito as aulas de educação física. Com o passar dos anos, Marcelo aprendeu a ler, começou a frequentar o laboratório de informática e também a biblioteca.

Segundo a professora de educação especial da escola em sua avaliação final do ensino fundamental 1:

Marcelo é uma criança muito desafiadora, que apresenta muitos problemas de relacionamento. Nas aulas de educação física fracassa bastante, pois não consegue trabalhar em equipe e não respeita regras. Nas aulas de artes, embora goste de desenhar, não apresenta avanços em seu traço e não consegue manipular o material junto com os outros colegas. Seu rendimento em relação ao conteúdo é bom, sabe ler, escrever e interpretar e consegue fazer operações simples de matemática.

Nesse caminho, no ano de 2013, Marcelo avançou para o 6º ano do ensino fundamental, ano em que começamos o trabalho com ele, pois as nossas aulas eram ministradas para o ensino fundamental 2, ou seja, do sexto ao nono ano.

### **Aproximações entre o professor e o aluno com transtorno opositivo desafiador**

Para conseguirmos a aproximação com o sujeito opositivo, primeiramente, buscamos entender o que era o TOD. A compreensão desse transtorno é importante para que a escola e os professores tenham uma visão sistêmica do processo ensino-aprendizagem no qual este aluno está inserido, auxiliando o pleno desenvolvi-

mento da aprendizagem das crianças que apresentam o transtorno e a sua inclusão e aceitação pela comunidade escolar. Os professores, ao se aproximarem, tornam-se elos importantíssimos para as crianças com TOD, pois é por meio das estratégias e do alto comprometimento com o ensino que o professor promove a autoestima dos alunos, estimulando a confiança e satisfação perante suas conquistas.

Nossa aproximação demorou alguns dias, nos primeiros dias de aula, Marcelo ficava afastado e de longe, só observava o que estava acontecendo nas aulas. Com o tempo, fomos estabelecendo alguns momentos de diálogos, mas sempre afastado do grupo. Conversamos sobre a relação dele com a família, perguntamos o que ele fazia em casa, do que ele mais gostava na escola e porque ele não gostava de fazer educação física. Percebemos que a relação com a família é muito boa, porém ele cita muito o pai e as irmãs, sempre elogiando. Em casa gosta de assistir televisão e joga no vídeo game que o pai comprou. Na escola, a sua preferência era o laboratório de informática para ficar jogando, e em relação às aulas de educação física, dizia que era muito chata e que os alunos da sua turma ficavam implicando muito, por isso não gostava.

É válido ressaltar que a comunicação é um elemento decisivo para o processo da inclusão, ou seja, repetimos que a orientação básica é: Falem com elas! Trata-se de considerar a pessoa deficiente sujeito de sua aprendizagem. Neste sentido, a escola não é somente espaço de socialização, mas a instituição na qual as gerações mais jovens têm acesso ao conhecimento socialmente construído pela humanidade. (MAGALHÃES, 2011, p.87)

Após a aproximação com Marcelo, fizemos uma conversa com a turma no momento em que ele não estava. Explicamos sobre o

TOD e enfocamos a importância de melhorar a relação deles com Marcelo. Nesse sentido, Magalhães afirma que qualquer pessoa é única, singular na sua forma de ser e estar no mundo. Nossa identidade se constitui na medida em que construímos formas de intercâmbios sociais.

Só então começamos a pensar em práticas metodológicas que pudessem envolver todos os alunos da turma, incluindo Marcelo. Discutir sobre as propostas metodológicas para o trabalho pedagógico de criança com TOD não é uma tarefa tão simples. Implica compreender conceitos sobre a inclusão escolar para assim percebermos a extrema importância dessas propostas na dinâmica com a criança com o transtorno na escola.

As práticas pedagógicas centradas na transmissão dos conhecimentos pelo professor, como profissional do ensino, desconsiderando-se os interesses e a bagagem vivencial dos alunos, certamente não tem dimensão política. Esta se instaura quando o professor se percebe e age como profissional da aprendizagem, estabelecendo relações dialógicas com seus alunos e valorizando todos os conhecimentos e experiências que trazem para a sala de aula. Com propriedade diz-se que o melhor e mais importante recurso para o professor é o próprio aprendiz. (CARVALHO, 2007, p. 107)

Nesse contexto, repensamos as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TOD e registramos uma proposta pedagógica no programa de ensino para o sexto ano do ensino fundamental para o primeiro trimestre. A proposta pedagógica foi assim delineada:

**Proposta pedagógica:** cultura corporal de movimento – confecção de brinquedos, brincadeiras. Temas transversais: meio ambiente e reciclagem.



### Estratégias de ensino:

- Dialogar constantemente com os alunos;
- Realizar atividades a partir de sugestões dos alunos;
- Planejar e confeccionar brinquedos;
- Realizar atividades que enfatizam a importância de se preservar a natureza.

Marcelo e os alunos do sexto ano nos ajudaram a pensar nas aulas de forma com que todos participassem. Começamos com um conversa onde os alunos diziam quais eram as atividades físicas que mais gostavam e quais eram os brinquedos favoritos. A maioria respondeu que gostava de futebol e de queimada e dentre os brinquedos escolhidos, a preferência foi pelos jogos eletrônicos. Em relação aos jogos pré-desportivos e aos esportivos, Vigotski (2007, p. 107) afirma:

Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos), são, com muita frequência, acompanhados do desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança.

Para um sujeito opositivo, os jogos esportivos podem dificultar o seu aprendizado, pois vimos que Marcelo tinha dificuldade de aceitar as regras e jogar em equipe. Dessa forma, não pretendíamos trabalhar com jogos esportivos no início do ano. Quanto aos brinquedos, sugerimos aos alunos que fossem confeccionados alguns brinquedos com materiais recicláveis, assim aproveitaríamos para abordar a questão do lixo e meio ambiente que era o tema da mostra cultural daquele ano e também usariam a imaginação na montagem dos brinquedos.

Na fala de Vigotski (2009, p. 43),

A atividade de imaginação criadora é muito complexa e depende de uma série de diferentes fatores. Por isso, é completamente compreensível que essa atividade não possa ser igual na criança e no adulto, uma vez que todos esses fatores adquirem formas distintas em diversas épocas da infância.

Sabemos que a imaginação depende da experiência que a criança traz culturalmente. Dessa forma, buscamos compreender quais eram as experiências que Marcelo e os alunos do sexto ano traziam na medida em que usassem a imaginação para a confecção dos brinquedos.

## **Aproximação com as brincadeiras e com a turma**

### **Confecção de Brinquedos**

Os materiais usados foram: copos descartáveis, garrafas pet, barbante, latas de leite, corda de varal e papéis. Ao usarem a imaginação, os brinquedos feitos pelos alunos foram:

- **Telefone com fio**  
Material: copos descartáveis e barbantes.
- **Bilboquê**  
Material: garrafa pet, barbante e papel.
- **Vai e vem**  
Material: garrafa pet e corda de varal.
- **Pé na lata**  
Material: latas de leite e barbante.

Para Chicon (2004, p.23), “[...] o brinquedo tem uma dimensão material, cultural e técnica. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil.”. Dessa forma, as metodologias diferenciadas que proporcionam o aprendizado de todos os alunos, ampliam também, o trabalho pedagógico com a criança com TOD, pois possibilitará caminhos e estratégias para atender as necessidades da criança com esse diagnóstico, principalmente em relação ao ensino aprendizagem, na interação com seus pares, que é uma das suas maiores dificuldades.

Ao distribuímos os materiais, percebemos que na medida em que foram criados os brinquedos, Marcelo demonstrou um interesse muito grande e sempre pedia que nós ajudássemos a confeccionar o seu brinquedo. O primeiro brinquedo que Marcelo queria era o telefone com fio, assim que o brinquedo ficou pronto, ele chamou logo um colega de sala e foi brincar. Subindo nas grades da quadra, ele usou a sua imaginação para dizer que ali era a torre onde ficava a antena do telefone móvel e que ele teria que consertar, pois estava tendo muita interferência e as pessoas não estavam conseguindo se comunicar direito. O interesse de Marcelo aumentou e ele, com a ajuda dos colegas, terminaram de confeccionar os outros brinquedos.



FIGURA 1 – Marcelo na “torre do telefone móvel”.



FIGURA 2– Brincadeira do telefone com fio.

Nesse contexto, é importante trazer a fala de Vigotski(2010, p.147):

A brincadeira, que referimos como 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 a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final.

Assim, a brincadeira constitui, para Marcelo, uma das formas de se relacionar com os colegas nas aulas de educação física, sem agressividade ou discussões e sem se colocar contrário as regras, pois as regras nesse momento eram confeccionar o brinquedo e brincar. E assim ele participou da confecção e das brincadeiras dos outros brinquedos citados, alcançando assim, o nosso objetivo de aproximação do Marcelo conosco e com a turma.

### **Participação efetiva nas aulas de Educação Física**

Na medida em que os objetivos de aproximação e participação nas aulas de educação física foram alcançados, avançamos no conteúdo. O próximo passo era fazer uma discussão sobre o meio ambiente e trazer os problemas que afetam a natureza. Dentre os problemas citados, enfatizamos a poluição dos rios. Perguntamos aos alunos quais atividades físicas poderiam ser feitas na natureza. Eles elencaram com principais atividades a trilha, a tirolesa, a escalada, a corda bamba, dentre outras. Marcelo ouvia atento junto do grupo e participava de forma ainda tímida.

O trabalho desenvolvido foi resultado de muitas observações do comportamento de Marcelo na escola, para assim ter maior chance de desenvolver um trabalho que despertasse a sua curiosidade e o seu interesse em aprender. Por isso, é importante dizer que os recursos empregados nesse processo têm grande responsabilidade em construir melhores caminhos para o aprendizado da criança com TOD e a construção de laços afetivos com seus colegas.

Essas propostas metodológicas supracitadas para o trabalho pedagógico com a criança com TOD ajudam no processo de ensino-aprendizagem, no seu desenvolvimento cognitivo e na construção do pensamento abstrato. São metodologias que podem ser adaptadas, transformadas e (re)criadas de acordo com a criatividade da professor(a) e do que os alunos demonstram interesse em aprender.

Das atividades citadas, escolhemos a corda bamba que consiste duas cordas paralelas, uma alta e outra baixa onde os alunos devem atravessar segurando a corda acima da cabeça e apoiando os pés na corda próxima ao chão. Nessa atividade, obtivemos uma participação efetiva de todos os alunos do sexto ano.



FIGURA 3 – Marcelo na Corda bamba.

### **Algumas tecituras**

Diante do estudo e da prática realizada com um aluno com TOD, é importante dizer que essa pesquisa proporcionou uma reflexão ampla acerca das dificuldades de inclusão escolar da criança com TOD e contribuiu para a superação dos desafios da inclusão nas aulas de educação física.

Enfatizamos a necessidade de propostas metodológicas para o trabalho pedagógico com criança com TOD, em que cada criança possa ser vista como um sujeito singular, único em sua constituição sócio-histórica. Por isso nós, professores, devemos observar quais atividades a criança aprecia realizar dentro do contexto escolar que está inserida.

Assim, assumimos o entendimento de que temos que respeitar e aprender a proporcionar melhores caminhos de ensino e aprendizagem para crianças com TOD nas aulas de educação física. Nesse sentido, ao nos aproximarmos dos nossos alunos, devemos ter uma escuta sensível, como nos conta Orrú (2010, p.233):

A escuta sensível supõe uma inversão de atenção. Antes de situar uma pessoa em seu lugar, comecemos por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora. É importante conhecermos o contexto em que a pessoa está inserida, contudo não podemos enxergar o outro como ser inerte e impossibilitado de mudanças. Todo ser humano tem uma capacidade criadora e imaginária que, na maioria das situações, é inibida em função de vários fatores, desde os sociais até os econômicos.

Nesse sentido, a escuta sensível valoriza o sujeito e nos mostra que existem várias possibilidades para a inclusão de alunos com deficiência e, no nosso caso, de um aluno com TOD nas aulas de educação física.

Acreditamos que essa pesquisa pode possibilitar muitas reflexões a respeito do assunto e incentivar outras pesquisas com relação à prática da inclusão escolar da criança com TOD, além de possibilitar mais informações para aqueles que também se identificam com a prática da inclusão escolar.

Em suma, nosso pensamento acerca da inclusão escolar do sujeito com TOD converge com o olhar de Freitas (2013, p.17). Nas falas do autor:

Desenvolver uma “atitude inclusiva” não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro.

## Referências

- ABREU, J. R. G. **Inclusão na Educação Física Escolar: abrindo novas trilhas.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.
- CARMO, A. A. do. **Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes?** *Revista Integração*, Brasília, ano 14, p.6-13, mar. 2002. Edição especial: Educação Física Adaptada.
- CASTRO, E. **Afetividade e limites: uma parceria entre família e escola.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- CHICON, J. F. **Inclusão na Educação física escolar: construindo caminhos.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica.** Vitória: Ed. UFES, 2004.
- CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.



FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência.**São Paulo: Cortez, 2013.

KAPLAN, H. I.; SADOCK J.; GREB. A. **Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e Psiquiatria Clínica.** 7. ed. 3. reimp. Porto Alegre: Artmed,1997.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na Educação Física Infantil: usos e apropriações em uma CMEI de Vitória/ES.**Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

LUISELLI, J. K. Características clínicas e tratamento do transtorno desafiador de oposição. In: CABALLO, V. E.; SIMON, M. (Org.).

**Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos.** São Paulo: Santos, 2005. p. 39- 55.

MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente.**Brasília: Liber, 2011.

MONDONI, S. M. PITLUIK, R. **Transtorno desafiador de oposição (TDO).** Disponível em: <<http://www.mentalhelp.com/sua-saude/perguntas-e-respostas/tourette-tiques-e-cacoetes>>. Acessado em: 23 out. 2014.

ORRÙ, S. E. (Org.). **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PORTO, O. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** 5.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SOBRINHO, F. P. N. **Inclusão educacional**: pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

TEIXEIRA, G. Terapêutica medicamentosa no transtorno desafiador opositivo. **Arquivos brasileiros de psiquiatria, neurologia e medicina legal**, v. 100, n. 02; abr./maio/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.comportamentoinfantil.com/tdo1.pdf>>. Acessado em: 17 nov. 2014.

URICOCHEA, A. S. **Diversidade e Inclusão**: a vivência de um novo paradigma. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/inclusao.doc>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial**: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 02.03.2015

Aceito em: 23.07.2017

# Formação Docente universitária e as possibilidades da inserção da Educação Popular

## **CHARLINE BEATRICE RITTER BEREGULA**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Formação em Enfermagem pela URI – FW Pesquisadora da FAPERGS. E-mail: charliritter@outlook.com

## **LUCI MARI DUSO PACHECO**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Câmpus de Frederico Westphalen. End. Profissional: Av. Assis Brasil, 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen RS. E-mail: luci@uri.edu.br

## **RESUMO**

Este estudo se caracteriza como bibliográfico, e tem como foco os caminhos da docência universitária na área da saúde e as possibilidades de se alcançar um ensino superior de qualidade. A complexidade do processo de ensino/aprendizagem e os fatores envolvidos nas relações entre os sujeitos envolvidos neste processo são elementos discutidos na perspectiva da educação popular. O desenvolvimento das habilidades do professor, seja ele da área da saúde ou não, perpassa pelo comprometimento profissional e pela corresponsabilização com todos os envolvidos no processo para uma educação de qualidade, para tanto a construção compartilhada dos saberes é o elemento chave para a concretização destas premissas, tendo a educação popular como balizadora. Assim uma formação profissional dentro dos preceitos da educação popular influencia de maneira mais intensa as práticas humanizadoras em saúde, pois a educação popular permeia todos os processos de trabalho dos profissionais de saúde, uma vez que leva em consideração a realidade na qual os sujeitos estão inseridos sua cultura e o modo de vida para estabelecer os modos de cuidado.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Área da saúde. Educação popular. Comprometimento profissional.

# *Higher School Teaching Education and the possibilities of Its Inclusion In Popular Education*

## ABSTRACT

*This is a bibliographic study whose scope is higher education in health and the possibilities of achieving quality in this type of education. The teaching and learning complexity and the factors involved in the relationship among the subjects of this process are discussed in the perspective of popular education. The development of the professor's skills, whether he is or he is not a health professional, is connected to his professional involvement and the co-responsibility towards everyone who is involved in the process for an education of quality. Therefore, the shared construction of knowledge is the key element to accomplish it, mediated by popular education. Thus, a professional education according to the precepts of popular education influences humanized practices in health more intensely, since popular education is related to all health professionals' working processes, as it considers the reality in which the participants are inserted, their culture and their way of life to establish their care habits.*

**Keywords:** *Higher education teaching, health professional, popular education, professional commitment.*

## Introdução

Uma crescente necessidade de conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente é a principal intenção do presente estudo, descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino superior de qualidade, igualmente. Pode-se encontrar na fala de Imbérnon (2012) concepções sobre formação que mostram algumas possibilidades para a docência universitária, que procura reconhecer o caráter profissional do professorado e a existência de um espaço onde este possa ser exercido, o que implica reconhecer que os professores são verdadeiros agentes sociais, planejadores e

gestores do ensino-aprendizagem, não se abreviando ao técnico, mas abrangendo a sua capacidade e competência de ajudar na transformação social, a qual é função primordial da universidade.

É sabido que a grande maioria dos professores universitários não teve a formação pedagógica para a atividade docente que exercem, que não ocorreu uma reflexão sobre os aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos do seu trabalho, situação na qual acabam por reproduzir os conhecimentos da forma como os receberam. Nota-se ainda que, na atual conjuntura das universidades, é imperativo que os professores sejam dotados de ferramentas psicopedagógicas e sociais e não apenas profissionais, isso significa não apenas aprender a ensinar, mas desaprender aspectos que não funcionam no ensino. A conscientização da importância da didática combinada com outros aspectos e o desligamento do empirismo da experiência subjetiva da rotina da sala de aula (IMBÉRNON, 2012).

Aprender a ouvir, a ter empatia, a respeitar os conhecimentos do outro, sua cultura seus anseios e seus medos, são premissas para desenvolver ações da educação popular dentro da sala de aula ou mesmo fora dela. São ações que podem realmente transformar a realidade do ensino. A formação da profissão docente universitária não ocorre com o desenvolvimento de apenas um fator mas, com uma miscelânea de saberes (científicos, culturais, empíricos) juntamente com algumas características que devem ser trabalhadas de maneira a proporcionar uma aprendizagem ativa dos alunos e gera satisfação a todos os atores do processo.

Esta associação entre as áreas da saúde e da educação também pode ser visualizada suscitando-se as premissas da educação em saúde tão inerentes à profissão de enfermeira e estabelecidas pela Norma Operacional Básica do Sistema Único de Saúde (NOB-SUS 01/96). Vendo assim na educação popular, difundida por Paulo

Freire, a interação entre estas. A formação e práticas docentes e a educação em saúde têm significativas contribuições tanto para o ofício docente quanto para os profissionais da área da saúde, e de fato torna-se ainda mais importante a partir do estabelecimento da educação popular em saúde como uma política no âmbito do Sistema Único de Saúde, e a união destas concepções tão conjecturais se concretiza.

### **Profissão docente universitário: aspectos da formação**

Marcelo (2009) fala que no processo de desenvolvimento profissional deve-se dar importância às representações, crenças e preconceitos dos docentes, pois afetarão sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar mudanças. O autor destaca ainda a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e menciona vários fatores que a afetam (escola, reformas e contextos políticos), e suas implicações, como o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, os valores, o conhecimento sobre as disciplinas que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, e a própria vulnerabilidade profissional.

O desenvolvimento da profissão docente universitária não pode ser vista de maneira restrita, sendo que não se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ou à compreensão de si mesmo, ou ao desenvolvimento cognitivo, ou ainda apenas ao desenvolvimento teórico/científico, mas sim todos esses fatores unidos acrescidos de um contexto que permita o desenvolvimento destas capacidades. Sendo um fator de grande relevância o aprimoramento da formação (IMBÉRNON, 2012). “A formação deve ser um elemento dinamizador para aprender a questionar o que se

vê, aquilo em que se acredita e o que se faz. Ajudar a repensar a prática docente a partir da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo” (IMBÉRNON, 2012, p.115).

Para Pimenta e Anastasiou (2011, p. 105)

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

Revelar quão mister se faz uma boa formação dentro da universidade é mostrar, igualmente quão bem estruturada se tornará a identidade do profissional seja qual for sua área de atuação. Porém, sabe-se que a identidade do educador, é um fator que foi-se perdendo durante a trajetória da educação e que precisa ser resgatada para que junto com ela regate-se também a sua autonomia e sua valorização enquanto tal.

Em relação a identidade, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 77) assinalam:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. E um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como respostas a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Pode-se entender, a partir das palavras das autoras, que a identidade do professor é, também, algo que está em constante movimentação, pois este é um sistema de elaboração, de idealização de situações exigidas do profissional em seu contexto sócio histórico.

Assim, uma identidade profissional se constrói com os significados e reafirmações que os atores, que fazem parte desse meio analisam e realizam, de forma ética, tentando implementar novas e diversas possibilidades que são preciosas para sua prática e sua identidade enquanto professor.

Ainda, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 77):

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

É possível compreender que a identidade do professor provém de seu sentido social dentro da profissão, de uma verificação das tradições, da ação entre a teoria e a prática. Essa identidade se forma, igualmente, a partir da importância que cada profissional dá a sua própria função como professor, levando em conta seus valores éticos e sociais, sua participação na vida comunitária e acadêmica, seus próprios saberes, tanto de experiências quanto de conhecimento, de suas heranças históricas, de suas relações com alunos, colegas, instituições, enfim dele com todas as esferas relacionadas ao ensino.

A identidade do professor constrói-se, do mesmo modo, a partir das exigências que o mesmo vai encontrando em determinadas situações ou contextos os quais vai se deparando no decorrer de seu trabalho, e que lhe vai exigindo, de certa forma, assumir determinadas posturas que lhe orientem durante esse processo.

Libâneo (2004, p.68) apresenta que identidade profissional é:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do tra-



balho do professor. Sabemos que a profissão de professor vai assumindo determinadas características – isto é – determinada identidade – conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.

Pode-se pensar que a identidade do professor, então, depende de fatores que são desenvolvidos durante toda a sua formação docente: habilidades, conhecimentos gerais ou específicos, valores, atitudes, enfim, elementos que formam um bom professor. A identidade está, desta forma, ligada a uma boa formação docente a qual deve ser um processo dinamizador e constante no contexto atual.

Também, na concepção de Imbernón (2012, p. 96-97):

[...] a profissão docente universitária se desenvolve por diversos fatores: sua categoria acadêmica, a cultura das faculdades, as disciplinas, os departamentos, as universidades, o salário, a demanda do mercado em que se trabalha a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc., e é claro, pela relação com os colegas, com os alunos e com a formação permanente que essa pessoa vai realizando ao longo de sua vida profissional.

A partir desta perspectiva a identidade do professor se desenvolve e/ou se forma na confluência de vários fatores que acabam por configurar a individualidade de cada professor na profissão do ensino universitário por meio de sua formação docente, sua bagagem de vida, sua trajetória profissional.

As universidades abarcam alguns profissionais iniciantes na carreira de ser professor os quais nunca tiveram uma formação que englobe conhecimentos pedagógicos; teórico-práticos, que se re-

conheça sujeito do processo de “formação”, do “saber fazer” e de seu aluno integrado a um contexto do qual este faz parte desse processo do “saber”, bem como as relações e situações que se travam entre esses atores, contudo, trazem em sua bagagem histórica, a experiência de sua vida acadêmica e pessoal, o que o auxilia a enfrentar a prática do seu cotidiano, evoluindo assim sua identidade enquanto profissional.

Pode inferir pelo que lemos anteriormente que docência no ensino superior necessita que os professores de outras áreas, que não a Licenciatura, procurem especializações como pós-graduações *latu-sensu* ou *stricto-sensu*, bem como congressos, fóruns, simpósios, meios que sirvam de apoio para auxiliar na construção de sua identidade enquanto docente.

A formação docente e a construção de sua identidade deve ser entendida como um aprendizado profissional que ocorre ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010). Significando que os conhecimentos pertinentes ao profissional professor são perenes, se estendem por toda a existência do indivíduo, sendo um apanhado de características e habilidades desenvolvidas para um melhor exercício profissional.

Lanier (1984, p.30) já suscitava que:

Os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado (prolongado se aceitarmos a formação como desenvolvimento durante toda a vida profissional) período de formação.

Segundo o autor o saber dos professores deve ser um saber versátil, plural, polivalente, que contenha saberes de várias fontes,

e que sejam adquiridos, da mesma forma, durante sua toda formação, os quais darão origem a novos saberes e novos conhecimentos.

Percebemos isso quando Imbernón (2011, p.31) destaca:

[...] a necessidade de um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação.

As palavras dos autores salientam a necessidade de um conhecimento plural, um conhecimento que abarque um vasto campo de saberes, que contribua para a realização de sua prática, bem como a reflexão sobre a mesma, e, conseqüentemente para a aprendizagem como um todo.

Ao mesmo tempo em que é plural, os saberes são temporais, pois advém de uma história de vida, de um caminho trilhado pelos educadores durante sua própria trajetória escolar e de formação. Tardif (2008, p.19-20) nos traz que:

O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. [...]. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é ensino por causa de toda a sua história escolar anterior.

Vários autores comungam da mesma ideia de que alguns saberes são de grande valia, com tal característica, para a prática pedagógica dos professores no seu contexto escolar. Tais os saberes são nomeados com sendo os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os pedagógicos. (PIMENTA, 2010; TARDIF, 2008).

Os saberes da experiência são aqueles que carregam em seu cerne as experiências de todo o um percurso de vida, de relações com outros, de uma prática pedagógica e reflexão do professor sobre a mesma.

Nas palavras de Pimenta (2012, p. 22):

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Para a autora, os saberes experienciais são aqueles produzidos dentro e fora do ambiente escolar, mas em um caminho contínuo, do dia a dia, onde o professor atua em sala de aula para posteriormente refletir sobre a mesma, trocando ideias com colegas, gestores, e porque não com os próprios alunos para tornar sua prática mais e mais eficaz.

Os saberes da experiência possibilitam o professor atuar de forma autônoma, flexível e reflexiva em sala de aula. Ainda, esses saberes não se encontram em teorias, eles são saberes práticos que vão acrescentando mais e mais prática naquilo que o professor desenvolve que o ajuda a atuar de acordo com as situações que se apresentarem a ele durante sua prática.

Tardif (2008, p. 49) ressalta:

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aquele com os quais se deparam os técnicos e os tecnólogos.

[...] Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Pode-se depreender das palavras acima citadas que os saberes experienciais possuem, então, sua origem no contexto de atuação dos professores, ou seja, no seu dia-a-dia em sala de aula com suas variáveis e que exigem dele uma reflexão e ação momentânea, rápida, que acabam por criar um ambiente de reflexão, atualização e ação nas situações que se criam no seu cotidiano de sala de aula.

Freire (2001) traz a concepção de comprometimento profissional, lembrando que antes de ser profissional, é um homem e, sendo a primeira condição para o homem possa exercer um ato comprometido é a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade, que está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ampliar seus conhecimentos em torno das pessoas, de suas formas de ser e de ver o mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ainda ingênua da realidade, deformada pelos especialismos que possibilitam conhecer apenas parte do todo.

A formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista e de melhoria das aprendizagens profissionais no contexto em que se trabalha, ajudando desta forma, a melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos o que se constitui como objetivo fundamental

da docência universitária (IMBÉRNON, 2012). Estes conceitos perpassam pelas premissas da valorização profissional assim como o reconhecimento do caráter social da profissão de professor.

Imbérnon (2012) refere que existem fatores decisivos e de grande proeminência no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, a comunicação entre aluno e professor. A comunicação é entendida neste contexto como a possibilidade de dar voz aos alunos, através da qual se demonstra respeito pelas ideias do outro e aceitação das diversidades para a construção de uma convivência harmoniosa e democrática entre as pessoas. Justamente pelo fato de a comunicação não ser linear, ou seja, a comunicação é um processo no qual se transmite informação e entendimento de um indivíduo para o outro, envolvendo interpretação. O professor precisa estar atento ao *feedback*, modificando sua mensagem constantemente em razão do que observa e escuta de si mesmo e dos alunos. Concordando com a fala de Freire (1996, p. 38) sobre o respeito ao educando:

Estas qualidades ou estas virtudes absolutamente indispensáveis à posta em prática deste outro saber fundamental à experiência educativa – saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

As qualidades indispensáveis citadas por Freire, supracitado, são elementos de caráter ético que levam em consideração as características individuais do aluno: respeito à autonomia, à dignidade e à identidade. São habilidades primazes a serem desenvolvidas pelos educadores, pode-se fazer relação neste momento com a capacida-

de de escuta pelo professor, aptidão que, quando livre de pré julgamentos pode ser de valor inestimável para o conhecimento dos anseios e o fortalecimentos de uma relação respeitosa com os alunos.

Ouvir ativamente é uma capacidade crítica de influência que engloba diversos comportamentos que comunicam aos alunos e alunas que eles estão sendo ouvidos e compreendidos, que os sentimentos subjacentes a suas palavras são apreciados e aceitos e que, sejam quais forem seus pensamentos ou palavras, cada um deles é aceito como pessoa. A finalidade consiste em comunicar que, independentemente das ideias, acontecimentos, atitudes e valores do estudante que fala, quem escuta não avalia essa pessoa por suas ideias e sentimentos. (IMBÉRNON, 2012, p. 71)

Ouvir atentamente os alunos é uma forma de comunicação de suma importância na aprendizagem, todavia é necessário que esta escuta seja sem julgamentos de ideias, de atitudes ou valores. O ato de julgar afasta e dificulta a empatia e ouvir requer paciência e que se transmita confiança e respeito. A empatia surge do reconhecimento das semelhanças, e para se reconhecer se faz necessário ouvir sem julgar e procurar encontrar pontos comuns para se fazer um elemento de ligação no relacionamento entre aluno e professor.

Entende-se ausência de julgamento diferentemente de neutralidade, pois esta característica pregada por alguns seria a negação da existência de valores, o que poderia fazer com que todo o processo do ensino e aprendizagem ficasse em um nível muito superficial para realmente transformar, como se pode observar nesta fala de Freire(1996, p. 71):

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar [...]

somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Na relação com a área da saúde, os termos escutam qualificada e acolhimento são transversais e amplamente conhecidos e utilizados no dia a dia do atendimento aos clientes pelos profissionais de saúde. O acolhimento é um modo de operar os processos de trabalho em saúde de forma a atender a todos que procuram os serviços de saúde, ouvindo seus anseios e assumindo uma postura capaz de acolher, escutar e pactuar respostas adequadas aos usuários. Implica prestar um atendimento com resolutividade e responsabilização. O conceito de acolhimento se concretiza no cotidiano das práticas de saúde por meio de escuta qualificada. Uma postura acolhedora implica em estar atento e poroso à diversidade cultural, racial e étnica (BRASIL, 2004).

A educação popular em saúde é considerada como uma das estratégias básicas para a promoção da saúde das pessoas. Ela acontece na sociedade, realizada com grupos, coletividades e movimentos sociais. Entende-se que toda prática educativa se realiza entre pessoas, isto é, envolve sujeitos portadores de vivências subjetivas e objetivas e que interpretam tais vivências segundo sua cultura e sua inserção social. São, portanto, práticas que têm no diálogo a base fundamental para a interação com o outro, princípio fundamental da prática pedagógica. (BRASIL, 2008).

As concepções de educação popular estão amplamente difundidas em documentos do ministério da saúde para os profissionais de saúde e gestores de forma a ampliar os conhecimentos destes a respeito deste assunto tão intimamente relacionado com as práticas de educação em saúde:



A educação popular é compreendida como perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais. A cultura popular é valorizada pelo respeito às iniciativas, ideias, sentimentos e interesses de todas as pessoas, bem como na inclusão de tais elementos como fios condutores do processo de construção do trabalho e da formação. (BRASIL, 2012, p. 5)

Como pode-se observar, estes conceitos são muito bem aceitos pela área da saúde e se encaixam perfeitamente nas práticas educativas humanizadoras desenvolvidas pelos profissionais da saúde. Desde a Declaração de Alma-Ata, URSS (setembro de 1978) – Saúde para Todos no Ano 2000 e a Atenção Primária de Saúde, nesta a participação popular é expressa como uma diretriz pelos países articulados a OMS (Organização Mundial da Saúde) (BRASIL, 2002).

Reafirma-se a participação popular na Carta de Ottawa, Canadá (novembro de 1986), que resultou da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (1986); a Declaração de Adelaide, Austrália (abril de 1988) que reafirmava as linhas de ação da Carta de Ottawa; a Declaração de Sundsvall, Suécia (junho de 1991) conclamava sobre a importância do ambiente saudável para a saúde; a Declaração de Santafé de Bogotá, Colômbia (novembro de 1992) tratou da promoção da saúde na América Latina; a Declaração de Jacarta, Indonésia (julho de 1997) teve como tema a promoção da saúde no século XXI. (BRASIL, 2002). Todos estes documentos, e muitos outros, reiteram a participação popular nas práticas em saúde, o respeito às diferenças, à valorização dos indivíduos e de sua cultura.

## A educação bancária

A educação bancária, segundo Freire (1987), é um modo de repasse de informações, o educador faz comunicados ao invés de comunicar-se, e os educandos são meros receptores de conteúdos pré-estabelecidos. Para Freire, na situação que os educandos se fazem depósitos, não emerge sua consciência crítica, ou seja, é imposto a eles (os alunos) o que devem acreditar e o quanto devem saber, e quando se colocam nesta posição inferior tendem a aceitar passivamente o mundo como ele é, sem perspectiva de mudá-lo:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele... Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 1987, p. 34)

Também conhecida como tradicional ou preventiva, é um o modelo ainda muito utilizado por professores em todos os níveis de ensino. A questão é que este subjuga os conhecimentos prévios dos indivíduos, desconsiderando o meio onde vivem estas pessoas, sua cultura, situação onde o senso crítico não está presente, as informações já estão 'prontas', escritas, e é caracterizada como uma forma narrativa e portanto estática indo totalmente contra os princípios de criatividade e da mudança (FREIRE, 1987).

Para Imbérnon (2012), alguns professores podem se sentir satisfeitos após uma aula meramente transmissora (bancária), isto porque, durante séculos, a universidade caracterizou-se por ter aulas expositivas como metodologia. Entretanto, com as novas atitu-

des sociais, as inovações tecnológicas e o próprio comportamento dos alunos, iniciou-se um debate sobre os meios utilizados para ensinar e aprender. Na vida cotidiana ninguém ouve o outro de maneira ininterrupta e toma notas e apenas pergunta quando solicitado, se isso seria irracional na vida cotidiana porque seria usual e lógico na universidade? Para o autor, alguns professores têm a distorção perceptiva de se sentir satisfeitos depois de horas falando, em um monólogo, nas salas de aula, sem se dar conta de que estão contrariando princípios de comunicação elementar.

Relacionando com a Educação em Saúde Alvim e Ferreira (2007) trazem que, diante do impasse de que o paciente, na opção por orientar suas práticas de saúde fundamentadas pelo saber científico, dele fica dependente, ao tomar esse conhecimento como verdade absoluta e definitiva, surge a situação desafiadora para o ato educativo dialógico em saúde: a de transformar a posição ingênua dos sujeitos educandos em posição crítica, diante desse suposto “acabamento” e “conclusividade” do conhecimento científico.

### **Possibilidades da Educação Popular**

Paralelamente à educação bancária está a educação radical, problematizadora ou popular, a qual coloca educador e educandos no mesmo patamar de conhecimentos, mas em áreas diferentes. Na educação problematizadora a premissa é o diálogo, e esta relação dialógica é indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos (FREIRE, 1987).

A educação popular traz a concepção de igualdade entre os indivíduos, no sentido de que todos nós temos conhecimentos prévios ao momento em que nos deparamos com uma situação de aprendizagem ou de troca, como num grupo de saúde, por exem-

plo. Durante uma simples exposição de um tema estamos praticando a educação tradicional enquanto, quando nos preocupamos com o tema de interesse de nosso público, trazendo referências do cotidiano deles e incentivando a participação de todos (cada um a sua maneira), aí sim estamos praticando a educação popular.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. (FREIRE, 1987, p. 39)

Relacionando estes conceitos com o campo da saúde, embora já existam várias iniciativas de natureza ética no sentido de respeitar e valorizar a participação e autonomia do sujeito nas ações relativas ao seu bem-estar, ainda hoje se constata a predominância do modelo de educação linear, de orientação depositária, que se ancora em um modelo escolar de dominação. Nele, se substitui a ideologia da cultura comum pela ideologia da cultura científica. Observando a terminologia no processo pedagógico em saúde, encontramos um direcionamento pautado em verbos operacionais, como “orientar” (OLIVEIRA, 2005).

A maior diferença apontada por Oliveira (2005), entre o modelo bancário e o modelo popular é que esse último busca mais a mudança social do que a transformação pessoal. Supõe-se que indivíduos conscientes sejam capazes de se responsabilizar pela sua própria saúde, não apenas no sentido da sua capacidade para tomar decisões responsáveis quanto à saúde pessoal, mas, também, em relação à sua competência para articular intervenções no ambiente. O modelo radical em saúde surge em resposta às premissas da Política de Promoção à Saúde.

A educação se refaz constantemente na práxis, não aceita um futuro estático, sem possibilidade de mudanças, a educação se baseia num presente dinâmico, que está em movimento, e tem a intenção de desenvolver pessoas críticas, de si mesmos e do mundo que vivem, transformando-o (FREIRE, 1987). O pensamento crítico e a análise das ações em todos os momentos do processo de ensino/aprendizagem, seja este na universidade ou em uma unidade de saúde, o respeito às características culturais, físicas, intelectuais, financeiras e psicológicas dos indivíduos envolvidos são as diretrizes para o cumprimento desta concepção de educação.

A utilização deste tipo de educação, a popular, é uma alternativa de grande valia para o desenvolvimento das ações por professores universitários, assim como por profissionais da área da saúde, pois faz com que o conhecimento seja construído, tendo mais aceitação e interesse dos atores do processo. Esta interação é enriquecedora e gera muito mais satisfação para todos os participantes, devendo ser considerado o fato de que não existe um fim, uma conclusão para um problema, quando se trata de educação popular o empenho é permanente e a transformação contínua.

A educação popular em saúde implica em fazer com que as informações sobre a saúde dos grupos sociais contribuam para aumentar a visibilidade sobre sua inserção histórica, social e política, a elevar suas reivindicações e projetar caminhos. Ao colocar-se como referência no campo das práticas dos profissionais, a educação popular contribui para a formação de profissionais comprometidos com as questões sociais, engajados ativamente na luta pelos direitos dos usuários e com uma postura mais acolhedora na construção da autonomia das pessoas (BRASIL, 2007).

Concordando com Freire (2001), ao sentir e viver o comprometimento, em um ato consciente, os homens não são neutros. A

neutralidade frente ao mundo reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Ingenuidade seria pensar numa prática abstrata, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, entre pessoas humanas, e sobretudo numa realidade que não é neutra.

De acordo com Imbérnon (2012), a formação e a prática docente deveriam apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos, em uma troca entre iguais, no desenvolvimento do pensamento reflexivo, examinando suas teorias implícitas, suas atitudes, ou seja, perguntar-se por que fazem o que fazem, realizando um processo contínuo de auto avaliação e análise que possa orientar para a mudança. Refletir sobre o que se faz e para que se faz, transpondo as capacidades e habilidades e indo além na questão dos valores e concepções tácitas de cada professor. “Se faz necessário mudar o que se pensa e se sente para melhorar o que se faz.” (IMBÉRNON, 2012, p. 102).

Nesse sentido, observa-se que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, isto implica em que educadores e educandos, que estão inseridos criticamente na história, assumam uma posição de sujeitos que compõem o mundo e não simplesmente reproduzem saberes científicos, concebido como unicamente verdadeiro e definitivo. Muitas vezes são nas próprias vivências, na sua práxis existencial que se extraem demandas de aprendizagem, aprendendo com os próprios desafios. Partindo do pressuposto que o aprendizado tem diferentes dimensões, pode-se tirar daí a essência da prática e sua realização anseia muito mais que a adaptação ou a acomodação, mas permite a transformação da realidade (FREIRE, 1987).

## Desenvolvimento da docência universitária

Estudos recentes nos mostram que a docência se desenvolve na grande maioria das vezes na prática, ou seja, os profissionais que ensinam na sala de aula adquirem conhecimento prático somente com o exercício da prática pedagógica. Até mesmo uma licenciatura recebe informações, aprende técnicas e vivencia experiências com os conteúdos curriculares que se remetem à profissão docente e ao trabalho pedagógico, significa que eles têm acesso às sistematizações organizadas, manuseia balizamentos teóricos e desenvolve várias competências essenciais à futura profissão de educador. Entretanto, ainda assim não está praticando o ofício docente, na verdade esse aluno está exercendo a prática de estudante e não a de professor (SILVA, 2009).

Diante de tais pressupostos, Rios (2011) assinala um caminho: resgatar o sentido primeiro de educação como condição para a realização dos indivíduos, pensando na relevância da atuação profissional como intermediário entre o educando e a realidade, a partir de cujo conhecimento ele poderá atuar e transformar, transformando desta maneira a si próprio.

Observa-se aqui a visão do docente universitário como mediador, e não como detentor único do conhecimento e com a responsabilidade solitária de repassá-lo aos alunos. Se o ofício docente se aprimora no dia a dia e se consolida com o tempo, a melhor maneira de encarar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem pode ser a da corresponsabilização e o compartilhamento dos saberes. Para Rios (2011) nesta perspectiva, professor e aluno são sujeitos conhecedores, o professor estabelece o diálogo entre o aluno e o real, e não consigo próprio, desta forma o mundo passa a ser apreendido, compreendido e alterado.

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. (IMBÉRNON, 2011, p. 42)

Observa-se desta maneira a relevância da formação do docente, no sentido de dar subsídios para os problemas que se apresentarão na prática. Mesmo compreendendo a prática como, muitas vezes, elemento chave para o desenvolvimento da consciência de ações mais comprometidas e da real compreensão do papel do educador, ainda assim acredita-se que a formação traz os principais balizamentos intelectuais necessários para desenvolver o ofício docente.

Concordando com Rios (2011) as afirmações sobre a atuação do professor aplicam-se também aos profissionais de outras áreas. A consciência das implicações de suas ações nas relações com os sujeitos estimula ações criativas e mais sensíveis às necessidades de todos os envolvidos. E é exatamente na prática diária que a história é construída, tanto a individual quanto a coletiva. “É a partir dos profissionais que somos que vamos caminhar para os profissionais que queremos ser” (RIOS, 2011, p.109).

Tem-se neste momento a necessidade de identificar as necessidades, mas principalmente de conscientizar-se da importância da mudança. Compreender a formação como um elemento dinamizador, requer uma práxis reflexiva e crítica e, além disso, superar modelos estabelecidos. O professor tem uma função social marcadamente forte e uma função formadora de indivíduos como o foco



diário de suas ações. Na fala de Imbérnon pode ser identificado o papel do professor formador:

O professor/formador deve fornecer a criação dos espaços de reflexão necessários para que os alunos aprendam e sejam protagonistas de seu próprio processo de construção de conhecimentos durante toda a vida. Refletir é aprender a pensar, analisar, comparar, sintetizar e tirar conclusões, a tomar decisões, enfim, o pensamento reflexivo é toda uma série de capacidades (IMBÉRNON, 2012, p. 90)

Na oportunidade da formação têm-se possibilidade ímpar de conscientizar todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, conscientizar de seu espaço, de sua história e principalmente, de sua importância na transformação da realidade que se apresenta. A partir da consciência de ser e estar no mundo, a partir da troca de saberes, da compreensão do docente de seu papel social, pode-se falar em mudança ativa, com o envolvimento de toda a comunidade/sociedade e em função destas.

A formação docente universitária, dificilmente terá caráter obrigatório então, para haver uma mudança, precisa passar pela conscientização dos professores a respeito da necessidade de melhorar a relação com a transmissão da disciplina, consigo mesmo e com os alunos. Seria necessária uma mudança de posicionamento das estruturas organizacionais universitárias, assim como das estruturas cognitivas dos professores, para que haja envolvimento individual e coletivo que ocorra pela reflexão e investigação sobre os efeitos da docência universitária na sociedade. (IMBÉRNON, 2012).

## Conclusões

A educação popular, da qual deriva a educação popular em saúde, se apresenta como possibilidade humanizadora das práticas profissionais dos professores. A concepção do professor como um mediador entre o aluno e o mundo, assim como a construção compartilhada dos saberes parece ser os elementos chave para a educação que se quer.

O caminho da humanização passa pelo entendimento de que o outro possui necessidades e que somos responsáveis por resolver/amenizar algumas delas, obviamente não será possível resolver todos os problemas dos pacientes que atendemos, mas se for possível com alguns, de maneira a causar uma transformação em sua saúde e sua vida, então todo o trabalho terá valido a pena e o discurso sobre humanização da assistência se torna realidade.

Pode-se afirmar que, se a formação é voltada para as práticas humanizadoras acaba se traduzindo em práticas humanizadas, principalmente com exemplos, modelos profissionais, começando pelos professores, supervisores de estágio e profissionais. Modelos exitosos devem fazer parte da formação do enfermeiro para que se possa ter uma base sólida de como agir no futuro profissional. É essencial que haja muito exercício, diálogo, troca de saberes e de experiências em sala de aula (ou laboratório) antes de partir para a prática, e que nos campos de estágio onde os profissionais estão atuando, possam auxiliar no desenvolvimento das atividades dos alunos, que a participação seja real, e que os alunos possam deixar a sua marca, realizar projetos e que estes tenham continuidade com as próximas turmas.

O cuidado comprometido, a ética e a humanização fazem parte da base de sustentação da possibilidade real da mudança, é a ratificação da capacidade das pessoas, seja em qualquer nível de

escolaridade que possuam, de poder transformar sua situação de sofrimento em aprendizado e melhora. A falsa superioridade que o modelo positivista propôs para os profissionais da saúde distanciou as pessoas, dificultou as relações entre profissionais de saúde e pacientes, é imperativo superar este modelo e partir para uma perspectiva de equidade, que humaniza as relações.

O futuro almejado está sendo construído no presente que está sendo vivido agora. Para transformar é necessário superar os problemas e idealizar o novo modo de ser professor, seja ele de que área for, respeitando a si mesmo e ao outro. Pode-se observar que muitas dificuldades podem ser apontadas, que inúmeras justificativas podem ser elencadas, mas não se deve perder de vista o comprometimento e a responsabilidade atrelados ao papel do professor em todas as sociedades.

Se por um lado há uma crise que atinge a toda a humanidade, é necessário responder à ela, e que resposta melhor teríamos que uma educação primorosa? Sabe-se que estas utopias, para se tornarem realidades concretas, necessitam de empenho e dedicação, mas sabe-se também que existe uma coletividade em busca de uma educação de qualidade, reitera-se aqui as possibilidades da educação popular para a realização desta.

Vive-se um período de profundas transformações na sociedade como um todo, nas relações de trabalho e pessoais, nos conceitos, nos comportamentos e, talvez seja este o momento de se resgatar o cuidado no seu sentido pleno, pois, é a partir de grandes mudanças na sociedade que as transformações internas acontecem. Convém rever conceitos antigos e formas ultrapassadas de resolver problemas e de desenvolver o trabalho dos profissionais da saúde e se adaptar a esta forma mais fluida de viver, mais leve, mais humana.

## Referências

ALVIM, N. A. T.; FERREIRA, M. de A. Perspectiva problematizadora da educação popular em saúde e a enfermagem. **Texto contexto – enferm**, Florianópolis, v. 16, n. 2, 2007.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

BRASIL. Ministério da Saúde. Humaniza SUS. **Documento base para gestores e trabalhadores do SUS**. Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Acolhimento com avaliação e classificação de risco: um paradigma ético-estético no fazer em saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa – Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Bases para a Educação em Saúde nos Serviços**. Ministério da Saúde, Brasília DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Caderno de educação popular e saúde**. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

COSTA, Á. de C.; MARAFON, A. M. M. A constituição do professor como trabalhador. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 153-166, 2009.

DAVID, H. M. S. L.; BONETTI, O. P.; SILVA, M. R. F. da. A Enfermagem Brasileira e a Democratização da Saúde: notas sobre a Política Nacional de Educação Popular em Saúde. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v. 65, n. 1, p. 179-85, 2012.

DAVID, H. M. S. L.; ACIOLI, S.. Mudanças na formação e no trabalho de enfermagem: uma perspectiva da educação popular e de saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 1, 2010.

FISCHER, B. T. D.. Docência no Ensino Superior: Questões e Alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.3, p. 311-315, 2009.

FIGUEIRA, M. C. S.; LEITE, T. M. C.; SILVA, E. M. Educação em Saúde no Trabalho de Enfermeiras em Santarém do Pará, Brasil. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 65, n. 3, p. 414-9, 2012.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.118, p.171-190, 2012.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

JOAQUIM, N. de F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. de P. Entre o Discurso Praticado e a Realidade Percebida no Processo de Formação Docente. **Avaliação, Campinas, Sorocaba**, v.17, n.2, p.503-528, 2012.

MACEDO, E. Currículo e Conhecimento: Aproximações entre Educação e Ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p.716-737, 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009.

MCCULLOCH, G. História da Educação e Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 49, v.17, 2012.

OLIVEIRA, D. L. A ‘nova’ saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 13, n. 3, p. 423-431, 2005.

PFEIFER, M. Dicotomias Conceituais da Avaliação da Educação Superior. **Avaliação, Campinas, Sorocaba**, v.17, n.2, p.351-364, 2012.

PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, G. B. dos. Usos e Limites da Imagem da Docência como Profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013.

SILVA, M.da. **Complexidade da Formação de Professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, A. N. de. Fronteiras entre Duas Esferas das Atividades Sociais: A Educação e o Trabalho. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33,n.118, p.81-95, 2012.

Recebido em: 30.07.2014

Aceito em: 25.05.2017

# Métodos de ensino utilizados nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em Floriano, Piauí, Brasil e sua influência no processo de ensino e aprendizagem

**JORLANNIA DA SILVA FIGUEREDO**

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí.

E-mail: [jorlanniafigueredo@hotmail.com](mailto:jorlanniafigueredo@hotmail.com)

**RAQUEL SOUSA VALOIS**

Mestrado em Educação – Educação Ambiental pela UNESP/Rio Claro, licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí. Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí/CAFS. E-mail: [rsvalois@ufpi.edu.br](mailto:rsvalois@ufpi.edu.br)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem praticado no âmbito dos dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na cidade de Floriano, Piauí, Brasil, a partir da visão de docentes e discentes, a respeito dos métodos de ensino utilizados nas disciplinas, identificando os mais utilizados e o modo como estes facilitaram e/ou dificultaram a aprendizagem. Para isso, buscamos embasamento em referencial teórico que tece discussões e reflexões sobre métodos de ensino e recursos didáticos e importância no processo de ensino-aprendizagem. O instrumento utilizado para a coleta de dados foram questionários semiestruturados aplicados com 32 discentes e 15 docentes. Os dados foram posteriormente organizados e analisados a partir da análise de conteúdo. Os principais resultados apontaram uma contradição de que, apesar da aula expositiva ser considerada por muitos discentes como um método de ensino eficaz, é também um dos que mais recebe críticas e que menos desperta interesse nos alunos; as aulas práticas, sejam elas de campo ou em laboratório, proporcionam aos discentes uma melhor compreensão do assunto visto nas aulas expositivas, e está entre os métodos mais bem aceitos; alguns professores, por sua vez, consideram que a discussão de artigos e/ou debates são métodos que despertam interesse nos alunos e estes estão diversificando suas aulas através do uso de aulas



práticas, vídeos e grupos de discussão. Podemos inferir que na formação inicial tanto os docentes quanto os métodos de ensino utilizados por estes podem influenciar na formulação de um exemplo do ser docente em algum momento do exercício profissional dos licenciados.

**Palavras-chave:** Procedimentos de ensino. Ensino Superior. Licenciatura em Ciências Biológicas. Professores. Alunos.

## *Teaching methods used in the degree courses in Biology undergrad courses in Floriano, Piauí, Brazil and their influence on the teaching and learning process*

### **ABSTRACT**

*This work aims to analyze the teaching-learning process practiced in the scope of the two undergraduate courses of Biology Sciences of two Federal Institutions of Higher Education (IFES), in the city of Floriano, Piauí, Brazil, from the teachers and students perspectives regarding the methods used in disciplines, identifying the most used and how these facilitated and/or hindered the learning process. In order to do this, we seek to base a theoretical framework that weaves discussions and reflections about teaching methods and didactic resources and their importance in the teaching-learning process. The instrument used for the data collection was semi-structured questionnaires applied with 32 students and 15 teachers. The data were later organized and analyzed by means of the content analysis. The main results pointed out a contradiction in that, although the lecture is considered by many students as an effective teaching method, it is also one of the most criticized and less exciting method to students; The practical classes, whether in the field or in the laboratory, give the students a better understanding of the subject seen in the lectures, and is among the most accepted methods; Some teachers, in turn, consider that discussion of articles and / or debates are methods that arouse interest in students and they are diversifying their classes through the use of practical classes, videos and discussion groups. We can infer that in the initial training both the teachers and the teaching methods used by them can influence the formulation of*

*an example of the teacher being at some point in the professional practice of the graduates.*

**Keywords:** *Teaching Procedures. Higher education. Degree in Biological Sciences. Teachers. Students.*

## **Introdução**

Durante muitos anos, a docência no Ensino Superior (ES) não era considerada objeto de estudos de especialistas. Entretanto, essa situação mudou a partir de 2001, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores, pelo Ministério da Educação (MEC), como aponta Oda e Delizoicov (2011). Segundo esses autores, diversas pesquisas já foram realizadas, desde de estudos das competências pedagógicas no ensino superior até àquelas que investigaram a constituição da profissionalidade docente.

Pachane e Pereira (2004) afirmam que na proposta inicial do então Senador Darcy Ribeiro, parte da legislação brasileira sobre a educação mencionava a necessidade da formação pedagógica do professor universitário. Entretanto, esse trecho foi excluído da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), restando apenas o Artigo 66 – “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós- graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, os docentes do ES têm sido historicamente expostos a uma série de desafios, os quais incluem acompanhar a evolução dos acontecimentos, sendo elas científicas e tecnológicas, para manter-se desempenhando sua profissão de tal forma que seu modo de ensinar esteja centrado em uma educação voltada para novos procedimentos de ensino, que seja favorável ao desen-

volvimento cognitivo e intelectual dos discentes (LIMA; VASCONCELOS, 2006).

Considerando que a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente, é necessário estabelecer concepções que leve o docente à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência conjugados com a teoria, permitindo uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa, tornando assim necessário apresentar e debater durante a formação inicial, situações que envolvam teorias e práticas, de maneira que possam ser vivenciadas pelo futuro profissional (BARREIRO, 2006).

Quadros (2006, p. 12, grifo do autor) elucida que se o curso de formação inicial de professores não tiver a capacidade de proporcionar uma formação sólida “[...] certamente estará formando um professor inseguro, que será ‘adotado’ pelos livros didáticos mais próximos a ele, sem que se tenha autonomia para tomar decisões relacionadas ao conteúdo que irá ensinar.”

Em relação ao curso superior de Ciências Biológicas, Oda e Delizoicov (2011, p. 103) chamam atenção ao afirmar que “[...] a docência universitária em Biologia, entretanto, é tema que requer investigação, constituindo ao que parece, até o momento, uma lacuna.”. Uma dessas lacunas, por exemplo, é encontrada nos cursos de licenciatura, que deveria buscar dar aos futuros professores, conteúdos específicos necessários para a atuação do docente ao trabalhar o currículo dos ensinos fundamental e médio, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).

Apesar dos constantes avanços da ciência e das tecnologias, observa-se que o Ensino de Biologia (EB) continua sendo, na maioria dos casos, ainda limitado às aulas expositivas com mínima participação do alunado. Mas é válido salientar que cada estudante

aprende de uma forma diferente e cabe a cada docente descobrir alternativas de ensino e aprendizagem que possam está contribuindo para o crescimento das competências dos discentes. Diante disso, Veiga (1989, p. 105) já afirmava:

Cabe ao professor decidir o que ensinar para os seus alunos e isto implica selecionar e organizar conteúdos, segundo critérios e princípios específicos para esse fim. A tarefa de previsão e viabilização do conteúdo consiste em saber quais conteúdos devem ser transmitidos, em considerar que experiências dos educandos devem ser incorporadas aos novos conteúdos, em priorizar aspectos essenciais, o que permitiria um avanço qualitativo. Convém ressaltar ainda que os conteúdos a serem transmitidos, por não se constituírem em assuntos isolados e independentes, requerem por parte do professor um trabalho de organização e sistematização.

Pozo (2000) adverte que os métodos<sup>1</sup> de ensino utilizados em sala de aula interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, sendo que seu uso deverá ser de acordo com o conteúdo a ser ministrado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida.

Ausubel (1980, citado por OLIVEIRA, 2005) destacava em seus estudos que aquele professor que se permite fazer o uso de técnicas expositivas combinadas a outros tipos de práticas pedagógicas, tais como estudos dirigidos<sup>2</sup>, dramatização<sup>3</sup>, estudo de caso<sup>4</sup> den-

<sup>1</sup> Entende-se por método como “o caminho para atingir um objetivo” (LIBÂNIO, 1994, p.150).

<sup>2</sup> “É um procedimento de ensino por meio do qual o aluno executa um trabalho proposto e orientado pelo professor, de preferência, em sala de aula.” (CARLINI, 2004, p. 59)

<sup>3</sup> “É um procedimento de ensino que objetiva a representação de uma situação do cotidiano, fato ou fenômeno social, pelos alunos.” (CARLINI, 2004, p. 45).

<sup>4</sup> “É um procedimento de ensino que se apoia na apresentação aos alunos de uma situação real ou simulada, relativa ao tema em estudo, para a análise e encaminhamento de solução.” (CARLINI, 2004, p. 56).

tre outros, poderiam favorecer um melhor aproveitamento na aquisição dos conceitos, durante o processo de ensino em sala de aula.

Reforçando essa posição, Krasilchik (2009) salienta ser imprescindível o uso de diferentes métodos de ensino, sendo estes norteadores para aquisição de competências, logo que os discentes possuem estilos de aprendizagem distinta.

Na mesma linha de raciocínio, Berlesi (2011) aponta que a utilização de outros métodos de ensino, a saber: práticas em laboratório e na sala de aula, aulas de campo, jogos (lúdicos), debates, entre outras, quando ocorrem, se dá por iniciativas de alguns docentes, levadas a adiante com grande esforço pessoal desses profissionais que encontram tempo e disposição para elaborar aulas diferenciadas.

Soncini e Castilho Júnior (1988), já afirmavam que diversos conteúdos podem ser trabalhados com diferentes métodos, com um mesmo método, ou ainda com uma combinação deles. Porém, torna-se desejável, que se assegure uma dinâmica de aula capaz de estimular o interesse dos alunos, de instigá-los a resolver os problemas que devem ser manifestados da própria atividade, organizada e orientada pelo professor para a construção de um conceito. Por isso, é necessário variar os métodos e as atividades de acordo com os conteúdos e as capacidades que se pretenda desenvolver.

Diante disso, os diferentes procedimentos de ensino auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos interagem com as dinâmicas aplicadas em sala de aula seguidas da abordagem do conteúdo. Neste contexto é importante estudos que visam conhecer os métodos utilizados pelos professores de ES, bem como porque tais métodos são mais utilizados e assim tentar inferir quais as (des) motivações dos alunos com as diversas disciplinas do curso de Ciências Biológicas, e identificar, segundo a opinião

dos alunos, quais os métodos que mais favorecem a construção do conhecimento.

Tendo em vista a importância dos diferentes procedimentos de ensino que visam à construção do conhecimento do alunado, diversos trabalhos já tiveram a mesma temática da presente pesquisa, dentre eles apontamos: Marasini (2010), que buscou analisar o que os professores consideram como recursos didático-pedagógicos, como também quais as áreas da Biologia consideravam ser importante sua utilização; Rosa (2012) que almejava saber se os professores realizavam aulas diferenciadas, como também ter o conhecimento de sua frequência; e por fim, Passau (2010) que procurou analisar os fatores que influenciam a utilização de filmes como recursos didáticos pelos docentes.

Diante da problemática apresentada acima, cabe-nos os seguintes questionamento: Quais são os métodos de ensino mais utilizados em dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e por que docentes fazem essas escolhas? Segundo a opinião de discentes desses cursos, como os métodos de ensino influenciam em sua aprendizagem?

O presente trabalho objetiva analisar o processo de ensino-aprendizagem praticado no âmbito dos cursos de graduação dos Institutos Federais de Ensino Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas, na cidade de Floriano – Piauí, a partir da visão dos docentes a respeito dos métodos utilizados em suas disciplinas, bem como a visão dos alunos sobre seus processos de aprendizagem, perante os métodos de ensino utilizados durante a graduação, identificando os mais utilizados e o modo como estes facilitaram e/ou dificultaram sua própria aprendizagem.

## Delineamento da Pesquisa

### Local da Pesquisa

A presente pesquisa se insere no campo da investigação qualitativa, na área da educação. De acordo com Gatti (2002, p. 12-13), pesquisas no âmbito da educação tendem a trabalhar algo direcionado a seres humanos ou com eles próprios e visam compreender “[...] uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades.”

A expressão investigação qualitativa é utilizada “[...] como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), tais como: (1) possuir o ambiente natural como fonte direta de dados, tendo o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados; (2) os dados possuem caráter essencialmente descritivo; (3) foco maior no processo do que no produto, ou seja, o pesquisador se interessa mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) o foco das atenções do pesquisador é dado, acima de tudo, no significado que os participantes atribuem às suas experiências; e (5) a análise de dados tende a ser feita de forma indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

A presente pesquisa ocorreu em duas Instituições Federais de Ensino Superior<sup>5</sup> (IFES), ambas da cidade de Florianópolis: Campus “X” fundado no mês de março do ano de 2009 e Campus “Y”, criado em dezembro de 2002, apesar de já existir com denominação diferente.

<sup>5</sup> Por questões de ética e a fim de garantir o anonimato das IFES, bem como dos sujeitos de pesquisa, nesse presente estudo tais instituições serão tratadas como “X” e “Y”.

O Campus “X” possui quatro cursos de ensino superior: Administração e Enfermagem, ambos bacharelados, e Pedagogia e Ciências Biológicas, ambas licenciatura. Desde o ano de sua fundação formaram-se apenas uma turma de bacharéis em Administração e outra de licenciados em Pedagogia e Ciências Biológicas.

O curso de Ciências Biológicas do Campus “X” conta com 22 docentes que ministram aulas em todos os módulos de acordo com sua área de atuação, e desse total apenas 12 são lotados no curso. Optamos por aplicar os questionários com os professores com formação inicial em Ciências Biológicas, o que totalizou 12 docentes, dos quais 10 participaram da pesquisa.

O Campus “Y” possui cursos técnicos na modalidade Integrado, Subsequente/Concomitante e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas áreas de Construção Civil (curso de Edificações), Indústria (curso de Eletromecânica) e Informática (curso de Informática), bem como os cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS) e Licenciaturas em Matemática e Ciências Biológicas.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus “Y” possui 13 docentes que ministram aulas em todos os módulos de acordo com sua área de atuação, e desse total apenas 6 docentes são lotados no curso, dos quais 5 possuem formação inicial em Ciências Biológicas. Desde o ano de sua fundação, já se formaram 6 turmas de licenciados em Ciências Biológicas.

O Campus “X” e o “Y” foram escolhidos por se tratarem de IFES da cidade de Floriano e também por não haver indícios até o momento desse estudo, publicações de trabalhos a respeito de métodos de ensino envolvendo os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Instituições Federais de Ensino Superior no município.



## Coleta de dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foram questionários semiestruturados, com questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, aplicados com alunos e professores das IFES. Optamos por esse tipo de questionário, pois promove maior possibilidade de discussão dos dados também de questões subjetivas.

De acordo com Gil (1999, p.128) o questionário pode ser definido como “[...] a técnica de investigação que é composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Os participantes<sup>6</sup> desse estudo foram os discentes e docentes de ambas as instituições. Silva (2010, p. 79) salienta que o participante “é entendido como um indivíduo que elabora conhecimentos sobre a realidade que o circunda e, desse modo, pode contribuir para significar os dados de pesquisa e interpretá-los.”.

A coleta de dados ocorreu no período de 23 de dezembro de 2013 a 15 de janeiro de 2014. Os questionários semiestruturados foram aplicados com os discentes do período noturno do Campus “Y”, e com os discentes de período integral do Campus “X”, ambos os graduandos pertencentes ao VIII módulo, ou seja, os alunos formandos em Licenciatura em Ciências Biológicas. Os docentes de ambas as IFES também foram sujeitos de pesquisa, seguindo o critério de possuírem formação inicial em Ciências Biológicas.

Deste modo, os questionários foram aplicados com 10 docentes e com 22 discentes, do Campus “X” e com 5 docentes e 10 discentes pertencentes ao Campus “Y”.

<sup>6</sup> Cumpre destacar que todos os participantes que responderam ao questionário assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em participar, voluntariamente, desta pesquisa.

## Análise dos dados

Após a coleta de dados junto às instituições, utilizamos como método para a organização e interpretação dos dados obtidos por meio dos questionários, a técnica de “análise de conteúdo”, proposto por Lawrence Bardin, pois como o foco desta pesquisa é investigar e analisar quais os métodos de ensino utilizados em cursos de graduação em Ciências Biológicas, bem como quais as considerações que tanto docentes quanto discentes fazem a respeito de tais métodos, acreditamos que a análise de conteúdo nos permite qualificar as vivências e percepções dos sujeitos sobre determinado objeto e seus fenômenos, sendo assim, um método que atende ao objetivo deste presente estudo.

De acordo com Bardin (2009, p. 44), o método “análise de conteúdo” pode ser definido como:

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.

Ainda de acordo com a autora, a análise de conteúdo é constituída por três etapas que se articulam em um movimento dinâmico. A primeira é a pré-análise, etapa que consiste na organização do material e momento em que ocorre a “leitura flutuante”- primeiro contato com os documentos a serem analisados, o que permite ao pesquisador apropriar-se do texto e envolver-se por impressões e formular hipóteses, além de encontrar elementos de maior frequência. O *corpus* documental deste estudo foi constituído dos questionários semiestruturados aplicados aos su-

jeitos de pesquisa, que foram transcritos em arquivos de word para pré-análise.

A segunda etapa é a exploração dos dados, na qual o material é submetido a um estudo mais aprofundado, envolvendo a codificação dos dados brutos dos textos, transformando-os em recortes, enumerando-os e posteriormente construindo categorias. No caso desta pesquisa, estas foram criadas *a posteori*, ou seja, emergiram a partir da análise dos dados.

A terceira e última etapa, tratamento e a interpretação dos resultados obtidos, é o momento em que ocorrem as inferências, a partir da interpretação da relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica. A interpretação dos dados obtidos neste estudo se deu a partir da discussão à luz de referencial teórico que tece discussões e reflexões sobre métodos de ensino e recursos didáticos utilizados por docentes em educação básica, bem em cursos de formação inicial de professores e sua importância no processo de ensino-aprendizagem (POZO, 2000; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; KRASILCHIK, 2009; MARASINI, 2010; BERLESI, 2011; ROSA, 2012; SASSERON, 2013).

## Resultados e Discussão

### Perfis dos participantes: discentes

Ao analisarmos os dados pessoais dos 32 discentes do último módulo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de ambas IFES, observamos que do seu total, 78,12%, ou seja, 25 discentes pertenciam ao sexo feminino e 21,87% ao sexo masculino (TAB. 1).

**TABELA 1** – Dados pessoais dos discentes das instituições que participaram do questionário.

Questão 1 (Dados pessoais)		Campus X	Campus Y	Total (X e Y)	
		Quantidade	Quantidade	Quantidade	%
Sexo	M	3	4	7	21,87%
	F	19	6	25	78,12%
Faixa etária	18-20	2	1	3	9,37%
	21-23	14	4	18	56,25%
	24-26	2	4	6	18,75%
	27-29	4	1	5	15,62%

Fonte: Dados da própria autora (2014).

Esses resultados vão ao encontro com os dados de Brito (2007) que verificou o perfil dos alunos que optam pelas Licenciaturas de acordo com as informações obtidas do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) do ano de 2005, que em relação ao gênero, constatou-se que 73,7% pertenciam ao gênero feminino e 26,3% ao gênero masculino, confirmando a predominância das mulheres nas licenciaturas.

Em relação à faixa etária dos/das discentes das duas IFES (TAB. 1), observamos que mais da metade (56,25%) possui idades entre 21 e 23 anos, o que nos leva a inferir que os/as estudantes estão ingressando na graduação mais cedo e, conseqüentemente, mais jovens tendem a terminar a graduação, para posterior entrada na disputa no mercado de trabalho.

## Docentes

Ao analisar os dados pessoais dos professores biólogos de ambas as instituições, 8 do total são do gênero masculino e 7 do feminino (TAB. 2).

**TABELA 2** – Dados pessoais dos docentes das instituições que participaram do questionário.

Questão 1 (Dados pessoais)		Campus X		Campus Y	
Sexo	M	Quantidade	%	Quantidade	%
		5	50%	3	60%
	F	5	50%	2	40%
Faixa etária	20-30	4	40%	1	20%
	31-40	4	40%	2	40%
	41-50	2	20%	1	20%
	Acima de 50	-	0%	1	20%

Fonte: Dados da própria autora. (2014).

A partir dos dados acima, podemos notar que não há diferença representativa entre a quantidade de docentes do sexo masculino e feminino em ambas as instituições. Já em relação à faixa etária, observamos que 11 dos 15 docentes possuem idades entre 20 e 40 anos.

Dados do Resumo Técnico do “Censo da Educação Superior 2013” produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas há predomínio de docentes do sexo masculino, com idade mais frequentemente observada sendo a de 36 anos. Notamos que em relação ao gênero, os dados da nossa pesquisa não coincidem com os do Censo, mas podemos notar que a idade dos docentes da pesquisa do INEP está abarcada dentro de uma das faixas-etárias (31-40 anos) mais frequente dos nossos sujeitos de pesquisa.

Já a faixa-etária de 21-30 anos, coincide com os dados acima, Pires (2007,p.35) ao traçar o perfil do professor do curso de graduação de Biologia na Universidade Estadual de Goiás, constatou que a faixa etária dos professores que concluem seus cursos diminui a cada

vez, “[...] uma vez que em outros tempos tanto o mestrado quanto o doutorado, eram pretensões de pessoas com idade mais avançada.”.

Quanto à experiência profissional e formação dos docentes, foram destacados três eixos: exercício docente, titulação e o tipo de vínculo dentro da instituição de ensino (TAB. 3).

**TABELA 3** – Experiência profissional dos docentes das instituições que participaram questionário.

Questão 1 (Experiência profissional)		Campus X		Campus Y	
		Quantidade	%	Quantidade	%
Exercício docente	0-5	4	40%	2	40%
	6-10	3	30%	1	20%
	11-20	1	10%	1	20%
	21-30	2	20%	1	20%
Pós-Graduação	Especialização	1	10%	3	60%
	Mestrado	3	30%	2	40%
	Doutorado	6	60%	-	0%
Vínculo Institucional	Efetivo	8	80%	4	80%
	Substituto	2	20%	1	20%

Fonte: Dados da própria autora. (2014).

Analisando o exercício docente, constatou-se que 40% dos 15 docentes que participaram da pesquisa possuem experiência profissional entre 0 a 5 anos, em ambas as instituições, sendo que no Campus X, há 30% de docentes com experiência profissional de 6 a 10 anos. Tanto no Campus X quanto no Y, a maioria dos docentes possui vínculo como professores efetivos nas instituições.

Em relação à titulação, a maioria dos docentes do Campus “X” possui a titulação de doutor, seguida por mestres e especialistas; enquanto que o Campus “Y” conta em sua maioria com especialis-

tas, seguidos de mestres. As áreas de pós-graduação dos docentes são bastante diversas: Meio Ambiente (2); Biologia (1); Genética e Toxicologia Aplicada (1) no Campus “Y” e Entomologia (1); Ciências Biológicas/ Bioquímica (1); Ciências (1); Biotecnologia (1); Saúde e Ambiente (1); Botânica (1); Ecologia/Zoologia (1); Biologia/Zoologia (1); Geociências/Paleontologia (2) no Campus “X”.

Os resultados acima a respeito da titulação coincidem com os fornecidos pelo INEP no Censo da Educação Superior, de 2013, quando apontam que nas IES públicas, os docentes possuem mais frequentemente a titulação de doutor e trabalham em regime integral com dedicação exclusiva.

## **Análises dos questionários**

### **Discentes**

Os 32 alunos que participaram da pesquisa são chamados respectivamente de  $A_1X$  a  $A_{22}X$  e de  $A_1Y$  a  $A_{10}Y$ , mantendo assim suas identidades em sigilo.

Os questionários aplicados aos discentes eram constituídos também por questões subjetivas, que abordavam os métodos utilizados pelo professor dos quais não gostaram, quais provocaram maior interesse pela disciplina, se consideravam importante o uso de métodos alternativos e quais os métodos de ensino que são interessantes de serem trabalhados, porém pouco utilizados pelo professor. Ao longo deste subitem e em momentos oportunos, será feita a discussão de cada uma dessas questões com base nas categorias que emergiram a partir das respostas dadas pelos alunos.

Com o intuito de evitar repetições e facilitar a discussão, as questões de 2, 3 e 4 do questionário serão discutidas em conjunto,

já que tratam de uma mesma temática. Solicitamos aos 32 discentes que enumerassem, em ordem crescente, as estratégias que consideravam mais eficazes para a aprendizagem no curso de Ciências Biológicas. Ao analisarmos as respostas, constatamos que entre as mais eficazes, segundo os alunos, estavam as aulas expositivas e as aulas experimentais; e menos eficazes, segundo os discentes, estavam os jogos didáticos. Apenas 3 especificaram em “Outras”, do questionário, como menos eficazes as feiras e as paródias.

Notamos contradição entre as respostas dadas pelos alunos na questão anterior e as dadas na questão sobre os métodos que mais gostavam. Quando questionados sobre os métodos de quais não gostaram, obtivemos respostas variadas, que foram organizadas em categorias (Quadro 1). A fim de melhor visualização, foram explicitados excertos<sup>7</sup> dos discentes das IFES.

#### QUADRO 1 – Métodos utilizados pelo(s) docente(s) que os discentes não gostaram.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXCERTOS
Aulas expositivas/ Aulas tradicionais	Monótonas/ cansativas Desinteressantes	Campus X
		“Acho que o uso contínuo desses métodos levam ao processo de ensino monótono e não interativo”. (A <sub>12</sub> ) “[...] por que as vezes fica cansativo demais sem falar que não desperta totalmente o interesse do aluno pela disciplina”(A <sub>18</sub> )
	Limitantes do conhecimento	Campus Y
		“As aulas expositivas eram muito resumidas e de rápida execução, limitando o conhecimento”. (A <sub>...</sub> )

<sup>7</sup> Os excertos são *ipsis litteris* do apresentado pelos sujeitos de pesquisa nos questionários.



Seminários	Conhecimento fragmentado	Campus X
		“[...] poucos alunos se interessam a fazer, e estudam apenas uma parte do conteúdo. O conteúdo fica fragmentado para o aluno”. (A <sub>5</sub> )
	Sem debates	Campus X
		“Pois faltou o debate de toda a turma sobre o assunto”. (A <sub>11</sub> ) “Porque para melhor aprendizado é necessário a socialização”. (A <sub>10</sub> ).
		Campus Y
		“Os seminários foram propostos em grande número, deixando a desejar sobre a respectiva disciplina”. (A <sub>10</sub> ).
Vídeos (estran-geiros)	Difícil entendimento	Campus X
		“Não gostei porque ficou muito difícil de entender o que estava passando.” (A <sub>8</sub> ). “Para mim a linguagem deveria ter sido em português com legenda em inglês”. (A <sub>19</sub> ).
Debates/ Grupo de discussão	Pouca participação	Campus X
		“porque nem todos participam” (A <sub>1</sub> ).
		Campus Y
		“porque muitas vezes nesses grupos de discussão os alunos vão despreparados, e assim não dá de se aprender, e muitos dos alunos não participam, ou seja, se torna ineficaz à aprendizagem”. (A <sub>1</sub> ).
Aula prática sem campo		Campus X
		“[...] classificação de plantas, porque está atividade seria melhor em campo”. (A <sub>15</sub> ). “[...] certo que foi mais trabalhado em laboratório, mas foi mais com chave de identificação, quando seria mais interessante trabalhar com aulas de campo” (A <sub>17</sub> ).

Como foi visualizada no Quadro 1, a aula expositiva, apesar de ser considerada pelos estudantes um dos métodos mais eficazes, é também um dos que mais recebe críticas dos estudantes,

quando afirmam que tal método causa monotonia, desinteresse e cansaço.

Krasilchik (1983, p.69) já afirmava que as aulas expositivas eram “melhor do que qualquer outra modalidade didática, [...] serviam, portanto, para introduzir um assunto novo, sintetizar um tópico, ou comunicar experiências pessoais do professor”.

Mas, o grande problema que faz gerar desinteresse na aula expositiva nos tempos de hoje, é que ao invés do diálogo, cria-se na maioria das vezes um monólogo, onde só o professor tem a fala; da elaboração do assunto, criamos a simples definição de um conceito, limitando o conteúdo; de organizadores do aprendizado, os professores são tidos como “os donos da verdade”, dizendo ao aluno o que é certo e errado, sem fazer que o mesmo possa discutir sobre o que é exposto em sala de aula. Diante dessa concepção, Krasilchik (1983,p.69) em seus estudos já elucidava essas características como uma desvantagem atinente às aulas expositivas, no qual:

[...] o assunto é polido de tal forma que não dá oportunidade ao estudante de verificar quais as incongruências no raciocínio, as lacunas e as omissões que só serão perspectiváveis na hora em que, recorrendo às notas, ele realmente pensa no assunto.

Reforçando essa posição, Krasilchik (2009) anos mais tarde, salienta ser imprescindível o uso de diferentes métodos de ensino, sendo estes norteadores para aquisição de capacidades, já que os discentes possuem maneiras de aprendizagens distintas. Carlini (2004,p. 39-40) indica que “[...] o sucesso da aula expositiva depende quase exclusivamente do professor, tanto para a sua preparação como para o desenvolvimento; [professor] deve despertar a atenção dos alunos, respeitar o ritmo da classe em relação à participação [...]”, dentre outras atribuições.

Os seminários, também foram apontados como um método de ensino que alguns alunos não gostaram. De acordo com Farias et al. (2008, p.140) o seminário “[...] é um espaço onde as ideias são semeadas, onde temas e problemas são discutidos.”.

Carlini (2004,p. 69) esclarece que “entre as inúmeras formas de trabalho em grupo, o seminário é uma das mais frequentes entre as menções de alunos e professores, em especial, no ensino superior.”. Reforçando a ideia do que foi apresentado, Oda e Delizoicov (2011) elucidam que os seminários compreendem como uma substituição da aula expositiva, ou seja, corresponde uma substituição do trabalho do professor pelo trabalho do aluno, onde o docente escolhe alguns temas do seu conteúdo programático da ementa e repassa para os discentes apresentarem, “comunicando o tema a ser exposto com uma semana de antecedência” (p.113).

Carlini (2004) ainda comenta que embora a principal ação nesse método de ensino seja do discente, encontram-se designadas inúmeras funções para o professor tais como, identificar os conteúdos a ser trabalhado, esclarecer aos alunos a forma de realização do trabalho, e acima de tudo, orientar o trabalho construído com os discentes um roteiro de pesquisa ajudando-os com os recursos bibliográficos necessários.

Os vídeos estrangeiros também foram apontados entre os discentes de ambas as IFES como um recurso que não foi bem aceito. Provavelmente, essa dificuldade se deve ao fato de alguns alunos não terem domínio de uma língua estrangeira e muitos docentes utilizam vídeos de forma complementar à sua exposição oral, e em muitos casos, eles são exibidos em língua inglesa. É importante que o professor se atente ao nível de conhecimento de outros idiomas de seu alunado, caso contrário, algo que deveria ser um auxílio para a contextualização de um conteúdo

e que despertasse o interesse, pode se tornar um obstáculo no aprendizado.

Uma possibilidade para amenizar essa dificuldade de aceitação do uso de vídeos em idiomas diferente do português seria a oferta de disciplinas na graduação voltadas para tais línguas e até mesmo que os docentes utilizassem com maior frequência em suas aulas artigos em inglês ou espanhol. Assim, os discentes teriam maior aproximação, conhecimento e afinidade com tais idiomas.

Debates e grupo de discussão foram considerados métodos de ensino que os discentes não gostaram. Entre os motivos apontados estão os de, não haver realmente um debate sobre o tema abordado e o, por acreditarem que não estão preparados para expor seu ponto de vista. Entretanto, acreditamos que, essas formas de ensinar e aprender tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma, desde que bem orientados para esse fim.

Quando indagados a respeito dos métodos de ensino que haviam lhe provocado um maior interesse, observamos que as aulas sejam elas práticas, de campo ou em laboratório, proporcionam os discentes uma melhor compreensão do assunto visto nas aulas expositivas, sendo que estas práticas despertam o interesse pelo conteúdo abordado, motivando-os a participarem.

## QUADRO 2 – Métodos de ensino utilizados em sala de aula que provocou interesse no discente pela disciplina.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXCERTOS
Aulas práticas/ Aulas de campo/ Aula de laboratório	Construção do conhecimento	Campus X
		“Por que proporciona ao aluno conhecer as disciplina de outras formas” (A <sub>22</sub> )
		Campus Y
		“[...] pois embora a teoria seja muito importante, manuzear, ajuda a construir melhor o conhecimento sobre certo tema”. (A <sub>3</sub> )
Grupo de discussão (GD)	Estímulo eficaz	Campus X
		“favorece um maior apaiado, estimulando o aluno a estudar.” (A <sub>6</sub> )
Seminários	Domínio de conteúdos	Campus X
		“Por que trabalha com o emocional, postura, domínio de conteúdos. Já que sairemos como professores” (A <sub>15</sub> )
Aula teórica acompanhada de prática	Compreensão do conteúdo	Campus X
		“Porque você ver a teoria e logo após fazer a prática ajuda a entender melhor alguns pontos não compreendido” (A <sub>2</sub> ) “Proporciona uma melhor compreensão do conteúdo dado” (A <sub>13</sub> )
Debates		Campus X
		“porque exigia um estudo antes ou preparação” (A <sub>9</sub> )
		Campus Y
		“porque estimulam a construção do senso crítico” (A <sub>8</sub> )

Krasilchik (2009,p. 255) adverte que as aulas prática em campo “[...] são elementos obrigatórios ao curso de Biologia, tendo como objetivos conhecer o ambiente em seus aspectos físicos e ambientais.”, portanto, privá-los dessa modalidade, implicaria no processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Da mesma forma, os métodos como grupo de discussão, debates e seminários, foram levantados por parte de alguns discentes, como procedimentos que não gostaram, Quadro 1, já para outros, estes foram aqueles que mais lhes provocaram interesses (Quadro 2).

Isso se dar por que os discentes possuem maneiras de aprendizagem diferentes, como aponta Krasilchik (2009). Enquanto que uns preferem questionar expressando suas opiniões, outros já se sentem melhor resguardando-as.

Segundo Carlini (2004), o discente, da mesma forma que o docente, é responsável pelo sucesso na execução desses métodos de ensino e, portanto, o discente deve preparar-se para a utilização desses procedimentos realizando leitura da bibliografia indicada; como participar ativa e atentamente do processo de discussão, esclarecendo suas dúvidas, suas divergências, expressando opiniões, posicionamentos, e ouvindo os colegas.

Quando o professor trabalha o conteúdo com aula teórica acompanhada de prática torna a aula significativa, logo que tende acrescentar um sentido novo ao universo de conhecimentos dos alunos, estabelecendo continuamente a relação entre a teoria estudada e a realidade vivida (CARLINI, 2004). Dessa forma, aqueles que não se sentem a vontade com aulas apenas teórica, tende a ter um segundo momento que é a prática para estarem compreendendo o conteúdo exposto pelo professor. Portanto, de acordo com Krasilchik (2009), é imprescindível o uso de diferentes métodos de ensino, logo que são eles que irão ajudar na aquisição dos conhecimentos do alunado.

Procedimentos de ensino como debates, aulas de campo e aulas experimentais, Quadro 3, foram avaliados, pela visão dos discentes, como métodos interessantes, porém, pouco utilizados pelos docentes.

### QUADRO 3 – Métodos de ensino considerados interessantes, porém poucos utilizados.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXCERTOS
Debates	Perda de tempo	<b>Campus X</b>
		“[...] são pouco utilizados porque ainda tem muitos professores que acham isso uma perda de tempo e prefere usar o método tradicional” (A <sub>10</sub> )
Aulas de campo	Falta de tempo	<b>Campus Y</b>
		“[...] os professores não tem tempo para nos levar a campo para pesquisas”. (A <sub>1</sub> )
Aulas experimentais	Trabalhoso	<b>Campus X</b>
		“Pois é um pouco mais trabalhoso e alguns professores preferem não ter tanto trabalho.” (A <sub>11</sub> ).
	<b>Campus Y</b>	
	Estrutura Física	“[...] pois aqui não temos estrutura laboratorial” (A <sub>3</sub> ).
		“Por conta de materiais e de capacitação por parte dos professores.”. (A <sub>1</sub> ).

Os discentes que consideram o debate como um método interessante, porém pouco utilizado pelos docentes, possivelmente são aqueles mais desinibidos e que se sentem mais à vontade para expor suas ideias e seus questionamentos. O importante é que para haver um debate, é preciso que haja participação de toda a turma, incluindo o docente, e este deve estar capacitado para demonstrar domínio sobre o conteúdo, e para que isso ocorra, é necessário tempo disponível para se preparar (KRASILCHIK, 2009).

Em relação às aulas de campo, a autora supracitada, afirma que para exercer essa modalidade não é necessário que ocorra obrigatoriamente, viagens. Levar os discentes para entorno da escola de ensino já pode fazer a diferença e estimular o aluno para a aprendizagem de conteúdos visto em sala, e ainda pouparia o pro-

fessor de várias preocupações, como por exemplo, uma das mais comuns, o transporte para locomoção.

De acordo com Marandino, Selles e Ferreira (2009), muitas justificativas são usadas em relação à falta de aulas experimentais – falta de tempo, devido à sobrecarga a ser cumprida pelo professor; estrutura (incluída a falta de materiais) não ser adequada para a execução da modalidade; e a questão do preparo, ou seja, se o docente está habilitado a executar essa modalidade de ensino.

Na visão dos discentes pesquisados, é de suma importância o professor trabalhar com métodos alternativos<sup>8</sup> para a obtenção de uma aprendizagem significativa, evitando que os mesmos adquiram apenas uma aprendizagem parcial, ou seja, uma simples memorização dos conteúdos. Pois como já foi exposto até o momento, cada indivíduo tem capacidades cognitivas distintas, o que pode ser visualizados nos excertos abaixo:

Sim. Pois assim o aluno fica sempre motivado e interessado em participar das aulas, além de deixar a aula com melhor resultado. (A<sub>5</sub>Y).

Sim, porque o aluno aprende de várias formas e cada um tem um canal de aprendizagem. (A<sub>7</sub>X)

## Docentes

Os 15 professores que se dispuseram a participar da pesquisa, são chamados respectivamente de P<sub>1</sub>X a P<sub>10</sub>X e de P<sub>1</sub>Y a P<sub>5</sub>Y, mantendo assim suas identidades em sigilo.

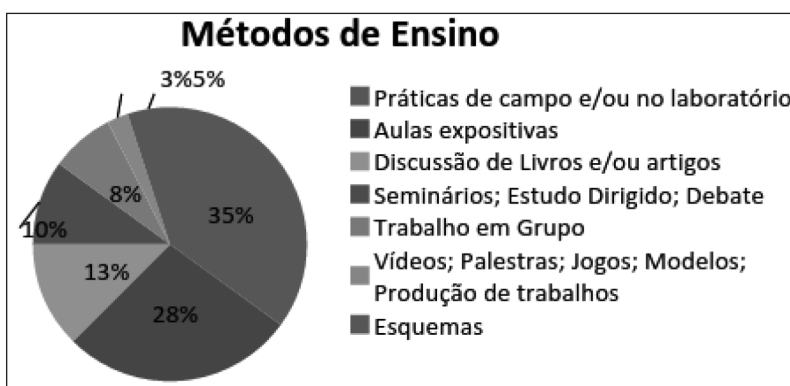
Perguntamos aos docentes quais os métodos de ensino que utilizam em sua (s) disciplina (s), e constatamos a partir de suas respostas, que os mesmos fazem o uso de métodos diversificados (GAF. 1).

<sup>8</sup> Cumpre esclarecer que nessa pesquisa métodos alternativos estão se referindo a quaisquer métodos diferentes dos tradicionais, como por exemplo, aulas expositivas.



Um dado interessante foi que 35% dos professores expuseram fazer o uso de práticas de campo e/ou no laboratório como métodos de ensino, uma vez que na maioria dos dados já apontados pelos discentes, o que prevalece no ensino, são as aulas expositivas tradicionais.

**GRÁFICO 1 – Dados referentes aos métodos de ensino utilizados pelos docentes.**



Quando abordados sobre suas dificuldades em utilizar algum método de ensino em particular, constatamos a partir dos dados coletados, que 10 docentes afirmaram sentir dificuldades, e 5 não. Dentre as respostas destacamos o seguinte excerto:

Sim. Método pouco comum, considerado alternativo, pois não recebi conhecimento neste sentido, e não há estímulo por parte da universidade. Atividades que utilizem recursos audiovisuais, atividades de campo e extracurriculares. (P<sub>9</sub>X)

Pesquisadores do ensino de ciências e/ou Biologia (SASSERON, 2013; KRASILCHIK, 2009; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001) apontam a importância do uso diversificado de métodos de ensino para favorecer a apren-

dizagem de modo mais significativo aos alunos, que vão desde a utilização de diferentes metodologias pelo professor, tais como investigação, interações discursivas e divulgação de ideias até ao uso de abordagem sistemática a partir do uso de diversas atividades articuladas no planeamento escolar, a saber: uso de artigos científicos, organização e participação em saídas de campos, participação em feiras de ciências, além do uso das novas tecnologias.

A dificuldade apontada por alguns professores de ambas as IFES na utilização de alguns métodos de ensino em particular, pode estar relacionado de acordo com Freitas e Villani (2002), ao docente enquanto aluno em sua graduação inicial ou mesmo continuada, no qual não recebeu o preparo adequado, ou até mesmo, se recebeu, preferiu resistir a essas mudanças, optando a trabalhar com o(s) método(s) o(s) qual (is) possui o domínio.

Quando indagados se consideravam importante o uso de métodos alternativos adequados às necessidades de sua disciplina, como também se estes propiciavam nos alunos um bom aprendizado, respectivamente obtivemos os seguintes resultados:

Em relação a sua importância, dos 15 professores pesquisados, apenas 1 afirmou que não considera esse método importante para sua(s) disciplina (s), enquanto os demais docentes responderam que sim, e dentre estes, 1 professor questionou ter dificuldades para adequá-los a(s) suas disciplina (s), como mostra os excertos abaixo:

Considero. No entanto tenho dificuldade para aplicar. (P<sub>7</sub>X)

Não. Os métodos atualmente utilizados têm se mostrado adequado às disciplinas em questão. (P<sub>3</sub>X)

Já em relação se propiciavam nos alunos um bom aprendizado, verificou-se que os mesmos que consideravam importantes, afirmava nesse outro momento que esses métodos propiciavam

esse bom aprendizado, e, no entanto, apenas 1 respondeu que dependeria da disciplina para que estes métodos pudessem propiciar esse aprendizado, como comprova os excertos a seguir:

Sim. Pois a aula expositiva não consegue alcançar por si só o aprendizado por completo do aluno, que na maioria das vezes se distrai com conversas paralelas. (P<sub>3</sub>Y)

Depende. Nem toda disciplina permite que os conteúdos sejam *trabalhados* de modos alternativos seja por falta de base do aluno, seja pelo teor da informação. (P<sub>3</sub>X, grifo do autor)

De acordo com Macedo, Paula e Torres (1998, apud PACHANE; PEREIRA, 2004, p.5), “[...] os próprios pós-graduandos criticam o despreparo pedagógico com que iniciam seu trabalho em sala de aula.”. Diante disso, Albuquerque et al. (2004, p. 4) elucida que os cursos de formação continuada, ou seja, a pós-graduação, “[...] tornam-se significativas a medida que criam espaço para debates entre os pares, visando a formulação de propostas para se melhorar a prática pedagógica, considerando-a como um processo inconcluso.”.

Perante a essas circunstâncias, Pachane e Pereira (2004, p. 9, grifo do autor) informam:

Torna-se necessário ao professor pensar numa nova forma de ensinar e aprender que inclua a ousadia de ‘inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única’, pondo em ação outras habilidades que não apenas as cognitivas.

Os docentes também foram interrogados sobre quais métodos consideravam que mais despertavam, Quadro 4, e menos despertavam, Quadro 5, interesses nos alunos

#### QUADRO 4 – Métodos que despertam mais interesse nos discentes na visão do docente.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXCERTOS
Seminário	Por está sendo avaliado	Campus Y
		“Seminários para que apresenta. Pois esta sendo avaliado pelo professor e pelos alunos ali presente. Para os que assistem existe desentresse quando não são cobrados e instigados à discutir” (P <sub>3</sub> )
Aulas de campo	Despertam curiosidade	Campus X
		“Estas despertam a curiosidade dos alunos sobre o objeto de estudo e como este pode ser analisado.” (P <sub>8</sub> ).
Discussão de artigos/ debates	Maior envolvimento	CampusX
		“Porque eles se envolvem mais ativamente.” (P <sub>3</sub> )
Aulas no laboratório	Forma descontraída	Campus X
		“pois há possibilidade deles vivenciarem alguma parte da teoria na prática de uma forma bem mais descontraída e diferente do cotidiano.” (P <sub>2</sub> ). Desperta atenção por palpáveis e os próprios manipulam, ‘põe a mão na massa’. (Grifo do P <sub>6</sub> )
Vídeos	Melhor aprendizagem	Campus X
		“Acredito que isso acontece devido ao uso de vários sentidos, ajudando assim a fixar um novo conteúdo.” (P <sub>10</sub> ).
		CampusY
		“[...] pois aproxima o educando do prazer diário a necessidade da aquisição do conhecimento.” (P <sub>1</sub> ).
		“[...] porque o aprendizado ocorre de forma agradável.” (P <sub>1</sub> ).

Fonte: Dados da própria autora. (2014).

Com base nas respostas, observamos que os docentes possuem a mesma visão dos discentes em relação aos seminários como método de ensino.

A aula de campo e aulas no laboratório despertam no alunado a curiosidade de questionar, saber por que acontece e como acontece. Ambos os métodos de ensino proporcionam no aluno a ter contato direto com o ambiente e acaba se tornando imprescindível para aquisição de suas competências e habilidades.

Os vídeos didáticos são considerados, pelos docentes, como um dos recursos de fácil acesso que auxilia na complementação de uma aula expositiva. Corroborando com a afirmativa, Passau (2010), em sua pesquisa, constatou que 14 docentes dos 32 entrevistados, consideram os vídeos como “importante ferramenta audiovisual para trabalhar conteúdos na escola.” (p.27).

Na visão de alguns professores, discussão de artigos e/ou debates (Quadro 4) é considerado como uma técnica que mais desperta interesse nos alunos, já que se espera um melhor preparo dos discentes com o intuito de que possam participar efetivamente da discussão, superando dificuldades de articulação e problemas com timidez do alunado, além de ser uma técnica, que quando bem explorado em sala de aula pode estimular o senso crítico dos discentes.

### QUADRO 5 – Métodos que despertam menos interesse nos discentes na visão do docente.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXCERTOS
Seminários	Dificuldade na transmissão do conhecimento	<b>Campus X</b>
		“Por que na prática apenas o grupo responsável pelo “tema” estuda o assunto e nem sempre o transmitem de modo satisfatório para o resto da turma.” (P <sub>3</sub> )
Trabalhos escritos (estudo dirigido/ resenhas)	Estimula o senso crítico	<b>Campus Y</b>
		“[...] seja pela monotonia ou não habilidade de escrever expondo seu senso crítico ou até mesmo simplesmente pelo fato de transcrever algo de forma mecânica”. (P <sub>2</sub> )
Aulas expositivas	Cansativa/ enfadonha	<b>Campus X</b>
		“Tende a ser enfadonha, mesmo o professor tendo excelente didática. Muito demorada. O aluno não interage da mesma maneira que na prática.” (P <sub>6</sub> )
	Sem cobranças	“Estas são cansativas pois os alunos em sua maioria não tem o hábito de ler, nem mesmo os slides repassados pelo professor.” (P <sub>4</sub> ).
		<b>Campus Y</b>
		“[...] não há cobrança ao término da aula.” (P <sub>6</sub> )

Fonte: Dados da própria autora. (2014).

Como observado no Quadro 5 tanto o trabalho escrito como estudo o dirigido e a resenhas são considerados por alguns docentes como técnicas que não despertam interesse nos discentes. Isso acontece por que partes deles não estão habituados a trabalhar o senso crítico, não tem a capacidade de criar sua própria opinião. E de certa forma, para fazer resenhas necessita que você exponha seu ponto de vista.

Da mesma forma, como discutido pelos alunos em relação às aulas expositivas, os docentes também as consideram enfadonhas

e cansativas. Dando suporte ao excerto de P<sub>8</sub>X, “Estas são cansativas, pois os alunos em sua maioria não têm o hábito de ler, nem mesmo os slides repassados pelo professor”. Marasini (2010, p.17) em observações durante sua pesquisa constatou:

[...] os alunos acabam tendo a tendência natural de não prestar atenção ao que está sendo apresentado, seja pela comodidade de ter acesso aos arquivos do professor depois das aulas, seja pelo fato de que o método pode tornar a aula monótona e visualmente cansativa.

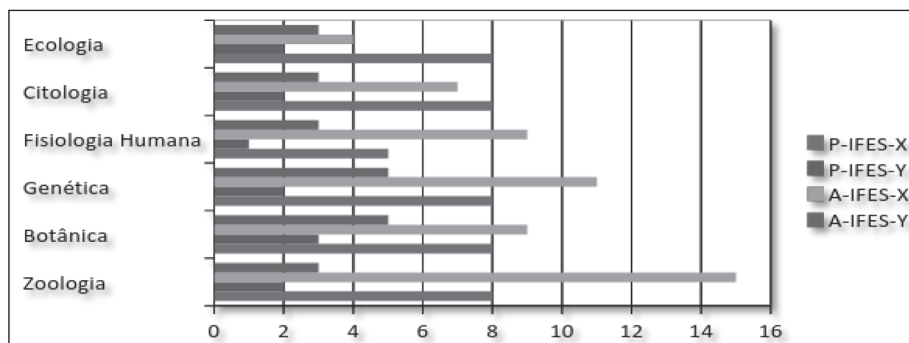
Essa afirmação nos leva a refletir sobre a necessidade do professor em rever os métodos utilizados em sala de aula a fim de tomar conhecimento se a forma escolhida por ele para abordar os conteúdos está sendo eficaz e está promovendo um aprendizado efetivo dos alunos.

#### Áreas da Biologia **versus** uso de aulas diferenciadas

A Biologia possui diversas áreas apresentando complexidades distintas que cabe ao docente trabalhá-las de maneira que o aluno alcance um conhecimento significativo, possibilitando consequentemente articular a teoria aprendida com a prática.

Quando se abordou a questão referente à área da Biologia que os discentes e docentes consideram ser mais importantes o uso de aulas diferenciadas, foi possível observar que as respostas, GRAF. 2, de ambos os sujeitos de pesquisa variavam de acordo com seus pontos de vista.

## GRÁFICO 2 – Dados referentes às áreas mais importantes para uso de aulas diferenciadas.



Fonte: Dados da própria autora. (2014).

Disciplina como Zoologia, possivelmente, é uma das disciplinas que mais tem aulas práticas na graduação, assim como a Botânica. A Genética é considerada por muitos como uma disciplina de difícil compreensão, e aulas diferenciadas com o uso de diversos métodos e recursos didáticos podem facilitar a aprendizagem.

Dentre as variadas opções escolhidas pelos participantes, 12 do total dos sujeitos pesquisados responderam que todas as áreas citadas no gráfico acima seriam importantes o uso de aulas diferenciadas. Diante das respostas obtidas, selecionamos um excerto o qual resume a importância do uso de aulas diferenciadas em todas as áreas.

Em minha opinião, não é possível ensinar Biologia somente utilizando-se de aulas tradicionais. Biologia é uma área eminentemente prática, assim, restringir o ensino à aulas expositivas certamente não propiciará aos alunos uma boa formação. (P<sub>1</sub>X)

Diante disso, Rosa (2012,p.8), elucida que “[...] é função do professor, proporcionar ao aluno uma aula diferenciada, motivar o aluno, propiciar a aquisição de novos conhecimentos e saberes, que vão além do que pode ser aprendido na sala de aula.”.



## Considerações finais

Nessa pesquisa buscamos conhecer os diferentes métodos de ensino utilizados por docentes nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em duas IFES, bem como estes métodos são aceitos (ou não) pelos discentes desses cursos e se auxiliam no processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Pozo (2000), Krasilchik (2009), Marasini (2010), Berlesi (2011) e Rosa (2012), o uso de métodos alternativos vem crescendo cada vez mais independentemente de qualquer que seja a disciplina, uma vez que estes propiciam nos discentes uma aquisição de conhecimentos significativos dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Notamos com base nos resultados, que dentre os vários métodos mencionados, observamos que as aulas expositivas na visão dos discentes, embora sejam consideradas como métodos que causam desinteresse pela disciplina, estas também foram vistas como uma das práticas mais importantes para aquisição de conhecimentos, uma vez que permite o professor transmitir seus conhecimentos, apontando questões consideradas relevantes para serem abordadas.

No entanto, é importante destacar que uma parte considerável dos docentes do ES está buscando fornecer uma aprendizagem sólida aos discentes e estão permitindo inovar as práticas pedagógicas, diversificando seus métodos de ensino, interferindo constantemente na motivação dos alunos, estimulando o senso crítico para que, dessa forma, adquiram habilidades extremamente essenciais para o seu futuro papel de educador.

Importante ressaltar que os licenciandos em Ciências Biológicas, possivelmente, atuarão como professores e com certeza os do-

centes que tiveram na universidade irmão, de certa forma, influenciar na sua prática pedagógica. Concordamos com Albuquerque et al. (2004) quando afirmam que as referências deixadas pelos modelos de docência, tanto da educação básica (ensino fundamental e médio) como também da educação superior, certamente influenciarão na formulação de um exemplo do ser docente em algum momento do exercício profissional.

A partir dos resultados obtidos, reforçamos a importância de pesquisas voltadas para a análise e reflexão sobre a Didática em curso de licenciaturas, sejam elas sobre práticas pedagógicas, currículos, métodos de ensino, recursos didáticos entre outras, a fim que sejam formados futuros profissionais competentes e seguros em exercer com segurança uma profissão tão importante como a de educadores.

## Referências

ALBUQUERQUE, A. M. et al. **Docentes Universitários: Quem São, O Que Sabem E O Que Fazem**. 4º Encuentro Nacional y Latinoamericano: La Universidad como objeto de estudio -EJE 8.,2004. Disponível em <[http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos\\_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/032.htm](http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/032.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2014.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p.96-133

OLIVEIRA, S. S. Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de Licenciados. **Revista Educar**, Curitiba, n. 26, p. 233-250, 2005.

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.
- BARREIRO, I. M. F. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BERLESI, M. S. **Aulas diferentes fazem diferença no aprendizado dos (as) alunos (as)**. 2011.38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PT: Porto, 1994.
- BRITO, M. R. F. ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401- 443, set. 2007.
- CARLINI, A.L. Procedimentos de ensino: Escolher e Decidir. In: SCARPATO, M. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S.C.; FRANÇA, M.S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Líber, 2008.
- FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID90/v7\\_n3\\_a2002.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID90/v7_n3_a2002.pdf)> Acesso em: 23 fev. 2014.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS.

**Censo da educação superior 2013:** resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

KRASILCHIK, M. Biologia- ensino prático. In: CALDEIRA, A. M. A.; ARAUJO, E. S. N. N. (Org.). **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo. Escrituras, 2009. p. 249-258.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Harper & Row do Brasil. 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S.D. Análise da Metodologia de Ensino de Ciências das Escolas da Rede Municipal de Recife. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397- 412, jul./set. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/ensaio>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001.

MACEDO, D. V. E.; PAULA, B. B.; TORRES. Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação. Campinas: Unicamp: São Paulo: USP, 1998 In: PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha. n. 33/34, p. 1-13, 2004.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARASINI, A. B. **A utilização de recursos didático-pedagógicos no ensino de Biologia.** 2010. 28f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ODA, W. ; DELIZOICOV, D. Docência no Ensino Superior: as disciplinas Parasitologia e Microbiologia na formação de professores de Biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.**v. 11, n. 3, p. 101-121, 2011.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación,**Espanha. n. 33/34, p. 1-13, 2004.

PASSAU, A. S. **Análise dos fatores que influenciam na utilização de filmes como recurso didático pelos docentes de Ciências.** 2010. 46f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PIRES, K. C. P. **Perfil do professor do curso de graduação de Biologia na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Laranjeiras.** 2007. 63f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2007.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

QUADROS, A. L.; A formação de professores: um olhar para a Química. In: TEIXEIRA, P. M. M. (Org.). **Ensino de Ciências: pesquisas e reflexões**. Ribeirão Preto: Holos. 2006. p. 109-113.

ROSA, A. B. **Aula diferenciada e seus efeitos na aprendizagem dos alunos: o que os professores de Biologia têm a dizer sobre isso?** 2012. 43f. . Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SASSERON, L. H. Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor. In: CARVALHO, A. M. P. de. (Org). **Ensino de ciências por investigação**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, E. R. **Uma experiência de ensino de biologia numa perspectiva inovadora**. 2010.172f. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Madeira, Funchal, 2010.

SONCINI, M. I. I. ; CASTILHO JÚNIOR, M. **Biologia**. Convênio MEC/PUC. São Paulo, 1988.

VEIGA, I. P. A.; **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

Recebido em: 03.02.2015

Aceito em: 20.07.2017

# Pesquisa interventiva e Formação Profissional: experiências desenvolvidas nos cursos de Educação Física da UFG/REJ/Brasil<sup>1</sup>

**RENATA MACHADO DE ASSIS**

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Jataí. E-mail: renatafef@hotmail.com

## RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência desenvolvida em duas disciplinas, ministradas nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, e tem o objetivo de debater a relevância de pesquisas interventivas na formação dos acadêmicos, tanto no sentido de conhecer diferentes realidades de atuação profissional quanto na aprendizagem de procedimentos de pesquisa, ou seja, é um momento de aprendizagem teórica e prática, com possibilidades de intervenção a partir de um estudo prévio e de sugestões de melhorias a serem efetivadas em cada local. No entanto, o que se percebe é que nem sempre os objetivos das disciplinas são alcançados na totalidade, pois as pesquisas se mostram incipientes, e os acadêmicos não demonstram o domínio do conhecimento sobre pesquisa interventiva, essencial para o desenvolvimento do trabalho, e nem mesmo da leitura e escrita, primordiais em todas as etapas da investigação. A fundamentação teórica utiliza autores como Brandão (1984, 1985), Demo (1984, 1995, 1996), Le Boterf (1984) e Thiollent (1984). A metodologia de pesquisa consistiu em relato de experiência a partir da vivência das disciplinas ministradas nos dois cursos de graduação, por meio dos trabalhos dos alunos que desenvolveram a pesquisa interventiva. Percebe-se, com os relatórios finais apresentados, que há uma tentativa de conhecer de forma mais profunda o campo investigado, e de contribuir com a realidade encontrada, mas os alunos pesquisadores têm dificuldade em sistematizar o trabalho e em analisar os dados coletados,

<sup>1</sup> O resumo deste artigo foi publicado nos anais do 1º Congresso Ibero-Americano: Desporto, Educação, Atividade Física e Saúde, em Lisboa, Portugal, de 22 a 25 de outubro de 2015. Vinculação: Neseq/CNPq.

por mais que tenham estudado o conteúdo teórico e recebido orientações em relação ao planejamento e desenvolvimento da pesquisa interventiva.

**Palavras-chave:** Formação profissional. Pesquisa interventiva. Educação Física.

## *Interventional research and professional education: developed experiences in undergrad courses of Physical Education of UFG / REJ / Brazil*

### ABSTRACT

*This article presents an experience developed in two subjects on Physical Education graduate, major and bachelor's degree, and purposes to discuss the interventional research in academics' formation relevance, both to know different professional practice realities as learning of research procedures, that is, it is a theoretical and practical learning moment, with intervention possibilities from a previous study and improvements suggestions to be increased in each location. However, it is perceived that the subjects' purpose hardly ever totally reached, since researches are incipient, and academics do not demonstrate the knowledge field on interventional research, essential to the work development, and even of reading and writing, paramount in all the research stages. The theoretical foundation uses authors as Brandão (1984; 1985), Demo (1984; 1995; 1996), Le Boterf (1984) and Thiollent (1984). The research methodology consisted on experience report from what has been experienced on the subjects taught in both undergraduate, through the work made by students who developed interventional research. It is perceived, with the final reports presented, there is an attempt to understand deeply the field investigated, and to contribute to the found reality, but students researchers find it difficult to systematize the work and to analyze the data collected, however they have studied the theoretical content and received guidance on the planning and interventional research development.*

**Keywords:** Professional formation. Interventional research. Physical Education



## Introdução

Atualmente, a Educação Física tem se apropriado de pesquisas interventivas para o desenvolvimento de investigações, as quais Demo (1995) caracteriza como comprometidas com intervenções que contemplam o autodiagnóstico, a construção de estratégia de enfrentamento e a organização política. Este trabalho relata o desenvolvimento deste tipo de pesquisa como foco das disciplinas Oficina Experimental I e II, nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física (EF) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí (REJ), Brasil, ao longo do ano de 2014. As disciplinas ocorrem no quinto e sexto períodos dos cursos de bacharelado e de licenciatura, e como metodologia de ensino, os alunos vão a campo sob a orientação da professora responsável, para desenvolver as etapas da pesquisa participante e da pesquisa ação.

Para discorrer sobre a temática, este artigo foi estruturado em três partes: exposição dos objetivos da disciplina e organização das atividades durante o ano letivo, a experiência dos acadêmicos durante o ano de 2014, e algumas reflexões sobre as contribuições deste trabalho para a formação dos alunos.

## As disciplinas Oficina Experimental I e II e a organização das atividades

As disciplinas Oficina Experimental ocorrem em dois semestres consecutivos e são denominadas I e II. As ementas de cada disciplina (I e II) são:

Oficina Experimental I: Prática de observação, reflexão, estudos e pesquisas em diferentes ambientes que tratam dos elementos da cultura corporal e que constituem cam-

po de trabalho do professor de Educação Física. Estudo das principais metodologias de pesquisas participativas. Construção de projeto de intervenção referente aos problemas da realidade social no campo da Educação Física. (UFG, 2011, p. 45)

Oficina Experimental II: Aprofundamento no estudo das metodologias participativas com ênfase na pesquisa-ação. Intervenção com foco na pesquisa-ação, abordando temas relacionados a cultura corporal e/ou outros aspectos que constituem campo de trabalho do professor de Educação Física. Elaboração de relatório(s) sobre as experiências interventivas. (UFG, 2011, p. 46)

Percebe-se que a disciplina Oficina Experimental I, que ocorre no primeiro semestre, é responsável pela escolha e caracterização do campo de pesquisa, identificando os elementos que constituem o projeto de pesquisa a ser desenvolvido. Ao mesmo tempo, os alunos desenvolvem estudos teóricos em sala de aula, para entenderem o que é uma pesquisa participante e uma pesquisa ação e como desenvolver o projeto de intervenção. O trabalho de conclusão da disciplina é a elaboração do projeto interventivo, feito em grupo.

No segundo semestre, a disciplina Oficina Experimental II visa o aprofundamento teórico no estudo das metodologias de pesquisa participante e pesquisa ação, e trabalha com o desenvolvimento da investigação que foi planejada no primeiro semestre. O projeto elaborado pelo grupo, com acompanhamento da professora das disciplinas, será desenvolvido, analisado e o produto final constituiu-se no relatório da pesquisa realizada.

As ementas citadas são idênticas às disponíveis no projeto pedagógico do curso de bacharelado (UFG, 2012), diferenciando-se apenas na escolha dos campos de pesquisa. Quando os alunos ini-

ciam a disciplina Oficina Experimental I, são orientados a procurarem locais para o desenvolvimento da investigação, de preferência que não sejam áreas de atuação que eles conhecem durante seu curso, isto é, que não sejam geralmente visitados (ou que foram pouco experienciados), tanto durante o estágio quanto nas aulas práticas das disciplinas. A intenção é possibilitar aos alunos de ambos os cursos a vivência de espaços diferentes e que eles aspiram conhecer. Desta forma, entende-se que a experiência será um complemento à formação acadêmica no sentido de vislumbrar novas possibilidades de atuação profissional e de conhecimento teórico-prático, ampliando o universo de vivências durante o curso superior.

O método de pesquisa utilizado durante as duas disciplinas é interventivo – pesquisa participante ou pesquisa ação – que possibilita o contato direto do pesquisador com o meio investigado. A pesquisa interventiva emergiu com credibilidade no meio educacional e científico, por volta de 1975, apoiada no paradigma crítico-dialético, e vem tomando espaço na produção científica da área da Educação desde então. No entender de Demo (1984), este tipo de pesquisa, incluindo a pesquisa participante, representou uma contraproposta aos métodos tradicionais, mas que apresenta fragilidades metodológicas, “[...] desde a pretensão vã de se constituir na única forma válida de pesquisa, até posturas meramente ativistas que banalizam não só a ideia de pesquisa, mas também a ideia de participação.” (DEMO, 1984, p. 104). Trata-se de uma metodologia alternativa, comprometida com intervenções que envolvem o autodiagnóstico, a construção de um enfrentamento prático dos problemas detectados e a organização política da comunidade (DEMO, 1995).

A opção por pesquisa participante ou pesquisa ação depende de cada grupo de alunos e das especificidades da realidade encon-

trada no local de investigação. O contato inicial com a instituição escolhida é feito no primeiro semestre, na disciplina Oficina Experimental I, por cada grupo de alunos e com acompanhamento da docente responsável. Em seguida fazem as observações não participantes, caracterizam o local de pesquisa e elaboram o projeto de intervenção. No segundo semestre, já na disciplina Oficina Experimental II, desenvolvem a pesquisa ação ou a pesquisa participante, com apoio de instrumentos de coleta de dados variados. Ao final do segundo semestre é feita a análise de todo o processo de pesquisa e elaborado um relatório final.

As etapas da pesquisa realizada pelos grupos de alunos seguem as fases enumeradas por Demo (1984) para o desenvolvimento da pesquisa participante: a primeira, exploração geral da comunidade, com fixação de objetivos, seleção de variáveis e de instrumentos de pesquisa, realização da pesquisa e síntese; a segunda, identificação das necessidades básicas, com elaboração do problema de pesquisa, nova seleção de variáveis e de instrumentos, realização da pesquisa, análise e síntese; e a terceira, elaboração de uma estratégia educativa, com elaboração de estratégias hipotéticas, elaboração de dispositivo de comprovação, discussão com o público envolvido, comunidade assume estratégia e execução. Estas fases ocorrem em processo denominado pelo autor de retroalimentação<sup>2</sup>, ao terminar cada fase, com o intuito de “identificar as necessidades; formular estratégia de ataque; levantar os recursos disponíveis; partir para soluções” (DEMO, 1984, p. 125). A adoção destas etapas, independente da opção dos grupos pelo de-

<sup>2</sup> A retroalimentação ou *feedback*, de acordo com Le Boterf (1984, p. 68-69), “[...] consiste numa atividade de ‘retorno’ das informações colhidas no decorrer de uma pesquisa àqueles que foram pesquisados. Os resultados da pesquisas serão então colocados em discussão. As modificações alcançadas e as reações dos participantes serão introduzidas no próprio processo da pesquisa. Tal atividade não pode ser neutra ou desprovida de interesses, visto que o retorno da informação é sempre um ato [...] político.”.

envolvimento de pesquisa participante ou da pesquisa ação, fundamenta-se na clareza da justificativa de Thiollent (1984) de que muitas vezes estas expressões são consideradas como sinônimas, ou quase sinônimas, embora não o sejam, pois existe uma clara distinção: a pesquisa ação é uma forma de pesquisa participante, no entanto, nem todas as pesquisas participantes realizadas se constituem em pesquisa ação.

De acordo com Thiollent (1984), a pesquisa ação pressupõe, além da ação planejada, uma intervenção associada a ações culturais, educacionais, organizacionais, políticas, dentre outras. Portanto, os grupos definem, ao fazer o projeto de pesquisa, qual será o tipo de pesquisa interventiva desenvolvida, e para isso é preciso ter claro quais são as etapas a serem cumpridas e a finalização que se espera. Por isso considera-se que os passos para desenvolver qualquer tipo de pesquisa interventiva passam pelas fases citadas por Demo (1984), com ênfase diferenciada ao final, na terceira fase, quando se opta pela pesquisa participante ou pela pesquisa ação.

As disciplinas Oficina Experimental I e II utilizam como referencial básico o material produzido por Brandão (1984, 1985), Demo (1984, 1995, 1996), Thiollent (1984), Triviños (1987), Gil (2012), dentre outros.

## **A experiência dos acadêmicos das disciplinas Oficina Experimental I e II**

Durante o ano de 2014 foi desenvolvido um trabalho com seis grupos de alunos pesquisadores: dois do curso de licenciatura e quatro do curso de bacharelado. Cada grupo foi constituído por aproximadamente cinco alunos.

Os grupos da licenciatura escolheram como campo de intervenção: uma casa de cultura filantrópica, que atende a crianças em fase escolar e desenvolvem atividades de artes, música, literatura, informática, atividades esportivas e recreativas, dentre outras; e um condomínio de residências de pessoas idosas, que moram sozinhas e que não precisam de ajuda para suas atividades cotidianas.

Os grupos do bacharelado procuraram as seguintes instituições: uma creche filantrópica para crianças em fase escolar e que vão para este local no contra turno das suas aulas na escola; uma fazenda de recuperação para dependentes químicos, todos do sexo masculino, sob a direção de uma entidade religiosa; um órgão de atendimento ao público, vinculado ao estado de Goiás, com funcionários que desempenham seus trabalhos sentados em frente aos computadores, grande parte do dia; e um estabelecimento comercial com funcionários que trabalham em torno de oito horas por dia com atividades repetitivas.

Para um melhor entendimento sobre o desenvolvimento do trabalho desenvolvido, segue uma breve exposição das atividades e resultados que cada grupo apresentou em seu relatório final de pesquisa.<sup>3</sup>

### **Casa de cultura**

A pesquisa desenvolvida pelo grupo da licenciatura nesta instituição se intitulou “Atividades de recreação para crianças da instituição casa de cultura”. Trata-se de um centro de arte educacional e esportivo para crianças, organização pertencente ao terceiro setor, de caráter filantrópico, constituída por iniciativa voluntária.

<sup>3</sup> Os nomes das instituições foram substituídos para garantir o anonimato dos sujeitos e alguns títulos sofreram pequenas alterações, pelo mesmo motivo.

Os oito professores que atuam na instituição são graduados nas áreas de Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Artes Cênicas, e trabalham com as oficinas de leitura, natação, teatro, música, leitura, artes manuais, informática e as próprias aulas de Educação Física.

O espaço físico é privilegiado, pois contém uma estrutura suficiente para atender ao público, constituído de crianças entre seis e quatorze anos que estudam nas escolas públicas e que pertencem a famílias de baixa renda. No entanto, por ser filantrópica, a instituição depende de doações para se manter e faltam materiais para as aulas, bem como professores suficientes para atender a todas as turmas. Mesmo com ajuda de voluntários, a falta de pessoal é uma dificuldade constante.

Um dos problemas detectados pelo grupo na fase de observação, e que se constituiu no ponto central do desenvolvimento da pesquisa, foi a escassez de atividades da área de Educação Física e a ausência de professores suficientes, desta disciplina, para desenvolver outros conteúdos com os alunos. Isto, segundo a coordenação do local, se deve à dificuldade financeira em contratar profissionais de áreas específicas. Além disso, as experiências motoras dos alunos, neste espaço, se limitam às aulas de natação e de capoeira.

Diante disso, o grupo decidiu fazer um projeto de intervenção para trabalhar com os conteúdos da Educação Física que não são realizados na instituição, como: desporto, ginástica, jogos e brincadeiras e dança, com o objetivo de proporcionar aos alunos vivências desses conteúdos, bem como despertar para a necessidade de se investir na contratação de um professor específico para esta prática, na instituição. A opção por estes conteúdos parte da proposta apresentada pelo Coletivo de Autores (1992) e da explica-

ção de Jeber (1997,p. 123) de que a Educação Física é uma prática pedagógica e social, que busca desenvolver e constituir o movimento corporal humano “[...] enquanto conhecimento, expressão, prazer, integração pessoal e social, de modo questionador/transformador.”. A proposta de intervenção previu, além de trabalhar com os conteúdos específicos, contribuir com a formação humana e social das crianças.

No relatório final, o grupo expôs que, a partir da intervenção, foi possível perceber certa mudança no comportamento das crianças, durante as aulas de Educação Física, pois alguns alunos que eram muitos tímidos no início das atividades, no decorrer das regências tiveram um bom desenvolvimento participativo. Outras situações de cooperação, respeito ao próximo e interação nas aulas foram percebidas. Além disso, foi reforçada a necessidade de existir mais práticas corporais no espaço, principalmente considerando-se a faixa etária das crianças.

Essa conclusão à qual chegaram os alunos pesquisadores coincide com a análise de Darido e Rangel (2005) sobre os conteúdos da Educação Física que trabalham as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Os valores, hábitos, habilidades, modos valorativos e atitudinais da atuação social podem ser utilizados nas aulas e aplicados pelos alunos em sua vida cotidiana. No entender das autoras, “para facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais, seria importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas, para além dos esportes tradicionais” (p. 72), isto é, a possibilidade de vivenciar outras atividades como ginástica, jogos, lutas, brincadeiras, danças, podem aumentar o interesse e a participação dos alunos nas aulas. E, além disso, podem contribuir com a formação dessas crianças para a vida, pois, como afirma Kuhlmann Júnior (2001, p. 11), “[...] a educação não é um fenômeno que aconteça e



permaneça no interior do âmbito educacional.”. Pode-se assegurar, portanto, que toda aprendizagem deve ser significativa, ter sentido e aplicabilidade para as crianças em formação.

No entanto, apesar da presença do grupo pesquisador e da tentativa de empreender mudanças no espaço investigado, não foi possível empreender uma intervenção que modificasse a realidade desta instituição. Apenas se mostrou a relevância deste tipo de atividade e a necessidade de um (ou mais de um) profissional da área de Educação Física.

### **Condomínio residencial de pessoas idosas**

O outro grupo de alunos da licenciatura desenvolveu a pesquisa no condomínio composto por residências de pessoas da terceira idade, e o trabalho recebeu o título de “Projeto de Oficina Experimental”. Este condomínio é um lar de idosos, constituído de trinta pequenas casas e de áreas em comum, contendo piscina, salão de festas, horta, ambulatório, pátio e salas para atividades específicas. É mantido pelo município, com o auxílio de doações da comunidade. Todos os moradores são idosos aposentados, que geralmente recebem em torno de um ou dois salários mínimos de aposentadoria e se mantêm sem ajuda de terceiros para desempenhar suas atividades cotidianas.

Neste espaço trabalham dez funcionários, mas nenhum professor de Educação Física. São ofertadas atividades físicas apenas por meio de projetos temporários e colaboradores voluntários. No entanto, outras atividades são disponibilizadas para os moradores, como aulas de pintura, crochê, cuidados com a horta, dentre outras.

Como todos os moradores têm acima de sessenta anos e a maior parte das atividades realizadas por eles são na posição

sentada, sem muito esforço físico, eles não se interessam, em sua maioria, pela prática de exercícios físicos, independente da modalidade ofertada. Por meio das observações, o grupo percebeu que um dos primeiros impasses seria convencê-los da importância de se exercitar e convidá-los a praticar algum tipo de atividade.

Após conversas informais, visita a cada morador do condomínio e exposição da necessidade de se exercitar, o grupo elaborou uma proposta de intervenção constituída por aulas de dança, ginástica e jogos e brincadeiras. O objetivo da pesquisa interventiva, portanto, foi desenvolver exercícios físicos planejados para um grupo de terceira idade, na intenção de contribuir com a conscientização sobre a importância da Educação Física como um meio imprescindível para a melhoria e/ou manutenção da saúde e como forma diversificada de lazer.

As atividades desenvolvidas foram planejadas a partir da necessidade dos idosos de realizarem algum tipo de exercício, visando a manutenção ou a melhoria de suas condições de saúde (MACIEL, 2010; REIS, 2012). Aproximadamente doze idosos participaram das aulas, mas esse número oscilava e houve dias em que apenas dois compareceram. O relato final dos participantes foi de que alguns sentiram melhora na disposição para desempenhar suas tarefas diárias, as dores no corpo e as dificuldades de locomoção foram minimizadas, houve melhora na qualidade do sono, dentre outras. São resultados que confirmam a afirmação de Santos, Andrade e Bueno (2009) de que o envelhecimento é um processo de degradação progressiva e diferencial que afeta todos os seres vivos, e o aumento da expectativa de vida tem sido evidenciada pelos avanços tecnológicos relacionados à área de saúde, aliados aos bons hábitos de vida. Dentre eles, a prática de atividades físicas regulares.

Os resultados encontrados nesta pesquisa interventiva também coincidem com a afirmação de Mota et al. (2006) sobre a utilidade da atividade física como elemento que auxilia as pessoas idosas a se ajustarem às alterações, tanto físicas, funcionais e emocionais, quanto de seu papel na sociedade, pois em muitos casos as pessoas mais velhas precisam renunciar aos papéis considerados por elas como parte significativa de sua identidade, profissionalmente e na vida familiar.

Neste projeto também não foi possível perceber uma intervenção no sentido de mudar a realidade do local investigado, mas verificou-se que, pelo menos parcialmente, os idosos que participaram das aulas com maior frequência demonstraram interesse em continuar praticando algum tipo de atividade física, depois que o projeto se encerrasse. Além dos benefícios físicos, as aulas se tornaram um espaço de interação entre estas pessoas que moram no mesmo local, mas que nem sempre se relacionam, melhorando as condições de socialização e convívio no condomínio. Estes resultados também se assemelham aos estudos realizados por Mota et al. (2006), sobre a prática de atividade física oportunizar o alargamento das relações sociais, pois estimula novos contatos e possíveis laços de amizade, exercendo efeitos saudáveis em nível cognitivo e de qualidade de vida.

### **Creche filantrópica**

Um dos grupos do bacharelado desenvolveu sua pesquisa na creche filantrópica, mantida por uma entidade religiosa evangélica, com ajuda da comunidade. O título do relatório final é *Recreação para crianças na creche*. Esta instituição atende às crianças de seis a doze anos que estudam, portanto, elas vão para o local no contra

turno das suas aulas. Ao todo, são atendidas aproximadamente sessenta crianças, nos dois turnos (matutino e vespertino).

Trabalham na creche apenas três pessoas: uma cozinheira e três voluntárias, uma das quais ocupa o cargo de diretora. As atividades realizadas com as crianças são: tarefas da escola, que são feitas na creche; brincadeiras informais com os brinquedos disponíveis; estudos bíblicos e orações; trabalhos manuais; filmes; computação; dentre outras.

O problema detectado nesta instituição foi a falta de atividades físicas programadas e direcionadas à faixa etária atendida. Não havia professor de Educação Física disponível e as atividades recreativas ocorriam de forma isolada, de acordo com a vontade das crianças. Portanto, o grupo definiu como objetivo ofertar atividades recreativas para as crianças por meio de jogos e brincadeiras, visando estimular a criatividade e criar condições de interação e de vivência dos conteúdos da Educação Física. Foram trabalhados os seguintes conteúdos: jogos tradicionais, trabalhos manuais, atividades com música e jogos esportivos adaptados. Baecker (2001) afirma que é muito importante a criança se movimentar, pois a experiência corporal lhe permite aprender conceitos e ações, desenvolver sua consciência própria e individualidade, independência, amadurecimento cognitivo, percepção e configuração artística, dentre outros. O grupo procurou, nas aulas ministradas, ir além dos objetivos das atividades específicas.

Como resultado apresentado no relatório final, foi destacada a mudança de comportamento dos alunos no sentido de organização, cooperação e respeito às diferenças de gênero, itens que coincidem com o que os autores como Coletivo de Autores (1992), Darido e Rangel (2005), dentre outros, defendem sobre a necessidade de se trabalhar com os conteúdos da Educação Física dentro

de uma perspectiva que contemple a formação crítico-social e humana, voltada para a cultura corporal de movimento.

A direção da creche demonstrou reconhecer a falta de um professor de Educação Física para trabalhar com as crianças e pareceu sensível à necessidade de se buscar formas de solucionar este problema, seja por meio de solicitação à prefeitura para disponibilizar um professor para a creche, seja buscando a contratação deste profissional por outros meios. Para Darido e Rangel (2005), a presença deste docente no trato com as crianças permite não só a mediação entre ensino e aprendizagem, mas também o estabelecimento de interação direta com os alunos, relacionando aspectos cognitivos, intelectuais, emocionais e sociais que podem transmitir valores, formas de pensar, normas, padrões de comportamentos, dentre outros, seja de forma consciente ou não.

Pode-se afirmar que, de alguma forma, a intervenção realizada afetou o cotidiano desta instituição e algumas mudanças poderão ser empreendidas, depois desta experiência, apesar de não se ter notícias da contratação do professor de Educação Física até o momento de conclusão e apresentação do relatório final.

### **Fazenda de recuperação de dependentes químicos**

O grupo que desenvolveu a pesquisa na fazenda de recuperação de dependentes químicos intitulou seu relatório final de *Atividades cooperativas desenvolvidas pelo profissional da Educação Física no local de tratamento dos adictos*. Trata-se de uma instituição filantrópica, mantida por uma instituição religiosa evangélica e com ajuda da comunidade. O local atende aproximadamente quarenta pessoas que têm qualquer tipo de dependência química, predominantemente de classe social baixa, de treze a setenta anos. A

fazenda possui duas casas e um espaço amplo para atender aos adictos.

A direção é composta por quatro membros, vinculados à igreja evangélica, e há três cooperadores no local, ex-dependentes químicos que agora ajudam na organização e nas atividades cotidianas da fazenda.

Assim como os demais locais, não há profissional de Educação Física que atenda ao grupo, seja contratado, seja voluntário. Também não há recursos materiais e espaço físico disponível para a prática de atividades físicas, exceto um campo de futebol improvisado, uma mesa de tênis de mesa, e uma de pebolim. No entanto, o acesso dos adictos às atividades de lazer é restrito. As atividades desenvolvidas são, prioritariamente, a doutrina religiosa, por meio de estudos bíblicos, filmes e músicas religiosas, e as atividades cotidianas de limpeza dos espaços, da cozinha, cuidados com as roupas, com a horta e com os animais da fazenda.

Diante das observações realizadas, o grupo percebeu que os internos precisam de exercícios físicos para complementar suas atividades diárias, e que nem todos se interessam por isso, seja por limitações físicas, por idade avançada ou por opção. Foram planejados jogos cooperativos com o objetivo de promover a interação, a cooperação e a socialização dos adictos, contribuindo para a melhoria de suas condições físicas, inclusive no processo de desintoxicação, pois a transpiração é um veículo de excreção das substâncias tóxicas do organismo (KIDWELL et al., citados por PIMENTEL et al., 2008). Além disso, muitos dos efeitos positivos do exercício sobre a saúde mental têm sido atribuídos à indução da produção de endorfina (WERNECK; BARA FILHO; RIBEIRO, 2005).

O objetivo geral da investigação foi promover, por meio da pesquisa interventiva, a conscientização da importância da prática

de atividades físicas pelos adictos para manutenção do bem-estar físico e social. Pode-se afirmar que este foi um grupo que conseguiu promover mudanças de comportamento e de conscientização no local de pesquisa, pois no decorrer do ano percebeu-se uma inclusão voluntária de práticas esportivas na programação cotidiana, mesmo na ausência dos pesquisadores; maior interesse pelos exercícios, inclusive por parte dos adictos mais idosos; e, principalmente, a mudança de opinião sobre a relevância desta prática para a melhoria das condições físicas e psicológicas durante a recuperação da dependência química.

Os resultados encontrados pelos alunos pesquisadores se assemelham ao estudo de Schmidt (2007, p. 4), que apresenta o exercício físico como:

[...] influenciador positivo no tratamento para dependência química, principalmente como auxiliar na ocupação do tempo e na manutenção da abstinência. O exercício físico foi percebido positivamente como influenciador do bem-estar psicológico e foi associado ao gosto pela atividade, favorecimento do relaxamento, melhora na disposição, alívio nos pensamentos, melhora na auto-estima, inclusão nos objetivos e metas para o futuro, incremento nas relações sociais, incentivo às sensações de superação, compromisso e responsabilidade. As melhoras percebidas no bem-estar físico foram, principalmente, em relação à melhora no tônus e força muscular, capacidade aeróbica e sono.

Assim como a autora concluiu que o exercício físico é um fenômeno que influencia positivamente no bom humor e na sensação de bem-estar do grupo de dependentes químicos, esses resultados foram denotados também durante a pesquisa interventiva desenvolvida pelos acadêmicos. Da mesma forma, outros estudos, como os de Ferreira (2012) e de Mialick, Fracasso e Sahd (2013),

corroboram que esta prática pode ser coadjuvante no tratamento da dependência química, por gerar a sensação de bem-estar físico e mental e de prazer, suprimindo a falta das substâncias psicoativas no organismo.

No início, houve relatos de não se praticar exercícios físicos por muitos acreditarem que as práticas esportivas os afastavam de uma vida espiritual plena. Esta mudança de opinião e a maior informação sobre os benefícios da prática contínua de exercícios físicos foi um dos melhores resultados obtidos durante a intervenção.

### **Órgão de atendimento ao público**

Outro grupo do bacharelado optou por desenvolver a pesquisa em espaço de trabalhadores, e escolheu um órgão que tem a intenção de facilitar o acesso dos cidadãos aos serviços de interesse público. O título atribuído foi “Ginástica laboral como promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida dos funcionários de um órgão de atendimento ao público”.

Neste local, trabalham sessenta funcionários, cada um deles qualificado para sua área de atendimento, e todos trabalham oito horas diárias, sentados em frente às suas mesas, com computador. Não há nenhum profissional de Educação Física que trabalhe com atividades físicas, seja ginástica laboral ou qualquer outro tipo de exercícios programados. Portanto, ao observar a rotina de trabalho destes funcionários, o grupo estabeleceu como objetivo geral da pesquisa: contribuir para a melhoria na qualidade de vida dos funcionários da instituição, por meio da implantação do projeto interventivo de ginástica laboral e do incentivo aos hábitos saudáveis e à prática de exercícios de compensação. Partiu-se do princípio de que a ginástica laboral proporciona benefícios que contemplam, além do bem



estar físico, o autoconhecimento e o relacionamento com o grupo, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida (BASSO, 1989).

Foi aplicado um questionário no início da pesquisa e outro ao final, inicialmente para se obter maior conhecimento sobre a rotina e as necessidades de cada funcionário e, posteriormente, para verificar a opinião deles sobre possíveis benefícios (ou não) proporcionados pela ginástica laboral. Os dados coletados permitiram planejar o processo interventivo de forma direcionada e avaliar os efeitos e resultados da pesquisa desenvolvida.

Apesar da inconstância no número de participantes, as pessoas que responderam aos questionários e que participaram das aulas relataram melhorias relacionadas a: postura, relaxamento muscular, prevenção e diminuição de dores no corpo, alteração do humor, conscientização da importância das atividades físicas, entre outros. Os dados encontrados se assemelham aos estudos sobre os efeitos benéficos da ginástica laboral, divulgados por Viana, Benini e Vasconcellos (2011), Brito e Martins (2012), Ferreira e Santos (2013), dentre outros.

No entanto, não se pode dizer que o projeto mudou a realidade do local e dos participantes, pois não houve manifestação de interesse dos gestores pela contratação de profissional da área de Educação Física para desenvolver atividades laborais com os funcionários. Houve, apenas, por parte dos próprios funcionários, a ampliação do interesse pela busca de atividades físicas diárias para contribuir na melhoria de seu bem estar geral.

## **Estabelecimento comercial**

Outro grupo procurou um estabelecimento comercial para desenvolver a pesquisa, com a intenção de trabalhar com a ginás-

tica laboral. O título do relatório final é “A ginástica laboral e as contribuições na melhoria da qualidade de vida dos funcionários da empresa investigada”. A empresa selecionada presta serviços no ramo de telefonia, e tem sete funcionários contratados, com faixa etária entre dezoito e trinta anos. Como todos os outros grupos, neste espaço também não há professor de Educação Física trabalhando com as pessoas que permanecem sentadas o dia todo, realizando movimentos repetitivos de atendimento ao público, seja pessoalmente, seja por telefone.

O sedentarismo não foi um problema detectado pelo grupo, durante a investigação, pois a maior parte deles pratica algum tipo de atividade física fora do horário de trabalho. A repetição contínua de movimentos e a permanência por muito tempo na posição sentada foram os principais itens destacados. Portanto, o objetivo da pesquisa desenvolvida por este grupo foi contribuir na melhoria da qualidade de vida dos funcionários, por meio da ginástica laboral, considerando os benefícios comprovados por vários estudos, como os de Ferreira e Santos (2013) e de Sampaio e Oliveira (2008).

Foi aplicado um questionário inicial, para conhecer os sujeitos e para utilizar as informações no planejamento das atividades laborais. Percebeu-se, com os resultados da pesquisa, que houve maior satisfação dos funcionários no desempenho das atividades cotidianas de trabalho, melhor disposição física e psicológica e maior interação entre os colegas. Estes resultados coincidem com os estudos de Viana, Benini e Vasconcellos (2011), Brito e Martins (2012), dentre outros.

Isto despertou, nos sujeitos, maior conscientização pela necessidade de praticar algum tipo de exercício físico regular. Nessa direção, Brito e Martins (2012) afirmam que a ginástica laboral con-

tribui para a mudança de estilo de vida, que passa a ser mais ativo fisicamente e com alimentação saudável. No entender das autoras, o trabalhador passa a maior parte do dia no ambiente de trabalho e nem sempre se preocupa com sua qualidade de vida e com os hábitos de saúde adotados.

No entanto, as alterações percebidas na pesquisa desenvolvida pelos alunos foram superficiais e não conseguiram atingir o objetivo de mudança da realidade investigada, principalmente por parte da gerência da empresa, que não manifestou interesse em contratação de profissional qualificado para trabalhar a ginástica laboral com seus funcionários.

### **Dificuldades dos acadêmicos no desenvolvimento da pesquisa interventiva**

Durante o desenvolvimento das disciplinas Oficina Experimental I e II, percebeu-se algumas limitações dos acadêmicos, tanto na realização dos estudos teóricos quanto na operacionalização da pesquisa interventiva. Antecedendo as dificuldades inerentes à formação dos alunos para realizar tipo de pesquisa, Demo (1984) cita que a própria pesquisa interventiva oferece fragilidades, como por exemplo, as banalizações excessivas, as limitações da articulação entre teoria e prática, o desconhecimento de como desenvolver uma pesquisa dialética, a dificuldade em se manter o equilíbrio entre o objetivo material e o subjetivo político, em sistematizar a crítica da realidade social vigente e encontrada, bem como em mobilizar o grupo investigado em busca de algum tipo de transformação. Estas dificuldades, no entender do autor, em grande parte se devem ao caráter incipiente da pesquisa interventiva. Portanto, se este tipo de investigação, para além de sua complexidade, precisa

ser encaminhada por pesquisadores iniciantes, é quase óbvio que os problemas e dificuldades surgirão.

O conhecimento sobre o que caracteriza este tipo de pesquisa, quais são seus fundamentos e técnicas, seus objetivos e proposta, parece ser de difícil compreensão para os alunos, que tiveram alguns entraves na leitura e discussão dos textos, na elaboração de respostas escritas para trabalhos realizados em sala e principalmente na utilização destes conhecimentos na pesquisa de campo.

As dificuldades se tornaram maiores quando foi preciso planejar a intervenção, desenvolver as atividades previstas e escrever o relatório final, pois a falta de fundamentação teórica compromete o bom andamento dos trabalhos, que requisitou o acompanhamento da professora, como orientadora, de forma intensiva, do início ao fim da pesquisa. A organização do pensamento escrito, essencial no momento de sistematização do relatório final, não se concretizou, e como produto de todo esse processo obteve-se a apresentação de resultados superficiais que requerem aprimoramento e aprofundamento na descrição e discussão dos resultados<sup>4</sup>.

As limitações de leitura e escrita por parte de estudantes de cursos de graduação são constantes, como comprovam alguns estudos, dentre eles os de Cardoso (2008) e Tourinho (2011). A falta de compreensão do referencial teórico e a complexidade de transformar o pensamento em texto comprometem o desenvolvimento da pesquisa, desde a fase de planejamento, passando pela intervenção e culminando na sistematização escrita dos resultados. Para Tourinho (2011, p. 333), “o ato de ler é uma atividade que implica não somente a decodificação de símbolos; envolve uma série de estratégias que permitem ao indivíduo compreender o que lê”. A

4 Ressalte-se que não se trata de generalização. Todos os grupos, tanto da licenciatura quanto do bacharelado, apresentaram as dificuldades citadas.

pesquisa durante o curso de formação constitui-se um *locus* privilegiado de produção do conhecimento, pois requer do acadêmico a aquisição e o exercício de certas habilidades, dentre elas a leitura e a escrita.

Corroborando com este pensamento, Cardoso (2008, p. 1) confirma: “[...] o trabalho com a pesquisa científica torna-se fundamental para o desenvolvimento dos acadêmicos, de modo que a compreensão do processo de pesquisa também precisa ser explicitado a eles.”. Portanto, no desenvolvimento das disciplinas Oficina Experimental I e II o aluno tem a oportunidade de vivenciar a pesquisa e, ao mesmo tempo, desenvolver a aptidão para a leitura e a escrita, que são essenciais ao crescimento e desenvolvimento profissional.

Tourinho (2011) afirma que o acadêmico precisa entender o que de fato significa a leitura. Ler apenas por ler não basta, ou seja, não se trata apenas de decodificar o texto, é preciso ter uma preparação prévia, de conhecimento de mundo, que permitirá ao estudante universitário estabelecer nexos entre suas atuais leituras e outras visões e concepções já internalizadas. No entender do autor, talvez este seja um dos problemas da dificuldade de leitura na graduação, pois é exigido dos graduandos um rol de conhecimentos prévios, provenientes do convívio social, das situações de debate, discussão, observação do mundo em sua volta, que permitam fazer ligação entre os temas que se lê e a bagagem adquirida.

Diante disso, pode-se afirmar, portanto, que a superficialidade com que as leituras ocorrem, durante o processo formativo, prejudica a compreensão do que é lido e, conseqüentemente, comprometem a sistematização de ideias no formato escrito. Este tipo de dificuldade foi explícito durante o desenvolvimento das disciplinas, em todas as fases: de planejamento, de intervenção e de sistematização escrita dos resultados.

De acordo com pesquisa desenvolvida por Amaral (2010), os acadêmicos passam a ter uma visão diferente da pesquisa, após a experiência vivenciada na graduação, pois compreendem a necessidade deste tipo de aprendizagem para sua formação profissional. No entender do autor, os alunos mudam a forma de ver uma investigação científica a partir do momento que conhecem como o trabalho é feito. Isso reforça a intenção de continuar com as disciplinas no atual formato, pois os estudantes apenas aprenderão a fazer pesquisa, fazendo.

Em síntese, pode-se afirmar que, apesar das dificuldades, os grupos conseguiram desenvolver a proposta inicial. A realização da pesquisa interventiva nestas disciplinas conseguiu atingir seu intuito formador, embora não se possa esperar que a qualidade dos produtos finais seja similar às pesquisas realizadas por equipes de profissionais experientes e desenvolvidas em outros contextos, com condições específicas para este tipo de investigação. Acredita-se, portanto, que os objetivos das disciplinas Oficina Experimental I e II foram cumpridos, mesmo apresentando limitações.

### **Contribuições deste trabalho para a formação dos alunos**

Compreende-se a importância da pesquisa na formação dos acadêmicos, assim como o ensino e a extensão. Esta disciplina, portanto, ultrapassa os limites do ensino e permite que os alunos ingressem o mundo da pesquisa, aprendendo métodos e técnicas que serão úteis não apenas no cumprimento do planejamento da Oficina Experimental I e II, mas no conhecimento de realidades diversificadas, com demandas latentes e problemas a serem solucionados. Embora nem todos os problemas detectados possam ser resolvidos, esta experiência contribui para um olhar diferen-

ciado sobre a realidade, para a reflexão sobre a possível atuação profissional em áreas algumas vezes desconhecidas, e para a busca de conhecimentos teóricos que respaldem a investigação e a intervenção.

Este tipo de pesquisa torna-se relevante na formação dos acadêmicos dos cursos de Educação Física, pois, de acordo com Freire (1984), propõe um método de pesquisa alternativa em que se aprende a fazer por meio da ação. Esta disciplina permite que os acadêmicos conheçam, problematizem e intervenham em realidades que possivelmente não conheceriam durante seu curso de formação. A despeito das dificuldades de construção do conhecimento e de domínio metodológico, esta experiência, sem dúvida, contribui no processo formativo dos futuros profissionais de Educação Física.

E ainda, este trabalho desenvolvido pelos grupos de alunos apresenta o caráter de desvelamento de situações que existem e que podem ser melhoradas. A ausência de profissionais da área de Educação Física em campos férteis para o nosso trabalho é um dos principais pontos questionados pela maior parte dos grupos que desenvolveram a pesquisa no ano de 2014. Isto incita a reflexão e remete a outros fóruns de debate e de busca de condições e de espaços de trabalho que precisam ser divulgados.

### **Algumas considerações**

Este artigo procurou relatar as experiências desenvolvidas por seis grupos de alunos das disciplinas Oficina Experimental I e II, que foram iniciados no mundo da investigação por meio de pesquisa interventiva, especificamente a pesquisa ação e a pesquisa participante. Procurou-se, a partir da exposição dos resultados

que os grupos de pesquisa obtiveram, durante o desenvolvimento destas disciplinas, abordar a relevância das pesquisas interventivas como instrumento de formação acadêmica, pois possibilita a aproximação com diferentes realidades do mundo do trabalho e viabiliza a aprendizagem e realização dos procedimentos de pesquisa, permitindo a interação entre teoria e prática, bem como culminando na busca por melhorias e benefícios aos grupos investigados.

A pesquisa ação e a pesquisa participante requerem muita leitura, preparação e conhecimento por parte dos pesquisadores, pois, de acordo com Demo (1995), trata-se de uma forma de avaliar qualitativamente as manifestações sociais, e se apoiam no paradigma crítico dialético de produção científica. Portanto, nem sempre os objetivos da disciplina são alcançados, pois as pesquisas se mostram incipientes, e os pesquisadores (alunos) não demonstram nem mesmo o domínio do conhecimento primário sobre pesquisa interventiva, essencial para o desenvolvimento do trabalho. A leitura e a escrita também se constituem em empecilhos para o bom andamento da investigação. Percebe-se, com os relatórios finais apresentados, que há uma tentativa de conhecer de forma mais profunda o campo investigado, e de contribuir com a realidade encontrada, mas os pesquisadores têm dificuldade em sistematizar o trabalho e em analisar os dados coletados.

No entanto, este é um dos passos em direção à iniciação científica dos acadêmicos, que precisam incrementar sua formação, extrapolando os muros da sala de aula e os limites da universidade.

## Referências

AMARAL, R. do. As contribuições da pesquisa científica na formação acadêmica. **Identidade Científica**, Presidente Prudente-



SP, v. 1, n. 1, p. 64-74, jan./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.unoeste.br/facopp/revista\\_facopp/IC1/IC16.pdf](http://www.unoeste.br/facopp/revista_facopp/IC1/IC16.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BAECKER, I. M. Vivência de movimento e Educação Física. In: SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LAZER, ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, I, 2001, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BASSO, A. L. **Ginástica laboral**: perspectiva de difusão no polo industrial de Piracicaba. 1989. Monografia (Conclusão de Curso) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1989.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRITO, E. C. de O.; MARTINS, C. de O. Percepção dos participantes de programa de Ginástica Laboral sobre flexibilidade e fatores relacionados a um estilo de vida saudável. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 25, n. 4, p. 445-454, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://ojs.unifor.br/index.php/RBPS/article/view/2547/pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CARDOSO, R. D. Leitura e escrita na graduação – o texto científico. **FAP Ciência**, Apucarana-PR, v. 2, p. 1-9, set. 2008.

Disponível em: <[http://www.fap.com.br/fapciencia/002/edicao\\_2008/005.pdf](http://www.fap.com.br/fapciencia/002/edicao_2008/005.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2015.

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

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 104-130.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

FERREIRA, G. F. de. Efeitos da atividade física no tratamento de dependentes químicos: uma revisão da literatura. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, año 15, n. 166, p. 1, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd166/atividade-fisica-no-tratamento-de-dependentes-quimicos.htm>>. Acesso em: 18 out. 2015.

FERREIRA, K. da S.; SANTOS, A. P. dos. Os benefícios da ginástica laboral e os possíveis motivos da não implantação. **Revista Educação Física**, Bebedouro-SP, Ano II, n. 2, p. 56-72, dez. 2013. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaeducacaofisica/sumario/29/16122013151810.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 34-41.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2012.

JEBER, L. J. Plano de ensino em Educação Física escolar: um projeto político-pedagógico em ação. In: SOUSA, E. S. de; VAGO, T. M. (Org.). **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 113-143.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 51-81.

MACIEL, M. G. Atividade física e funcionalidade do idoso. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p.1024-1032, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a23v16n4>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MIALICK, E. S.; FRACASSO, L; SAHD, S. M. P. V. **A importância da prática de atividade física como auxílio no processo de tratamento para a dependência química em pessoas de 18 a 35 anos**. Cooperativa do Fitness, 2013. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/A%20import%20ncia%20da%20pr%20tica%20de%20atividade%20f%20sica%20como%20aux%20lio%20no%20processo%20de%20tratamento%20para%20a%20depend%20ncia%20qu%20mica%20em%20pessoas%20de%2018%20a%2035%20anos.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MOTA, J. et al. Atividade física e qualidade de vida associada à saúde em idosos participantes e não participantes em programas regulares de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n.3, p. 219-25, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16629>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

PIMENTEL, G. G. de A. et al. Significado das práticas corporais no tratamento da dependência química. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu-SP, v. 12, n. 24, p. 61-71, jan./mar. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832008000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000100006)>. Acesso em: 21 de jun. 2014

REIS, A. **Educação Física seu manual de saúde**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro– CLD, 2012.

SAMPAIO, A. A.; OLIVEIRA, J. R. G. de. A ginástica laboral na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida no trabalho. **Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 7, n. 13, p. 71-79, 2. sem. 2008. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/artigo%20Gin%20stica%20Laboral%20Adelar%20e%20Jo%20E3o.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

SANTOS, F. H. dos; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. Envelhecimento: um processo multifatorial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 3-10, jan./mar. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722009000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000100002)>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SCHIMIDT, K. C. **Exercício físico, humor e bem-estar na percepção de dependentes químicos em tratamento**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 82-103.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito?

**Revista Lugares de Educação**, Bananeiras-PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 22 set. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura**. Jataí-GO: Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Curso de Licenciatura em Educação Física, 2011.

UFG. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Jataí-GO: Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Curso de Licenciatura em Educação Física, 2012.

VIANA, P. B.; BENINI, L. V.; VASCONCELLOS, C. Programa de ginástica laboral versus desconforto laboral. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista – SP, v. 10, n. 2, p. 125-132, 2011. Disponível em: <<http://www.editorafontoura.com.br/periodico/vol-10/Vol10n2-2011/Vol10n2-2011-pag-125a132/Vol10n2-2011-pag-125a132.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

WERNECK, F. Z.; BARA FILHO, M. G.; RIBEIRO, L. C. S. Mecanismos de melhoria do humor após o exercício: revisitando a hipótese das endorfinas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 135-144, ago. 2005. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/634/645>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

Recebido em: 25.12.2015

Aceito em: 31.10.2016

# Práticas pedagógicas de alfabetização: um levantamento em periódicos da área no período de 2010 a 2014<sup>1</sup>

**VIVIAN ANNICCHNI FOMER**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontífca Universidade Católica de Campinas/SP. Graduada em Pedagogia. E-mail: [vivianforner@gmail.com](mailto:vivianforner@gmail.com)

**ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontífca Universidade Católica de Campinas/SP. E-mail: [cristinatassoni@puc-campinas.edu.br](mailto:cristinatassoni@puc-campinas.edu.br)

## RESUMO

Esse artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica, norteadada pelo seguinte problema: o que os artigos publicados nos periódicos qualificados na área da educação têm discutido sobre as práticas pedagógicas de alfabetização. O objetivo foi analisar o que esses artigos têm problematizado em relação a tais práticas. A pesquisa reitera as transformações sofridas pelo conceito de alfabetização, que alteram a compreensão desse conceito. Fundamenta-se teoricamente na concepção de linguagem como forma de interação, assumindo a interdependência entre alfabetização e letramento. A base de dados foi o Portal de Periódicos da CAPES e a expressão para busca foi “práticas pedagógicas de alfabetização”. Foram selecionados 23 artigos para estudo aprofundado, possibilitando a construção de cinco categorias: Estratégias de monitoramento de capacidades linguísticas; Concepções de professores sobre alfabetização e letramento; Políticas educacionais e currículo; Formação de professores e práticas pedagógicas; Alfabetização e as dificuldades de aprendizagem. Os resultados destacaram problematizações significativas para pensar o ensino e a alfabetização, mas, revelaram grande descompasso entre as práticas pedagógicas e os estudos teóricos contemporâneos. Algumas tendências foram identificadas nessas discussões, que ainda encontram grandes desafios: a alfabetização desenvolvida no contexto das práticas de leitura e de escrita enfrenta as incompreensões conceituais relacionadas ao letramento e à própria

<sup>1</sup> Apoio: CNPQ

alfabetização, resultando em práticas pautadas pela repetição e controle; as dificuldades no processo de alfabetização têm levado a se repensar o ensino, mas, ainda geram encaminhamentos frequentes a especialistas, pois são consideradas dificuldades dos alunos; a interface com outras áreas de conhecimento é evidente, mas o risco de prescrições é grande, configurando certa supremacia de uma área sobre a outra; uma concepção de formação de professores que considera as demandas específicas de cada escola, versus uma formação universal.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Formação de professores. Pesquisa bibliográfica.

## *Literacy pedagogical practices: a survey with journals from 2010 to 2014*

### ABSTRACT

*This article presents a Bibliographical Review, guided by the following problem: what is discussed on published periodical articles in the area of education on the pedagogical practices of initial reading instruction. The objective was to analyze what these articles have problematized regarding such practices. This research reiterates the transformations undergone during early reading instruction, which alter the understanding of this concept. This article is theoretically based on the conception of language as a form of interaction, assuming the interdependence between initial reading instruction and literacy. The database was the CAPES Portal of E-Journals and the search term was “pedagogical practices of initial reading instruction”. We have selected 23 articles for in-depth study, enabling the construction of five categories: Monitoring strategies of linguistic capabilities; Teacher’s conceptions on literacy and initial reading instruction; Educational policies and curriculum; Teacher training and teaching practices; Initial reading instruction and learning difficulties. The results highlighted significant problems to reflect on when teaching and during early reading instruction, but revealed a great mismatch between pedagogical practices and contemporary theoretical studies. Some trends have been identified in these discussions, which still face great challenges: the initial reading instruction developed throughout the context of*

*reading and writing practices faces the conceptual misunderstandings related to literacy and to the initial reading instruction itself, resulting in practices guided by repetition and control; The difficulties in the initial reading instruction process have led to an entire rethinking of teaching, but still generate frequent referrals to specialists, since they are considered difficulties of the students; The interface with other areas of knowledge is evident, but the risk of prescriptions is great, configuring certain supremacy of one area over the other; A conception of teacher training that considers the specific demands of each school, versus a universal formation.*

**Keywords:** *Initial reading instruction. Teacher's Academic Background. Bibliographical Review.*

## Introdução

A área da alfabetização tem sido pesquisada e problematizada com muita intensidade. Desde 1980 grandes estudos e pesquisas foram alterando as concepções sobre a alfabetização e, consequentemente, impulsionando uma revisão das práticas pedagógicas desenvolvidas até então. Esse cenário de mudanças conceituais e teóricas, bem como a necessidade de pensar outras formas de ensinar a ler e escrever tem promovido um intenso movimento em torno da formação de professores.

Acrescido a esse contexto, temos o difícil panorama que as avaliações em larga escala vêm denunciando. Todo esse conjunto de fatores tem gerado mecanismos de controle sobre a escola e os professores. Nesse sentido, Scheibe (2010, p. 985) comenta:

[...] observa-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes.



Os movimentos de responsabilização do professor pelas mazelas da educação não são desconhecidos. Por outro lado, as discussões sobre a formação em serviço de professores alfabetizadores, já apontou como um dos grandes desafios, a busca de maneiras de os estudos recentes contribuírem, efetivamente, para a promoção de mudanças nas práticas da sala de aula (KRAMER, 2008).

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa aqui apresentada foi analisar o que os artigos publicados nos periódicos qualificados na área da educação têm problematizado em relação às práticas pedagógicas de alfabetização. A base de dados foi o portal de periódicos da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), no período de 2010 a 2014, buscando identificar tendências em relação às discussões sobre as práticas pedagógicas de alfabetização.

## Os caminhos da alfabetização

O conceito de alfabetização está em constante transformação, o que se reflete nas relações entre educação e sociedade. Para apresentar um rápido panorama da alfabetização, baseamo-nos em Perez (2008), que aponta vários momentos em que movimentos sociais, políticos e religiosos vão trazendo mudanças no cenário da sociedade e da alfabetização. A autora destaca a Antiguidade Clássica, o Período Medieval, a Reforma Protestante de Martin Lutero, a Revolução Francesa e a Contra Reforma.

Na Antiguidade Clássica, o foco da alfabetização era a leitura oral e ser alfabetizado era participar das leituras públicas, nas quais os que liam, transmitiam as histórias e seus conhecimentos por meio do diálogo. Havia forte ênfase na memória. No Período Medieval, a oralidade e a memorização continuam a ser enfati-

zadas – o mestre fala e instrui e, o aprendiz ouve e memoriza. Mas, nesse período, a escrita começa a ganhar um espaço maior e passa a ser um instrumento para o trabalho intelectual. Perez (2008) destaca que, durante a Reforma Protestante de Martin Lutero, ser alfabetizado era estar na escola, sendo a escola do povo, a escola elementar e, a alfabetização consistia em ler e realizar operações matemáticas básicas, ainda pautadas em ensinamentos cristãos. É na Revolução Francesa, período que se caracterizou como promessa de ascensão social para os camponeses com vistas à hegemonia econômica, que a alfabetização começa a ter a leitura e a escrita como processos mais articulados. Entretanto, com a Contra Reforma, a alfabetização, que era ministrada por clérigos, retoma o ensino inicial da leitura e depois da escrita. Nessa época mulheres, artesãos e pequenos comerciantes tinham pouco acesso à leitura. Os materiais didáticos eram as cartilhas e a alfabetização, em nível rudimentar, era oferecida aos níveis mais baixos da população.

No Brasil, a educação básica elementar era destinada às populações indígenas e aos filhos de colonos e a educação média para a elite. Foram os jesuítas que, por meio da educação elementar, envolvendo o falar, ler e escrever, os cálculos básicos, além de música e canto, buscaram submeter os índios à obediência, à fé católica, focados na cristianização. A ascensão do Marquês de Pombal e as Reformas Pombalinas levam à expulsão dos jesuítas das colônias, acabando com seus projetos de educação. Foram criadas as aulas régias, que eram cursos ministrados na colônia por professores formados pelos seminaristas dos jesuítas, ou seja, o projeto educacional não está mais nas mãos dos jesuítas e da Companhia de Jesus, mas o modelo pedagógico não foi alterado – pautado pela repetição e repressão.

Ainda segundo Perez (2008), a visão positivista marca o trabalho com a alfabetização, enfatizando a soletração e a silabação por meio do reforço para obter resultado, assim, ser alfabetizado era receber o conhecimento por meio de métodos de repetição que eram controlados pelo reforço. Com o movimento da Escola Nova, o foco passa a ser o aluno. Dessa forma, as necessidades individuais da criança foram observadas, ser alfabetizado era passar em testes de níveis, e conseguir se desenvolver em um ambiente facilitador. Buscava-se uma participação mais ativa dos alunos, e se defendia a leitura do mundo.

No Pós Guerra (Segunda Guerra Mundial), há um movimento pensando na paz, na democracia e no desenvolvimento econômico, dando maior ênfase na educação como necessária para a mudança do país. Com a Constituição de 1946 há a universalização da alfabetização e maior acesso à educação elementar. O desenvolvimento decorrente da industrialização cria necessidades que vão além do domínio da leitura e da escrita, exigindo um ensino para o domínio das competências impostas pelo mercado de trabalho. Portanto, por força do capitalismo, o objetivo era gerar mão de obra através da universalização da alfabetização e da escola de massa. Nesse sentido, ser alfabetizado era estar capacitado para o mercado de trabalho. A educação ainda possuía caráter dualista, sendo a elite educada para as universidades, para a intelectualidade (PEREZ, 2008).

A partir de 1960 surgem pensamentos pedagógicos que buscavam mudanças sociais e políticas na sociedade capitalista da época, há então, uma visão de alfabetização como ato político, ou seja, uma alfabetização autônoma, conceito elaborado por Paulo Freire.

Em 1970 a alfabetização volta-se para a formação do sujeito funcional, que precisa se encaixar nos moldes da sociedade. Nesse

período, as autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), com suas pesquisas, passaram a descrever a gênese e o desenvolvimento da escrita no pensamento infantil. Discutiram o que as crianças pensam sobre a escrita e como se relacionam com ela antes e durante o período de alfabetização, considerando que o adulto tem o papel de criar condições que estimulem os conflitos cognitivos das crianças e, nesse sentido, a escrita é considerada como um objeto de conhecimento.

Outro estudo importante para a alfabetização foi o realizado por Vygotsky e Luria (VYGOTSKY, et al., 1991), na década de 1920. Ambos problematizaram o que leva a criança a escrever, investigando a compreensão de crianças não alfabetizadas sobre uma das funções da escrita – o registro mnemônico (escrever para se lembrar depois).

Ambas as pesquisas revelam que a criança não é indiferente perante as práticas de leitura e de escrita. Com as publicações dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky, seguidos pelos de Luria e Vygotsky, observa-se um movimento que impulsiona a necessidade de reformulações nas teorizações sobre a alfabetização e as práticas pedagógicas decorrentes, entendendo que, a alfabetização é um processo de construção do sujeito cognoscente. Tal processo é mais flexível e diversificado, centrado na necessidade do aluno evinculado aos conhecimentos prévios do mesmo.

Em 1990, as discussões sobre a alfabetização começam a ser influenciadas pelo conceito de letramento, que busca ampliar o que se entende por alfabetização, focalizando-se nos usos sociais nos quais as habilidades de leitura e escrita são necessárias. Segundo Soares (1998, p. 18), letramento refere-se ao “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” Defende-se, a ideia de alfabetizar

letrando, um processo ativo em que a criança está inserida desde muito cedo e no qual constrói “hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação” (BRASIL, 2008, p. 10).

No início do século XXI, o conceito de alfabetização incorpora uma multiplicidade de sentidos, um conceito plural: o da variação linguística, que defende a ideia de que os modos de falar e escrever vão variar de acordo com os contextos. Nesse sentido, uma das principais dimensões do processo de aquisição da linguagem é a habilidade do falante modificar seu comportamento linguístico em função da situação social em que se encontra: tipo de relação entre os interlocutores, o tema da conversação e o local.

Esse cenário de mudanças conceituais e teóricas, bem como a necessidade de pensar outras formas de ensinar a ler e escrever têm promovido um intenso movimento em torno da formação de professores. Considerando que a temática da formação de professores deveria estar articulada com as discussões sobre as práticas pedagógicas, a pesquisa aqui apresentada possibilitou, a partir do levantamento bibliográfico realizado, identificar as aproximações entre as práticas pedagógicas de alfabetização e as produções teóricas mais recentes na área.

## **A pesquisa bibliográfica - conhecendo nosso território**

A investigação contou com o recurso da internet para a coleta das informações, que possibilitou a identificação dos artigos de interesse da pesquisa, no site da CAPES, no link Portal de Periódicos, utilizando a expressão “práticas pedagógicas de alfabetização”.

A internet tem se constituído como uma rica fonte de pesquisa para uma diversidade de áreas de conhecimento, pois representa

[...] um extraordinário acervo de dados que está colocado à disposição de todos os interessados, e que pode ser acessado com extrema facilidade por todos eles, graças à sofisticação dos atuais recursos informacionais e comunicacionais acessíveis no mundo inteiro. (SEVERINO, 2002, p. 133)

As informações foram submetidas às etapas de análise inspiradas em Bardin (2011): a pré-análise; a exploração do material coletado; e o tratamento das informações obtidas, a inferência e a interpretação. A pré-análise refere-se ao momento inicial de organização de procedimentos de busca por meio de descritores que possibilitam rastrear as produções a serem submetidas à análise. Nesse sentido, inicialmente, foi realizada uma familiarização com o site para se definir o tipo de busca e a forma de pesquisa. Usamos o descritor “práticas pedagógicas de alfabetização” na base eletrônica da CAPES e com o filtro no próprio site, que identifica as teses e os artigos, encontramos 132 trabalhos, sendo 60 teses e 72 artigos. Diante do problema de pesquisa, que envolve apenas os periódicos, trabalhamos inicialmente com o conjunto de 72 artigos.

A partir de uma leitura flutuante dos títulos houve o estabelecimento de critérios de exclusão dos artigos para que se identificasse aqueles trabalhos que fariam parte da pesquisa. Foram excluídos os artigos repetidos; os artigos que apresentaram ano inferior ao estipulado, ou seja, anterior a 2010; os com Qualis inferior a B3; e os que não apresentaram relações com a alfabetização. Dessa forma, 25 artigos foram selecionados para compor a pesquisa.

Passamos para o momento que Bardin (2011) denominou de exploração do material, que consiste em estudo aprofundado do conjunto coletado, lançando mão de procedimentos de categorização. Esta é a fase de leitura completa das produções e o fichamen-

to de cada uma. Nesse momento, o objetivo foi identificar como aquele texto estava abordando a prática docente no que se refere à educação, especificamente, no tocante à alfabetização. Foram analisados o problema, o tipo de pesquisa, os aspectos teóricos, a metodologia, os resultados e qualquer outro indício que gerasse indagações. Também foram registrados o nome do periódico científico no qual se encontrava o artigo, bem como o Qualis do mesmo.

No decorrer dessa fase outros dois artigos foram excluídos, pois um deles tinha o objetivo de discutir, nas práticas de sala de aula, a qualificação técnica dos alunos para trabalhar no campo favorecendo a agricultura da região. O outro apresentou a experiência de um projeto de extensão, que visava criar condições para que alunos de baixa renda permanecessem na Universidade. A pesquisa teve por objetivo problematizar, a partir dessa experiência, o papel da Universidade no processo de transformação social, em relação à redução das desigualdades. A possível razão do nosso descritor “práticas pedagógicas de alfabetização” ter capturado esses dois artigos foi o fato de ambos trazerem a palavra prática pedagógica.

A pesquisa foi composta por 23 artigos pertencentes aos seguintes periódicos (TAB. 1).

**TABELA 1 – Relação dos periódicos selecionados e a quantidade de artigos encontrada em cada um deles.**

Nome da Revista	Quantidade
Revista da UFSM	1
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	1
Revista Meta: Avaliação	1
Revista Internacional De Investigación En Ciencias Sociales Interdisciplinar	1
Revista Lectura y Vida	1
Revista Psicologia em Estudo	1
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	1
Revista Veredas (UFJF Online)	1
Revista Bakhtiniana: Estudos do Discurso	1
Revista Educação e Pesquisa	2

Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa	2
Revista Psicologia: Reflexão e Crítica	2
Revista Alfa: Linguística	3
Revista CEFAC – Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal	5

Fonte: Dados da pesquisa das autoras.

Observamos que os artigos encontram-se em variadas revistas, havendo recorrência, em ordem decrescente, de artigos nas revistas CEFAC – Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal, com cinco deles; Revista Alfa de Linguística, com três; Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa e Revista Educação e Pesquisa, cada uma com dois artigos. A revista CEFAC tem como foco a divulgação de trabalhos vinculados à área da saúde, especificamente a fonoaudiologia e educação. Seu público alvo é composto por fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, professores, cirurgiões-dentistas e médicos. A revista Alfa tem como foco a divulgação de trabalhos vinculados à área da linguística. A Psicologia: Reflexão e Crítica tem como foco a divulgação de trabalhos vinculados à área do Desenvolvimento, da Avaliação Psicológica, dos Processos Psicológicos Básicos e da Psicologia da Saúde. A Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa publica relatórios de pesquisa, estudos teóricos, relatos de experiências profissionais, revisão crítica da literatura, todos relacionados à psicologia. A Revista Educação e Pesquisa, conforme seu próprio nome diz, tem como foco a divulgação de trabalhos vinculados à área da educação. Em todas as revistas, o objetivo da divulgação dos trabalhos é o de aumentar a produção de conhecimento na área que ocupa e apresentar avanços para a mesma.

Achamos interessante citar que as revistas possuem as seguintes classificações Qualis: oito periódicos selecionados estão classificados com Qualis A1; cinco estão classificados com Qualis A2;



seis estão classificados com Qualis B1; dois estão classificados com Qualis B2; e, outros dois periódicos possuem a classificação B3. É importante observar que há uma grande parcela dos artigos publicados em revista com estrato A.

O que nos revelam as pesquisas sobre as práticas pedagógicas de alfabetização

Durante o processo de aprofundamento das leituras dos 23 artigos, o tratamento dado ao conteúdo de cada um deles resultou na elaboração de cinco categorias. Tal processo pautou-se por aspectos de similaridade entre os textos. A Tabela 2, abaixo, apresenta as categorias e o número de artigos contemplados em cada uma delas.

**TABELA 2 – Quantidade de artigos por categoria.**

Nome Categoria	Total
Estratégias de monitoramento de capacidades linguísticas	3
Concepções de professores sobre alfabetização e letramento	4
Políticas educacionais e currículo	5
Formação de professores e práticas pedagógicas	7
Alfabetização e as dificuldades de aprendizagem	4

Fonte: Dados da pesquisa das autoras.

Observa-se, portanto, uma concentração de artigos na categoria formação de professores e práticas pedagógicas, fato relevante para a presente pesquisa, que tem ambos os aspectos como objeto de investigação. Na sequência apresentamos cada categoria de maneira detalhada.

### **Estratégia de monitoramento de capacidades linguísticas**

Essa categoria é composta por três artigos que problematizam a relação das práticas pedagógicas na perspectiva de atitudes

que podem ser tomadas, tanto por professores quanto por alunos, para que o desenvolvimento das capacidades de escrita e leitura seja potencializado. Abordam a valorização da escrita e da leitura como imprescindíveis para a aprendizagem.

Coelho e Correab (2010) discorrem sobre a capacidade leitora que pode se desenvolver a partir de estratégias que envolvem a técnica e a repetição, visando desenvolver a capacidade de antecipação com o objetivo de promover maior fluência na leitura.

Gutiérrez-Rodríguez e Flórez-Romero (2011) pesquisaram sobre a capacidade da escrita, trazendo como discussão o fato de os alunos do ensino superior terem uma baixa competência na produção de textos escritos na modalidade acadêmica. Nesse sentido, os autores apontam que os professores quando têm consciência desse fato, conseguem ajudar seu aluno, com maior efetividade. Por outro lado, ao se manterem em uma postura de cobrança do texto em uma modalidade específica, não ajudam os alunos a compreenderem o processo de elaboração e nem a superar tais incompreensões. Os autores discutem a necessidade de se ter propostas de programas de alfabetização acadêmica.

Massignanet al. (2012) apresentam a dramatização de histórias infantis como estratégia para desenvolver a compreensão leitora dos alunos. Afirmam que há um aprimoramento de tal compreensão, quando as crianças participam de dramatizações que envolvam narrativas.

Os três artigos valorizam a escrita e a leitura como imprescindíveis para a integração social, para a apreensão de novos conhecimentos e como ferramenta para o pensamento e para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

## Concepções de professores sobre alfabetização e letramento

Essa categoria foi contemplada com quatro artigos que problematizam como as práticas dos professores abordam as relações e as diferenças entre ambos os conceitos. Discorrem sobre o fracasso escolar decorrente de práticas de ensino que privilegiam o controle do desempenho escolar a partir da determinação de padrões de êxito que favorecem a homogeneidade e não o raciocínio, reduzindo a linguagem escrita a codificação e decodificação de signos, excluindo as suas possibilidades de significado e necessidade para integração social.

Berberian et al. (2013) discorrem sobre o fato de a maioria dos professores participantes da pesquisa realizada não compreender a diferenciação entre os conceitos de letramento e alfabetização, como também não estabelecer relação entre ambos. Fator que, segundo os autores, faz com que esses professores desenvolvam um ensino voltado apenas para o código e a técnica. Apesar dos dados alarmantes da pesquisa de Berberian et. al (2013), os autores compreendem que a apropriação da linguagem escrita é uma condição necessária para que se o cidadão possa usufruir de seus direitos e, dessa forma, participar da sociedade. Concluem que a fonoaudiologia inserida na escola, em uma perspectiva colaborativa com professores, pode auxiliar a qualidade do ensino.

Guzmán e Guevara (2010) pesquisaram as concepções de infância e sobre a compreensão de estratégias que podem contribuir para o processo de alfabetização, comparando as respostas de professores de Educação Infantil com formação em Pedagogia, com as respostas de outros profissionais da Educação Infantil, sem a respectiva formação. Identificaram que os pedagogos consideram a criança um sujeito de direitos, enquanto os outros profissionais

entendem que a criança apenas precisa de cuidados. Em relação ao processo de alfabetização, mostraram que os professores com formação em Pedagogia destacaram como estratégia importante o letramento, conceituado como um processo que se inicia quando as crianças entram em relação com outros sujeitos, por meio de práticas sociais de leitura e de escrita e, que se aprimora por toda a vida. É possível destacarmos nessa pesquisa que a formação inicial, mesmo com todos os problemas que a assolam, acaba trazendo mudanças na concepção do professor.

Por outro lado, o artigo de Monteiro (2010) confirma ainda a existência de práticas pedagógicas de uma professora alfabetizadora que são voltadas para a submissão e a docilidade dos alunos, investindo em comportamentos de respostas únicas, visando o controle da disciplina e do desempenho. Monteiro (2010) estabelece uma relação entre o sucesso e o fracasso escolar com as práticas que controlam e disciplinam. A submissão e a dependência demonstrada pelos alunos impedem que os mesmos arrisquem, questionem e avancem em sua aprendizagem.

Szymanski e Brotto (2013) apresentam dados de um curso de extensão que identifica como maior dificuldade dos professores o entendimento sobre o letramento e a alfabetização. Nesse sentido, os autores responsabilizam a formação inicial, pois, o que se observa são novos discursos e velhas práticas.

Todos os quatro artigos, portanto, discorrem sobre o fracasso escolar decorrente de práticas de ensino que privilegiam o controle do desempenho escolar a partir da determinação de padrões de êxito que favorecem a homogeneidade e não o raciocínio, o que torna a linguagem escrita um processo de codificação e decodificação de signos, excluindo as suas possibilidades de significado e de inserção social. Outro aspecto evidenciado nas pesquisas é a

contradição existente entre a constatação das influências da formação inicial para as concepções dos professores e a constatação de que apesar da formação veicular um discurso novo, as práticas são velhas. Da mesma forma, as concepções equivocadas dos professores investigados em relação à alfabetização e o letramento, revelam que os estudos mais recentes nessa área pouco interferem nas práticas pedagógicas. É comum encontrarmos professores que acreditam que é muito importante ler todo o dia para os seus alunos, mas as atividades propostas giram entorno de cópia, memorização e repetição.

### **Políticas educacionais e currículo**

Os cinco artigos que compõem essa categoria problematizam a importância da qualidade da educação, que pode ser alcançada por meio da avaliação da aprendizagem e da formação rigorosa do professor, para que, dessa forma, a escola cumpra sua função social transformadora, ou seja, permitir que o professor, além da construção de conhecimentos com seus alunos, favoreça momentos de imaginação e criação aos mesmos. Dentre esses artigos, dois fazem uma reflexão dos desafios enfrentados durante a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Kramer, et al. (2011) e Rocha (2010) discutem sobre as mudanças envolvidas nessa ampliação, que trazem muita estranheza às famílias e à própria escola, que muitas vezes não sabe como informar sobre tais mudanças. Outro aspecto problematizado refere-se aos conteúdos que, segundo os autores, têm se mantido os mesmos; ou seja, continua se reproduzindo o que se ensina anteriormente à ampliação do ensino fundamental.

Cristofolini (2012) discute a importância da Provinha Brasil por ser um instrumento de avaliação em larga escala, que traz um

panorama em relação ao domínio de habilidades necessárias para a leitura e a escrita. Defende que a alfabetização deve se dar de forma sistemática, explorando habilidades como a consciência fonológica.

Barbosa da Silva e Silva Neto (2013) observam como os conteúdos propostos pelo currículo do ensino médio são abordados por uma professora que, segundo as autoras, possui uma prática padronizada e coerciva. Demonstram que, perante os recursos didáticos utilizados pelo professor, o que se vê são atividades que desenvolvem questões programadas com ênfase na gramática normativa da língua, de uma forma bastante descontextualizada para os alunos. Mais uma vez, observamos pesquisas que denunciam a alfabetização calcada no treino e na técnica pela técnica.

Leite e Elliot (2010) apontam que os professores são alfabetizadores por falta de escolha e defendem a implantação de um programa que os capacite e os motive para tal ato. Assim, apresentam tal proposta como um desafio tanto para as políticas públicas, como também para a formação continuada de professores, a fim de se buscar caminhos para aumentar o interesse e envolvimento dos professores no trabalho com a alfabetização.

Em síntese, todos os cinco artigos discutem a importância da qualidade da educação, que pode ser alcançada por meio da avaliação da aprendizagem e da formação cuidadosa e criteriosa do professor, para que, dessa forma, a escola cumpra sua função social de produzir conhecimentos e promover a aprendizagem efetiva dos alunos.

## **Formação de professores e práticas pedagógicas**

Essa categoria foi contemplada com sete artigos que problematizam, além da formação, a postura dos professores alfabetiza-

dores em sala de aula e a fonoaudiologia, utilizando-se de propostas que envolvem o letramento.

O artigo de Zibetti e Souza (2010) analisa a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora e, por meio de sessões de observação, evidencia a importância da formação teórica, mas destaca que é, igualmente importante, que o professor lance mão de estratégias criadoras que enriqueçam o que havia sido planejado. Dessa forma, os autores afirmam que, além de considerar as bases teóricas fundamentais ao trabalho do professor, são necessárias práticas inovadoras durante a aula. Esse se mostra um caminho para atender as necessidades do contexto em que se encontra, considerando as características de cada aluno, as condições físicas do espaço que possui e o conteúdo que ensinará.

Oliveira e Natal (2012) abordam os frequentes encaminhamentos de crianças a outros profissionais, em razão de diferenças no percurso de desenvolvimento e de aprendizagem entre elas. Os autores expõem um difícil panorama educacional que evidencia o baixo desempenho dos alunos, que é atribuído à responsabilidade dos próprios educandos e de suas famílias. Ao pesquisarem o que os professores pensam sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, observaram que a maioria considerou que o início do processo de desenvolvimento da linguagem escrita se dá na fase escolar, mas que os fatores que favorecem o processo desse desenvolvimento estão relacionados ao contexto familiar. Assim, os próprios professores pesquisados confirmaram que as dificuldades no processo de aprendizagem são intrínsecas às crianças e às suas famílias, criando uma diversidade de patologias, levando a encaminhamentos para outros profissionais. Nesse sentido, defendem a necessidade do fonoaudiólogo auxiliar o professor para o melhor desenvolvimento da criança.

Mantendo a articulação entre educação e fonoaudiologia, Ribeiro e Souza (2012) relacionam aspectos voltados ao letramento e a alfabetização para o desenvolvimento do trabalho do fonoaudiólogo. Portanto, defendem que os conceitos de letramento e de alfabetização contribuem para complementar os trabalhos na área da fonoaudiologia, pois, consideram a noção de letramento útil para que se fundamentem os estudos da linguagem escrita através da circulação nas práticas letradas e na valorização do sujeito que a escreve.

O artigo de Eitelven e Fonza (2012) apresenta um curso de extensão que prioriza a realidade do professor e o que acontece em sua prática. Os autores discutem que é imprescindível que se estabeleçam meios para que o professor dialogue com a teoria e com a prática, para que possa questionar seus problemas e refletir sobre como resolvê-los. A partir dessa compreensão, os autores propõem um curso que envolve a análise dos conhecimentos de professores alfabetizadores e desenvolvem atividades para que as dificuldades apontadas por eles sejam superadas. Destacaram que as maiores dúvidas dos professores concentravam-se em torno da produção de texto, leitura, alfabetização e letramento. A partir disso, o curso buscou que os cursistas compreendessem a importância de “trabalhar a alfabetização para a criança ter o domínio do código escrito associado ao processo de letramento, visto que esse último dará sentido e motivação ao aluno, não privilegiando um sobre o outro, mas, sim, articulando-os” (EITELVEN; FONZA, 2012, p.15). Os autores defendem que as interações estabelecidas entre os professores constroem uma cultura que possibilita o desenvolvimento da humanização, que é exercida de forma organizada e planejada pela escola. Isso reflete a importância da mediação do professor ao trabalhar com seus alunos.



O artigo de Saveli (2010) apresenta um diálogo entre universidade e comunidade, discorrendo sobre alunos do curso de Pedagogia que desenvolvem um programa de formação em serviço para jovens e adultos alfabetizadores, na cidade de Ponta Grossa, município que não possui condições para exigir formação específica a esses profissionais. Na proposta de formação, os temas de estudo eram definidos a partir das necessidades dos alfabetizadores, confirmando a tendência já apontada por Eitelven e Fonza (2012).

Os artigos de Cerutti-Rizzatti (2012) e Cyranka e Magalhães (2012) abordam a importância do trabalho com os gêneros discursivos e o fato de muitas vezes os professores não saberem explorar os mesmos. Dessa forma, Cerutti-Rizatti (2012) estabelece que é preciso ensinar a língua materna por meio do letramento considerando a linguística aplicada. Na mesma direção, Cyranka e Magalhães (2012), ao pesquisarem a oralidade e as variedades linguísticas no ensino da língua portuguesa, identificaram que os professores apresentam dificuldades em trabalhar uma concepção atual de língua como interação, a partir da pluralidade de discursos e textos, tanto orais, quanto escritos. A escola teria, para as autoras, dificuldade sobre a escolha de conteúdo, sendo que, pouco valoriza a oralidade como objeto de ensino.

Cada um dos artigos discutiu possibilidades e expectativas de formação de professores alfabetizadores, que explorem as relações teoria e prática, visando que as práticas pedagógicas retratem as mudanças conceituais na área da alfabetização, incorporando de maneira reflexiva os conceitos de letramento, variação linguística, gêneros discursivos, entre outros. Da mesma forma, as relações entre teoria e prática devem partir das necessidades concretas da sala de aula.

## Alfabetização e as dificuldades de aprendizagem

A última categoria é composta por quatro artigos que problematizam as dificuldades que surgem durante o processo de alfabetização, bem como os distúrbios que comprometem a aprendizagem. Todos destacam a necessidade de trabalhos que se constituam em caminhos para o enfrentamento das dificuldades.

Crestani et al. (2013) discutem a importância da identificação do Distúrbio Específico de Linguagem (DEL), focalizando apenas a necessidade de trabalhos que superem essas patologias das crianças. Realizaram uma pesquisa bibliográfica, mapeando a literatura nacional que aborda tal questão. Concluem que é preciso instrumentalizar os profissionais da saúde para que façam o diagnóstico e a prevenção do DEL, pois é possível promover mudanças no desenvolvimento da linguagem dos sujeitos, com orientações específicas e diagnósticos precisos. Por isso, as avaliações rotineiras das habilidades de linguagem e comunicação devem ser constantemente realizadas e analisadas.

Justino e Barrera (2012) alertam para os riscos de, ao enfatizar as práticas de leitura e de escrita, esquecer que para ensinar a ler e escrever é preciso mais do que participar de tais práticas. Discutem a forma como as abordagens construtivistas invadiram as escolas, levando a uma perda da especificidade do processo de alfabetização. Tal alerta explícita a defesa do ensino do código escrito propriamente dito, colocando luz nas habilidades metalingüísticas, que se referem a diferentes capacidades que permitem a reflexão e o controle consciente sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Segundo Justino e Barrera, (2012, p. 406):

[...] é importante realizar também uma reflexão sobre as políticas públicas atuais para a alfabetização que, ao

privilegiarem as práticas pedagógicas voltadas para o letramento [...], muitas vezes acabam por negligenciar a importância do trabalho com a reflexão e a sistematização do código alfabético [...] Um ambiente favorável, uma metodologia adequada e um profissional interessado e capacitado para implementá-la contribuiria, sem dúvida, para a aprendizagem e o crescimento pessoal desses alunos.

Nesse sentido, Justino e Barrera (2012, p. 400) demonstram, por meio de investigação de campo, que alunos com importante defasagem na alfabetização, submetidos a treinos para o desenvolvimento, especificamente da consciência fonológica, uma das habilidades metalingüísticas essenciais para a alfabetização, “apresentam ganhos significativos em leitura e escrita quando comparados a grupos de alunos com características semelhantes e que não participaram da intervenção”.

Nobre e Roazzi (2011, p. 326) apresentam uma pesquisa que confirma a relação entre a presença do realismo nominal em crianças e adultos e o baixo desempenho em leitura, escrita e matemática. Segundo os autores, o realismo nominal é uma característica do pensamento infantil, que impede a dissociação entre a palavra e o que ela significa, concebendo a mesma “como parte integrante do objeto, atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere”. Participaram da investigação 54 sujeitos entre adultos e crianças. Os testes a que foram submetidos os levavam a: explicar o significado de palavras ditadas; responder sobre o tamanho das palavras; identificar palavras conhecidas e palavras inventadas, tanto oralmente, como por meio da escrita; resolver situações problemas, a fim de avaliar o raciocínio lógico e aritmético; categorizar sons; subtrair fonemas, identificar e produzir rimas. Concluíram,

que “o realismo nominal influencia na compreensão da natureza arbitrária do sistema notacional alfabético e numérico” (NOBRE; ROAZZI, 2011, p. 333).

Amaral et. al. (2011, p. 853) discorrem sobre as dificuldades de aprendizagem relacionadas a omissões ortográficas relacionadas a aspectos fonético-fonológicos da sílaba como um todo, ou em parte dela. Trata-se de uma investigação na área da fonoaudiologia, envolvendo textos escritos produzidos por crianças do último ano da educação infantil, no formato de listas de palavras. Os autores afirmam que é preciso considerar que “as crianças não se orientam apenas por características presentes na fala quando escrevem, mas trazem, também, para sua escrita, conhecimentos decorrentes de sua inserção histórica em práticas de letramento”. Os autores nomeiam de práticas de letramento, todas as situações de uso da escrita em sala de aula, como por exemplo, cartaz contendo as famílias silábicas. Portanto, para nós, os autores se referem às práticas escolares de circulação de informações sobre o sistema alfabético de escrita. As conclusões apontam para o caráter complexo das omissões ortográficas relacionadas às sílabas. A pesquisa parece ter uma estreita relação com os estudos de Ferreira e Teberosky (1985), mesmo os autores não explicitando tal questão. Mas, ao destacarem como um dos resultados o fato de as crianças investigadas analisarem “a sílaba como unidade da língua (e da escrita) do que [como] suas partes” (AMARAL, et al., 2011, p.853), demonstram tal aproximação. Reforçada ainda mais pelo destaque em relação à forma de avaliar as produções dessas crianças. Afirmam os autores “que não se deveria avaliar com o mesmo peso as omissões de sílabas como um todo e as omissões de partes de sílabas, nem mesmo as omissões de diferentes partes da sílaba (AMARAL, et al., 2011, p.853). Inferimos que tais afirmações levam

a considerar a aquisição da escrita um processo construtivo, pautado pela reflexão das relações som-letra.

Os artigos presentes nessa categoria apontam, em sua maioria, para uma necessidade de se recuperar o que é específico da alfabetização. No nosso ponto de vista, ao defenderem que as dificuldades de aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita podem ser superadas por meio do desenvolvimento de habilidades metalingüísticas, sinalizam para a urgência da reinvenção da alfabetização, conforme nos propõe Soares (2004). Para a autora, devemos romper com o radicalismo! Não se trata de defender um ensino autônomo dos aspectos fonológicos, alfabéticos e ortográficos da escrita, dissociado das práticas de leitura e de escrita. Da mesma forma, não se trata de considerar “que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 14). Portanto, dissociar alfabetização e letramento é um grande equívoco:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora)

A partir dos artigos apresentados em cada categoria, foi possível constatar que várias pesquisas defendem o pressuposto de que é importante olhar para o grupo dos alunos que se tem e buscar caminhos para um trabalho contextualizado. De fato, a alfabetização é um fenômeno multifacetado, pois tem interface com outras áreas

de conhecimento, além da pedagogia. As pesquisas apontam a fonoaudiologia e a linguística, como as áreas que mais podem contribuir com o trabalho do professor alfabetizador. Sem dúvida os conhecimentos específicos e técnicos são fundamentais e devem ser considerados, mas a forma como a aproximação com a educação acontece precisa de um olhar mais crítico, pois, do contrário, pode cair na prescrição, se esquecendo do ensino de maneira contextualizada.

### Considerações Finais

Este estudo possibilitou constatar algumas aproximações e alguns distanciamentos das práticas pedagógicas de alfabetização em relação aos estudos mais contemporâneos sobre a área em questão. Há muitos estudos que trazem aspectos importantes para se pensar o ensino e a alfabetização, no entanto, há um descompasso entre tais estudos e as práticas pedagógicas.

Quando as pesquisas problematizam a alfabetização como um processo de aprendizagem social, assumem como necessário ao cidadão a apropriação da linguagem escrita para que possa usufruir de seus direitos e participar da vida em sociedade. No entanto, observou-se que, quando o foco é a alfabetização e o letramento, as pesquisas defendem a articulação entre ambos, mas os dados apontam que há dificuldades, por parte dos professores, na compreensão desses conceitos.

Sobre o ensino da leitura e da escrita de forma contextualizada, há práticas pedagógicas sustentadas na ideia de tal contextualização, mas, há também, práticas pedagógicas pautadas pela repetição e controle. Da mesma forma, as estratégias de ensino, quando abordadas nas pesquisas, mostram-se, ora como defensoras de recursos que mantêm aspectos do letramento articula-

do à alfabetização e da importância da contextualização durante a aprendizagem da leitura e da escrita, e ora defendem estratégias que mantêm a mecanização.

Nesse sentido, as dificuldades no processo de aprendizagem são por vezes citadas como únicas e exclusivas dos alunos e, um procedimento frequente é o encaminhamento aos especialistas. Apesar disso, há pesquisas que defendem que essas dificuldades podem se relacionar não só ao aluno, como também ao processo de ensino e à escola.

Assim, quando se discute a interface da educação com outras áreas, encontramos pesquisas que defendem que quanto maior aproximação com outras áreas, mais possibilidades de compreender o fenômeno educativo, em especial a alfabetização. Entretanto, há outras que ao assumirem a relevância de tal aproximação, apresentam contribuições altamente prescritivas. Sobre esse assunto, deve-se dar atenção ao fato de parte significativa dos artigos selecionados na presente investigação evidenciar a fonoaudiologia como uma área de conhecimento importante para a formação dos professores. Isso pode se constituir em um grande risco de medicalizar ainda mais a educação. A forma como a aproximação com a educação acontece, especialmente com a alfabetização, necessita de um olhar mais crítico.

As políticas educacionais e a formação de professores são aspectos que precisam ter destaque, pois observamos uma maior concentração de artigos que abordam essas temáticas. O que identificamos foi que, apesar de existirem experiências de formação de professores, que partem das necessidades concretas da sala de aula, há políticas de formação que não consideram a realidade específica dos diferentes contextos e se distanciam da prática pedagógica diária dos professores. Dessa forma, se identifica a necessi-

dade de compreender quem são esses professores alfabetizadores. Serão eles, professores recém formados, ou professores que não tiveram outra opção? Assim, as pesquisas vêm apontando que trabalhar com alfabetização não é uma escolha ou prioridade, é o que restou. Há um desinteresse pelo trabalho com as classes de alfabetização. O que causa isso? Seria uma questão estrutural? Será que a jornada de trabalho intensa acaba cansando e desmotivando o professor? Ou a formação que se distancia das necessidades que os professores têm, traz um sentimento de abandono?

A partir dessas inquietações e desses dados, há que se considerar as diferentes caracterizações desses trabalhos, onde uns abordam aspectos importantes do ensino, mas ainda com resquícios de uma radicalização cindindo alfabetização e letramento; e outros apontam aspectos que podem, realmente, favorecer positivamente no desenvolvimento da criança, evidenciando que a alfabetização é um processo intencional e sistemático, que necessita ser planejado e mediado.

Por fim, entende-se que, apesar de novas linhas teóricas comporem a lista de práticas pedagógicas de alfabetização, o que se verifica, na realidade diária, são professores perdidos em teorias e repetidores de discursos contemporâneos, mas com práticas marcadas por didatizações arcaicas. Há um desafio cada vez maior de aproximar os estudos teóricos das práticas pedagógicas.

## Referências

AMARAL, A. S.; FREITAN, M. C. C.; CHACON, L.; RODRIGUES, L. L. Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Revista CEFAC*, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v13n5/84-10.pdf>>.



BARBOSA DA SILVA, C. M. M.; SILVA NETO, J. G. A língua Portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. **Alfa: Revista de Linguística**, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n1/13.pdf>>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2011.

BERBERIAN, A. P.; BORTOLOZZI, K. B.; MASSI, G.; BISCOUTO, A. R.; ENJIU, A. J.; OLIVEIRA, K. F. P. Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. **Revista CEFAC**, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n6/219-11.pdf>>.

BRASIL. **Pró-Letramento** – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa: Revista de Linguística**, 2012. Disponível em: <<http://nela.cce.ufsc.br/files/2014/10/Cerutti-Rizatti-2012.pdf>>.

COELHO, C. L. G.; CORREAB, J. Desenvolvimento da Compreensão Leitora através do Monitoramento da Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS), 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n3/18.pdf>>.

CRESTANI, A. H.; OLIVEIRA, L. D.; VENDRUSCOLO, J. F.; RAMOS-SOUZA, A. P. Distúrbio específico de linguagem: a relevância do diagnóstico inicial. **Revista CEFAC**, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2012nahead/188-11.pdf>>.

CRISTOFOLINI, C. Refletindo sobre a provinha Brasil a Partir das dimensões sociocultural, Linguística e cognitiva da leitura. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP), 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4967/4137>>.

CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. **Veredas** (UFJF. Online), v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Art-8-O-trabalho-com-a-oralidade-variedades-T%C3%A2nia-e-L%C3%ACia-corrigidoformatado.pdf>>.

EITELVEN, A. A.; FONZA, C. A. Batizando e ressignificando práticas pedagógicas no ensino da língua materna: o papel da formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a02v12n1.>>.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, M. J.; FLÓREZ-ROMERO, R. Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, 2011. Disponível em: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3561/2675>>.

GUZMÁN, R. J.; GUEVARA, M. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 2011. Disponível em: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/76/34>>.

JUSTINO, M. I. S. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n4/09.pdf>>.

KRAMER, S. A. **Leitura e Escrita formação de professores em curso**. São Paulo: Ática. 2008.

KRAMER, S.; NUNES M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. v.37, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>> .

LEITE, S. C.; ELLIOT, L. G. Avaliação das capacitações docentes no Programa de Alfabetização de Crianças do Município de Resende, RJ. **Meta: Avaliação**, 2010. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/95/118>> .

MASSIGNAN, L. R. M.; OLIVEIRA, A. R.; KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças institucionalizada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n2/04.pdf>> .

MONTEIRO, M. I. Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização. **Revista do Centro de Educação, UFSM**, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990008.pdf>> .

NOBRE, A.; ROAZZI, A. Realismo Nominal no Processo de Alfabetização de Crianças e Adultos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n2/14.pdf>> .

OLIVEIRA, J. P.; NATAL, R. M. P.A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria Fonoaudiologia escolar. **Revista CEFAC**, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n6/36-11.pdf>>

PEREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, N.; SOUZA, L. A. P. Efeitos do(s) letramento(s) na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas. **Revista CEFAC**, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/203-10.pdf>>.

ROCHA, M. S. P. M. L. “Parece um prezinho”: famílias de classes populares e o novo Ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a06.pdf>>.

SAVELI, E. L. Ecologia de saberes: o diálogo entre a universidade e a alfabetização de adultos. **Lectura y Vida**, 2010. Disponível em: <[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31\\_01\\_Saveli.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Saveli.pdf)>.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade** (Impresso), 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan. /fev./mar./abr., 2004.

SZYMANSKI, M. L. S.; BROTTTO, I. J. O. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n1/a15v8n1.pdf>>.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a03v36n2.pdf>>.

Recebido em: 20.01.2017

Aceito em: 24.04.2017

# Projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFPI: tecendo fios entre o repensar e o criar

**MIRTES GONÇALVES HONÓRIO**

Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

**DARKYANA FRANCISCA IBIAPINA**

Mestre em Linguística, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Piauí.

## RESUMO

O processo de reestruturação/criação dos cursos consiste em um movimento de alteração/construção dos projetos pedagógicos, o qual exige muita leitura, diálogo e interação com todos os sujeitos envolvidos. Os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) são instrumentos teórico-metodológicos que estabelecem princípios, diretrizes e orientações no sentido de organizar e sistematizar as atividades desenvolvidas no curso. Este artigo pretende relatar como a Coordenadoria de Currículo da UFPI empreende esse processo de construção/alteração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação junto às coordenações dos cursos. Para embasar nossas reflexões, partimos do pensamento compartilhado por Bicudo (1999), Veiga (1995, 2005, 2007), Gadotti (2000), Freire (1971, 1996) dentre outros. A metodologia proposta visa atender ao objetivo traçado neste estudo, organizando-a principalmente a partir de reuniões coletivas com colegiado de curso e Núcleo Docente Estruturante (NDE). Os resultados deste estudo bibliográfico e da vivência das autoras nos permitiram compreender que esses movimentos de repensar e recriar o projeto pedagógico são um processo complexo que exige muita leitura e diálogo, e requer uma atitude de parceria, compromisso e interação. Implica, portanto, em vários enfrentamentos pessoais e coletivos, os quais são fundamentais para o sucesso da construção de uma nova realidade.

**Palavras-chave:** Reestruturação curricular. Projeto Pedagógico. Cursos de Graduação.

# *Pedagogical projects of UFPI undergraduate courses: weaving yarns between rethinking and creating*

## ABSTRACT

*The process of restructuring / creation of courses consist of a movement of alteration / construction of pedagogical projects, which requires vast reading, dialogue and interaction with all involved subjects. The courses pedagogical projects are theoretical and methodological instruments that establish principles, guidelines and orientations in order to organize and systematize the activities developed in the course. This paper intends to report the way UFPI Curricular Coordination undertakes this process of construction / alteration of the pedagogical projects of the undergraduate courses with the courses coordinations. In order to ground our reflections, the paper starts with the thought shared by Bicudo (1999), Veiga (1995, 2005, 2007), Gadotti (2000), Freire (1971, 1996) among others. The proposed methodology aims to achieve the objective of this study, which was organized mainly considering collective meetings with the board members and the “Núcleo Docente Estruturante”. The results of this bibliographic study and the experience of the authors contributes to understand that this movement of rethinking and recreating pedagogical projects is a complex process that requires plenty of reading and dialogue, attitude of partnership, commitment and interaction. It implies, therefore, in several personal and collective confrontations, which are fundamental for the success of the construction of a new reality.*

**Keywords:** Curriculum reconstruction. Pedagogical project. Under graduate courses.

## Introdução

Este artigo apresenta o caminho percorrido pela Coordenadoria de Currículo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no processo de criação e reestruturação curricular dos cursos de graduação, no período de 2013 a 2015. Portanto, o nosso objetivo consiste

em relatar o processo de construção/atualização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da UFPI, compreendido como um movimento de releitura que exige um recriar e repensar sobre esses projetos, instrumentos de organização do trabalho pedagógico, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

A Coordenadoria de Currículo tem como atribuição assessorar as coordenações de cursos de graduação, no âmbito da UFPI. Essa assessoria refere-se à elaboração, acompanhamento, avaliação e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação presenciais e na modalidade a distância, no sentido de torná-los uma referência pela qualidade da formação profissional nos diversos campos epistemológicos, baseando-se nas seguintes diretrizes:

- Incentivar a prática da avaliação curricular.
- Estimular a adequação e flexibilização curricular.
- Incentivar a melhoria contínua dos Projetos Pedagógicos Curriculares.
- Estimular a implantação de metodologias de trabalho centrada em parcerias.
- Incentivar a formação continuada para os Coordenadores de Cursos.
- Propor a correção de fluxo acadêmico.
- Otimizar a gestão curricular.
- Propor ações de melhoria do processo de formação profissional no âmbito da UFPI.

Com a finalidade de melhor atender aos objetivos elencados acima, a Coordenadoria de Currículo iniciou em 2013 um trabalho de definição e de sistematização das orientações gerais para ela-



boração e reformulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da UFPI.

A fim de evidenciar o contexto em que atuamos, ressaltamos que a Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma Instituição de Educação Superior (IES), de natureza federal, mantida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), com sede e foro na cidade de Teresina (onde está localizado o *Campus* central), com quatro outros *Campi*, instalados nas cidades de Parnaíba, Picos, Bom Jesus e Floriano. Goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, pautando-se na utilização de recursos humanos e materiais, enfatizando a universalidade do conhecimento e o fomento à interdisciplinaridade.

Seu *Campus* sede, denominado Ministro Petrônio Portella, fica situado à Av. Universitária s/n, Bairro Ininga, CEP 64049-550, em Teresina, Estado do Piauí. Sua missão é:

[...] propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico permanentemente adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos humanos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político-social e cultural local, regional e nacional. (PDI/2015-2019, p. 176)

A UFPI foi credenciada em 1945 (Decreto n. 17.551, de 09.01.1945), como Faculdade isolada, recredenciada em 1968 como Universidade (Lei 5528, de 12.11.68) e novamente recredenciada em 2012, através da Portaria MEC 645 de 18/05/2012.

A administração central da UFPI é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e por sete Pró-Reitorias, que são: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG); de Pesquisa (PRP); de Pós-Graduação (PRPG);

de Extensão (PREX); de Administração (PRAD); de Planejamento e Orçamento (PROPLAN); e de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC).

Na estrutura da UFPI existem 11 unidades acadêmicas, representadas pelos 04 *Campi* do interior, 06 unidades ou centros de ensino que formam a estrutura do Campus de Teresina (Centro de Ciências da Saúde, da Natureza, da Educação, Humanas e Letras, Agrárias, e de Tecnologia) e um Centro de Educação Aberta a Distância, conhecido por Universidade Aberta do Piauí e mais 03 Colégios de ensino técnico, localizados em Teresina, Floriano e Bom Jesus.

Em termos de ensino de graduação, a UFPI em 2015, ministra 161 cursos, sendo 124 presenciais regulares, 22 presenciais vinculados ao Programa PARFOR (sendo 9 cursos de primeira licenciatura e 13 cursos de segunda licenciatura) e 15 cursos na modalidade EaD, em 30 pólos de apoio presencial. Possui 42 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, nos quais são desenvolvidas as atividades de 35 mestrados Acadêmicos, 07 doutorados institucionais. Também mantém parcerias responsáveis por 13 DINTERS, 02 MINTERS e 21 casadinhos PROCADs (PDI/UFPI 2015-2019).

A UFPI possui 37.969 alunos, sendo 25.618 alunos de graduação matriculados no ensino presencial e 11.054 na modalidade educação a distância, além de 1.297 alunos de pós-graduação *stricto sensu*. O corpo de recursos humanos atual é 1.783 docentes do magistério superior, 105 professores do ensino técnico e 1.131 servidores técnico-administrativos (PDI/UFPI 2015-2019).

Os indicadores de qualidade institucionais revelaram, no período de 2008-2012, um crescimento numérico do Índice Geral de Cursos (IGC), que permaneceu na faixa “3” até 2011 e, a partir da divulgação dos resultados de 2012, referentes ao ano-base 2011

foi elevado para a faixa “4”, fato que colocou a UFPI dentre as dez instituições federais com IGC positivo (0,16).

É nesse contexto que a Coordenadoria de Currículo assessora todos os cursos de graduação da UFPI, dos diferentes *Campi*, procurando estabelecer relações dialógicas com as coordenações dos cursos diante das necessidades de reformulações dos Projetos Pedagógicos e de criações de cursos, sempre em consonância com a legislação educacional em vigor.

Neste artigo, inicialmente apresentamos algumas considerações acerca da construção coletiva do PPC e dos fundamentos legais que orientam sua construção/reestruturação. Em seguida, destacamos os elementos necessários à construção do projeto pedagógico dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), assim como o assessoramento pedagógico. E por fim, tecemos algumas reflexões acerca da construção coletiva e democrática do Projeto Pedagógico de Curso em consonância com as políticas educacionais voltadas para o ensino superior e para as finalidades da instituição, ressaltando que construir/atualizar o projeto pedagógico de curso de graduação na perspectiva crítico reflexiva, implica segundo Veiga e Naves (2005, p. 203), “[...] a construção de uma sociedade que [...] também pode tornar-se democrática, mais justa e solidariamente humanizada.”.

## **Metodologia de trabalho**

Para realizar o trabalho de assessoria acadêmico-pedagógica dos cursos de graduação da UFPI, a coordenadoria de currículo conta com uma coordenadora, duas técnicas em assuntos educacionais e um técnico administrativo. Na efetivação dessa assessoria, diversas ações foram se concretizando, ora articuladas, ora

focalizadas, configurando-se uma tecedura pedagógica administrativa com nuances de “inovação”. Pondo-nos, então, a caminhar, a construir e a aprender coletivamente. A própria caminhada foi nos nutrindo na convivência cotidiana do dinâmico movimento de construção pedagógica.

Assim, realizamos reuniões com cada coordenação de cursos e NDE. No período de 2013/2015 realizamos duas reuniões técnicas com os coordenadores de cursos, com o objetivo de discutir procedimentos para viabilizar a implementação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFPI. Além disso, a coordenadora de currículo constituiu uma equipe que elaborou diretrizes para criação/reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFPI, como referência para elaborar e/ou (re) pensar as ações do PPC, que reorganiza a formação do discente com a finalidade de consolidar uma práxis em consonância com os anseios coletivos dos envolvidos no contexto educacional e social dos cursos de graduação da UFPI.

### **Projeto Pedagógico dos cursos de graduação: uma construção coletiva**

Ao iniciar uma discussão, faz-se necessária reflexão e clareza do que se pretende problematizar. Assim, iniciamos nossa discussão a partir das ideias de Veiga (1995) e Gadotti (2000), acerca da concepção de projeto. Na perspectiva do autor “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...]” (p.13). As colocações de Veiga destacam a questão da significação dos rumos. Construir um projeto implica, portanto, em definir os objetivos e as ações necessárias para alcançá-los. Gadotti (2000),

aponta que na construção de um projeto faz-se necessário uma direção política. Assim, todo projeto pedagógico é também político e, por isso, sempre um projeto inconcluso. Sendo essa uma de suas características mais importantes.

O termo pedagógico traz, também, em sua significação, o entendimento do papel da instituição de ensino como educadora. Partindo da ideia de que o ato pedagógico de ensinar não é tão somente o de transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a construção de novos saberes (FREIRE, 1996). Já o termo político leva o sentido de participação cidadã no coletivo da *pólis* (cidade) e da vida em sociedade. Na construção de um PPC, faz-se necessária, portanto, a articulação dos dois termos tanto na construção teórica do documento, quanto na vida que ganha por meio da prática do que foi delineado. Nessa direção Veiga (2007, p.13-14), afirma:

[...] os adjetivos político e pedagógico, qualificadores do projeto, explicitam-se também pelas suas etimologias: O primeiro, porque político é um ente positivo do termo polis, o qual significa 'cidade', posto que envolve uma comunidade de indivíduos; e pedagógico, dado que sua etimologia se vincula ao sentido de [...] princípios e às diretrizes que têm como fim a ação educativa. E seu caráter teórico prático se guarnece e se expressa pelas dimensões técnica, científica e filosófica.

Nesta perspectiva, compreender a dialética entre o político e o pedagógico torna-se imprescindível para que o PPC não se torne um documento pleno de intenções e vazio de ações, pouco adianta declarar que o curso tem como objetivo formar um sujeito crítico, reflexivo, participativo, criativo, se nas suas práticas cotidianas, perduram currículos engessados, experiências culturais empobrecidas. É desvelando essas condições e afirmando seu caráter polí-

tico que o curso por meio do seu projeto pedagógico pode mobilizar forças para mudanças qualitativas.

Compreendemos projeto pedagógico como instrumento teórico-metodológico que estabelece princípios, diretrizes e orientações no sentido de organizar e sistematizar as atividades desenvolvidas no curso. Compreendemos também que são vários os caminhos para iniciar em uma IES a construção/reestruturação de projetos pedagógicos. Fizemos opção por uma metodologia que possibilite a construção/atualização de forma coletiva e democrática, pois esta propicia uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas vivenciadas no curso. Este, não é um processo simples por exigir de seus agentes o compromisso de ressignificar a própria prática. Para Veiga (2005, p.12),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro. Projetar significa quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente.

Trata-se, portanto, de uma construção coletiva para uma realidade específica, cujo processo deve ser reflexivo e dialógico acerca do instituído e do instituinte, possibilitando segundo Garcia e Queiroz (2009, p. 118), a construção de sentidos comuns para o trabalho docente, pois “[...] impulsiona a ação coletiva na direção de mudanças marcadas pela autonomia.”

Nessa linha de pensamento, Freire (1971) destaca a importância do diálogo, enfatizando que sua vivência é capaz de transformar a realidade. O diálogo é um conteúdo inato da existência humana e ocorre na relação entre os sujeitos. Por meio do diálogo, faz-se necessário a transcendência das relações antagônicas, apontando

a importância da conscientização de que é necessário pensar além do individual, assumindo posturas.

Assim, a construção coletiva do PPC depende de momentos de interação, reflexão e debate, bem como, possibilita também a reflexão diante da neutralidade e nos permite afirmar que sem posturas definidas, os sujeitos não contribuem para a transformação da realidade (FREIRE, 1971).

Com essa compreensão o PPC deve ser construído/reestruturado de forma coletiva, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PDI), legislação da educação superior e o atual Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, editado pelo Instituto Nacional de Avaliação da Educação Superior (INEP), aprovado por meio da Portaria MEC n. 1.741 de 12 de dezembro de 2011. Lembramos que as reflexões acerca dos PPC devem ser norteadas pelo compromisso com os problemas sociais e devem contemplar, segundo Bicudo (1999, p. 56):

- a) As ideias que o articulam;
- b) O profissional a ser formado;
- c) Os princípios que norteiam a formação profissional e do cidadão;
- d) As experiências mantidas em relação ao aluno egresso;
- e) As atividades curriculares importantes para a formação pretendida;
- f) A matriz curricular que organiza as disciplinas;
- g) Formas de ensino eleitas pela equipe, traduzidas em metodologias de ensino;
- h) As formas de avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso.

Trata-se, portanto, de um processo de construção de significados num esforço de configurar um projeto pedagógico de educação superior de qualidade, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais dos profissionais que se pretende formar. Nesta perspectiva, Sordi (2005, p.137-138) destaca as condições necessárias para a otimização de um projeto tomando como base as ideias de Pinedo (2002, p.43):

- **confiança** nos integrantes para arquitetar os objetivos e passos da mudança; envolve, inclusive, capacitação técnica de professores.
- **comprometimento** com o propósito maior da mudança, o que permite que se convertam em prática os valores e os pressupostos que a justificam;
- **co-criação**: esforço coletivo de construir na incerteza a face que se quer ter no futuro;
- **conexão**: capacidade intensiva de construir pontes e não barreiras, orquestrar esforços para iniciar a travessia tensa entre o ainda-não e o vir a ser; ponto estratégico para o amadurecimento 'egóico' coletivo. Implica o conhecimento do estágio em que se encontra a proposta de mudança, as condições objetivas existentes e a escolha das estratégias para o enfrentamento da situação, para elaborar a face com que o curso que ser reconhecido externamente.
- **comunicação**: transparente e sem ruídos, francamente interessada em promover o alinhamento conceitual e axiológico dos partícipes; a equipe deve ser sempre ativa, atuante, não mera caudatária das decisões.
- **celebração e correção de rota**, para avaliar o processo e efetivar algum redirecionamento, sem os constrangimentos do certo e errado.



- **cuidado** com os atores da mudança para acolher, incluir e envolver e cuidado com as etapas da implantação, enfim cuidados humanos e processuais.

Vale ressaltar que essas observações objetivam evitar que o projeto pedagógico perda seu sentido se não puder suportar o teste da realidade. Assim, é necessário refletir sobre o porquê mudar, pois construir qualidade no ensino superior é uma decisão que envolve atividades dinâmicas e planejadas.

### **Arquitetura do Projeto Pedagógico de Cursos de Graduação na UFPI**

O ato de planejar, na maioria das vezes, é apresentado como algo linear e racional, onde a definição de objetivos claros prescinde de maior explicitação dos valores que orientam o processo de decisão. Entretanto, planejar além de suas dimensões intelectuais e abstratas, envolve algo emocional e prático (SORDI, 2005).

Assim, planejar envolve a articulação e a equilibrção de diferentes fatores: planejar é uma tarefa complexa que exige condições para ser realizada, como, por exemplo, tempo de atividades extra-classe, trabalho individual e coletivo de planejamento. Para a efetivação do projeto pedagógico de um curso é necessário conhecer todos os elementos que o norteiam, bem como os fundamentos legais que o legitimam, e que doravante, serão caracterizados no presente trabalho.

Alguns elementos são essenciais na elaboração do Projeto Pedagógico de um curso, em qualquer IES, todos os aspectos que constituirão este instrumento devem estar articulados entre si e em consonância com a legislação do ensino superior brasileiro – Bacharelado, Licenciatura e da própria instituição. Esses elementos

devem contemplar organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura. Elencamos a seguir os elementos que compõem a organização didático-pedagógica.

### **Elementos Pré-Textuais**

Os elementos Pré-Textuais deverão ser constituídos de capa, folha de rosto, sumário e dados de identificação do curso, contendo: denominação do curso, carga horária, modalidade oferecida (licenciatura ou bacharelado), título acadêmico conferido, modalidade de ensino, presencial ou à distância, regime de matrícula semestral, tempo de integralização, número de vagas oferecidas por processo seletivo, turno de funcionamento e forma de acesso.

### **Elementos textuais**

Os itens que constituem os elementos textuais se baseiam no PDI UFPI-2010/2014, na Resolução CEPEX n. 177/2012 e nos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, disponíveis no sítio [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

- **Apresentação** – a apresentação dá início à sequência destes elementos e constitui-se de uma síntese das finalidades, da estrutura e da dinâmica operacional do Projeto Pedagógico do curso. Este aspecto do projeto deverá contemplar o nome do curso e endereço de funcionamento, os atos legais de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem, o conceito preliminar de curso e o conceito de curso quando houver.

- **Contextualização da instituição**, ou seja, a caracterização da instituição dentro do contexto socioeconômico regional, incluindo um breve histórico da trajetória institucional e as demandas efetivas de natureza econômica e social para implantação do curso.
- **Justificativa** – a necessidade social e institucional de atualização do PPC. Dois aspectos devem ser considerados: necessidades advindas do avanço do conhecimento e da tecnologia, das demandas da sociedade e de mercado, justificando a atualização do PPC; importância do novo projeto para a superação dos problemas mencionados no diagnóstico do curso.
- **Princípios curriculares** – os princípios curriculares que nortearão o curso devem ser descritos em conformidade com o PDI/UFPI 2015-2019, o qual destaca que a proposta pedagógica de cada curso deve ser baseada nos seguintes princípios que reforçam a sua função social e o seu papel como instituição pública:
- **Concepção de formação e desenvolvimento da pessoa humana**, levando em consideração os pressupostos axiológico-éticos, a dimensão sócio-política, a dimensão sociocultural, a dimensão técnico-científica e técnico-profissional;
- **Observância à ética e respeito à dignidade da pessoa humana e ao meio ambiente e às diferenças**, por meio da construção de projetos coletivos dotados de sustentação ética e respeito à dignidade e às diferenças, procurando responder à complexidade das relações sociais e minimizar as desigualdades e tensões decorrentes de um contexto social em permanente transformação.

- **Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**, pressupõe um projeto de formação cujas atividades curriculares transcendam a tradição das disciplinas. A defesa da prática como parte inerente, integrante e constituinte do questionamento sistemático, crítico e criativo e, da pesquisa como atitude cotidiana.
- **Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**, em atendimento às demandas da sociedade contemporânea, a UFPI entende que há necessidade de uma formação que articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica, considerando-se que só se adquire competência científica se cada curso de graduação conseguir trabalhar no sentido de que os alunos consolidem conhecimentos a partir de fundamentos que sustentam a parte científica pertinente a cada área do conhecimento. É na base destes fundamentos que se pode construir o “aprender a aprender”, condição essencial para o exercício profissional.
- **Interdisciplinaridade e multireferencialidade**, a complexidade do fenômeno educativo requer um eixo que trate das experiências que envolvem a abordagem integrada de várias áreas do conhecimento como concepção curricular, considerando suas implicações no ensino. A interdisciplinaridade não nega a existência das disciplinas. Ao contrário, ela deve ser compreendida enquanto estratégia conciliadora dos domínios próprios de cada área com a necessidade de alianças entre eles no sentido de complementaridade e de cooperação para solucionar problemas, encontrando a melhor forma de responder aos desafios da complexidade da sociedade contemporânea.

A multireferencialidade, também, pode compor as propostas dessas intervenções didáticas, ampliando as apropriações sobre linguagens, gênero, cultura e formas emergentes de produção do conhecimento ou aquelas ainda não reconhecidas no contexto acadêmico:

- **Uso de tecnologias de comunicação e informação** – objetiva a formação de um viés entre educação, comunicação, tecnologias inteligentes e construção do conhecimento. Cabem as discussões sobre mídia, representações, linguagens e estratégias colaborativas de elaboração da aprendizagem no ensino superior.
  - **Avaliação**, incluem-se as experiências sistematizadas de registro e acompanhamento humanizado do processo de aprendizagem que ultrapassem a concepção quantitativa e classificatória de avaliação.
  - **Articulação entre teoria e prática**, a articulação entre teoria e prática pode ser compreendida como um princípio de aprendizagem que se afasta da lógica positivista de produção do conhecimento e possibilita que os alunos se envolvam com problemas reais, tomem contato com seus diferentes aspectos e influenciem nas soluções.
  - **Flexibilização curricular**, a partir da realidade da UFPI, o Projeto Pedagógico de cada curso, no exercício de sua autonomia, deverá prever, entre os componentes curriculares, tempo livre, amplo o suficiente para permitir ao aluno incorporar outras formas de aprendizagem e formação social.
1. **Objetivos** – devem guardar coerência com o perfil profissional do egresso, coma estrutura curricular e o com

contexto educacional em que o curso está inserido. Vale ressaltar que os objetivos gerais do curso devem estar contextualizados em relação as suas inserções de natureza institucional, política, geográfica e social (PDI/UFPI 2010-2014).

2. **Perfil profissional do egresso** – onde se descrevem as competências do egresso, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da área e/ou com documentos orientadores do exercício profissional e com as habilidades necessárias ao exercício profissional.
3. **Competências e habilidades** –devem ser descritas de forma que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. São as referências para a organização dos conteúdos e para a avaliação do ensino aprendizagem.
4. **Estrutura curricular** – disposição ordenada dos componentes curriculares,contendo carga horária mínima, componentes obrigatórios, optativos e eletivos, atividades complementares, e equivalência curricular, devendo ser apresentada de forma que permita uma visualização gráfica clara e rápida.

Compondo a estrutura curricular destacamos a importância de relatar a forma de operacionalização do Estágio Curricular Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentando a distribuição da carga horária e descrevendo como funcionará a orientação, a supervisão e a coordenação do Estágio e do TCC. Além de especificar a previsão da existência de convênios, no caso do Estágio Curricular Supervisionado, conforme Resolução 177/12 – CEPEX.

As Atividades Complementares precisam ser expressamente descritas no PPC, estabelecendo-se carga horária mínima e máxima de cada atividade, a diversidade de atividades e as formas de aproveitamento, conforme Resolução 177/12 – CEPEX. Ainda compondo a estrutura curricular, a Matriz Curricular do Curso é imprescindível, pois é onde devem estar organizadas as disciplinas do curso, por semestre letivo, contendo carga horária, distribuição de créditos e pré-requisitos, caso o curso seja em regime de créditos.

Na reformulação dos PPCs, também é indispensável incluir a Equivalência Curricular, ou seja, é necessário demonstrar quais os componentes curriculares equivalentes entre os currículos existentes e o novo, levando-se em conta os conteúdos e as cargas horárias das disciplinas.

- **Apoio ao discente** – descrição dos programas de apoio extraclasse, incluindo o psicopedagógico, as atividades de nivelamento e as extracurriculares não contempladas como complementares.
- **Ementário dos Componentes curriculares obrigatórios e optativos** – descrição dos conteúdos capazes de possibilitar o desenvolvimento do egresso, observando os aspectos: atualização desses conteúdos e adequação das cargas horárias (em horas). Os cursos de medicina, exclusivamente, devem apresentar aspectos sobre a integração com o sistema local e regional de saúde e o sistema único de saúde (SUS), descrevendo a forma de integração e informando o convênio firmado para atendimento a esta finalidade. A relação “alunos/paciente, ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso” deve ser no máximo 4 (quatro), para atendimento ao referencial mínimo

de qualidade (RMQ). Também é exclusividade dos cursos de medicina apresentar aspectos sobre o ensino na área de saúde, informando sobre os cursos da área de saúde, ministrados na Instituição, com a demonstração dos conceitos obtidos no Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE e no Conceito Preliminar do Curso – CPC. Faz-se relevante mencionar que, para atendimento ao RMQ, a IES deve possuir, pelo menos, quatro cursos de graduação na área da saúde que alcançaram, no mínimo, conceito 4 (quatro) no ENADE e no CPC.

Estes cursos precisam ainda descrever suas atividades práticas de ensino, mostrando que, na formação do médico prioriza-se a atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário e terciário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.

- **Metodologia de Ensino** – deve-se informar que metodologia será utilizada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso, de forma que o graduando possa adquirir o perfil planejado. Deve-se fundamentar nos princípios que norteiam a organização do projeto do curso.
- **Sistemática de Avaliação** – onde serão descritas as ações acadêmico-administrativas decorrentes dos processos de: autoavaliação, avaliação externa do curso, resultados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) e do Conceito Preliminar do Curso (CPC). Deverá compor



a Sistemática de Avaliação do projeto o detalhamento dos procedimentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem e informações sobre a avaliação do próprio projeto pedagógico do curso, processo contínuo que, por meio de diferentes fontes de informação, analisa a coerência e a efetividade entre os princípios da proposta pedagógica e sua dinâmica de funcionamento.

Nessa exposição, merece destaque alguns aspectos que devem ser acrescentados nos Projetos Pedagógicos dos cursos da modalidade EaD. Dentre eles a descrição das atividades de tutoria para atendimento às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular; a descrição das Tecnologias de Informação e Comunicação TICs, utilizadas para que o PPC possa ser executado; do material didático institucional disponibilizado, com a respectiva bibliografia, segundo as exigências de formação da área e a descrição dos mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes para atendimento às propostas do curso.

Todos os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da UFPI devem apresentar relação do corpo docente e tutorial abordando os seguintes aspectos:

- **Atuação do Núcleo Docente Estruturante** – citar os procedimentos adotados pelo NDE para acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC, de acordo com a Resolução CONAE n. 1, de 17/06/2010;
- **Atuação do coordenador** – descrição do coordenador, segundo as normas da IES, enfatizando a forma de gestão do curso, relação com os docentes e discentes e sua participação/representatividade nos colegiados superio-

res. Experiência profissional e regime de trabalho. Para os cursos a distância, além destes aspectos, a experiência em EAD. Para atendimento ao RMQ o coordenador deve possuir, pelo menos, dois anos de experiência em cursos a distância.

- **Corpo docente do curso** – deve constar CPF, titulação do docente e regime de trabalho, experiência profissional, produção científica, cultural, artística ou tecnológica. Os Projetos Pedagógicos de cursos novos devem apresentar previsão de contratação de docentes para os dois primeiros anos de funcionamento do curso.
- **Corpo de tutores do curso** – obrigatório para os cursos EAD e para os presenciais que ofertam até 20% da carga horária total a distância, conforme Portaria MEC 4.059/2004.
- **Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente** – exclusivo para os cursos de Medicina, em atendimento à legislação vigente, deve existir um núcleo de apoio pedagógico composto por docentes com, no mínimo, 3 anos de experiência, cobrindo todas as áreas do curso.

No que diz respeito à infraestrutura dos cursos de acordo com as normas de avaliação de cursos estabelecidas pelo INEP, deve-se descrever aspectos tais como: gabinetes de trabalho para professores de tempo integral, espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos, salas de professores, salas de aula e acesso dos alunos a equipamentos de informática, bibliografia básica (mínimo de três títulos para cada unidade curricular), bibliografia complementar (mínimo de cinco títulos, por unidade curricular), laboratórios didáticos especializados, sistema de controle e distribuição de material didático (logística), exclusivo para

os cursos a distância, núcleo de práticas jurídicas (NPJ), exclusivo para os cursos de direito, além de unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial, sistema de referência e contrarreferência, biotérios, laboratórios de ensino, laboratórios de unidades, protocolos de experimentos, comitês de ética em pesquisa, exclusivos para os cursos de medicina.

Ao final do projeto devem ser disponibilizadas as referências bibliográficas de todo o material consultado para elaboração do PPC, de acordo com as normas da ABNT.

Além desses elementos que compõem as três categorias: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura, é importante descrever no PPC as condições gerais de acessibilidade, em conformidade com o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida.

Ressaltamos ainda que a construção/reestruturação dos Projetos Pedagógicos da UFPI é fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996; nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de graduação, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE; no decreto n. 5.626, de 22/12/2005, que regulamenta a lei n. 10.436, de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais – Libras; no decreto 4.281 de 25 de junho de 2002, que regulamenta a Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, a qual institui a Política Nacional de Educação Ambiental; na Resolução n. 1, de 17/06/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Lei n. 12.764/2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direi-

tos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Para os cursos de bacharelado, além das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada curso, a Resolução n. 2, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial e a Resolução CEPEX/UFPI n. 177/12, que estabelece normas de funcionamento dos cursos de Graduação da Universidade Federal do Piauí.

Para os cursos de licenciatura, acrescentamos a Resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de segunda licenciatura) e para a formação continuada em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos.

### **Assessoramento acadêmico - pedagógico**

O assessoramento constitui no apoio técnico, teórico e ou metodológico para as alternativas apresentadas pelos colegiados de cursos, procurando articular no processo de reestruturação curricular dos projetos pedagógicos dos cursos uma discussão colegiada. Nesse sentido, objetiva subsidiar os colegiados dos cursos de graduação da UFPI com fundamentos teórico-metodológicos, por meio de ações que possibilitem a análise, compreensão, avaliação e encaminhamentos de questões e temáticas diretamente ligadas aos cursos de graduação.

Assim, reuniões com colegiados de curso para análise e reflexão de questões específicas de cada curso, apoio às comissões que se incumbem de elaboração de projetos de cursos e análise de currículos, dentre outras, são alguns exemplos de ações que caracterizam o assessoramento realizado pela coordenadoria de currículo.

Vale ressaltar que, embora a assessoria pedagógica, sendo uma atividade dirigida para um grupo específico, no caso um curso de graduação, visou articular os grupos/colegiados de cursos no processo coletivo e permanente de construção de uma universidade incluyente, centrada no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos possam compartilhar dos avanços científicos e tecnológicos

### Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo relatar o processo de construção/reformulação coletiva dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPI. Percebemos que essa construção não é uma tarefa simples. Implica vários enfrentamentos pessoais e coletivos, sendo fundamental para o sucesso do processo uma equipe embasada teoricamente e com disposição para possibilitar a participação de professores e alunos envolvidos com o curso.

Assim, o repensar e o recriar na reestruturação curricular requerem uma atitude de parceria, compromisso e ousadia. Tecer fios entre o repensar e o recriar na reestruturação curricular exige esforço, dedicação, superação das dicotomias, reconstrução e construção, tornando um estímulo para a discussão de uma nova realidade.

Isto nos lembra um belo poema escrito por João Cabral de Melo Neto, que se chama *Tecendo a Manhã*. Ele nos revela que “um galo sozinho não tece uma manhã/ ele precisará sempre de outros galos” e que é preciso cruzar “os raios de Sol dos gritos dos galos/ para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos”.

A beleza da metáfora nos leva a refletir sobre a importância do trabalho coletivo no processo de reestruturação curricular – mo-

mento de propostas e de buscas, às vezes de novos rumos, que deve envolver corpo docente e discente do curso, procurando caminhar em direção à melhoria da qualificação profissional, pois a atualização do PPC sob a perspectiva da construção coletiva é um processo de vivência democrática à medida que alunos e professores participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas que decidirem seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e desacertos não serão de responsabilidade somente do NDE, mas de todos os envolvidos com o curso.

Este é, portanto, um processo complexo que exige muita leitura, diálogo e interação entre a coordenação do curso, o NDE, o colegiado e a Coordenadoria de Currículo. Assim, todos os envolvidos devem conhecer a legislação e as normas que orientam a construção de um projeto pedagógico, bem como os trâmites necessários para sua aprovação.

Por fim, vale destacar que a organização didático-pedagógica dos cursos pretende que os mesmos sejam constituídos em função dos objetivos propostos, direcionando-se para formar o perfil desenhado de um profissional crítico-reflexivo, competente, humano, ético, responsável e socialmente comprometido com a cidadania e capaz de efetuar a práxis social e profissional.

## Referências

BICUDO, M. A. V. (Org). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. (Seminários & Debates).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**. Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, n. 72, seção 1, p. 3-4, 15 jan. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria MEC n. 40**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria MEC n. 40**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002. **Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e**

**duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Resolução n. 2, de 18 de junho de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Define as diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP-2, de 01 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Normatiza o Núcleo docente Estruturante e dá outras providências.** Resolução n. 01 de 17 de junho de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Normas de funcionamento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí.** Resolução n. 177/12, de 05 de novembro de 2013. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20\(2\).pdf](http://www.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20(2).pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Autoriza uniformização de nomenclatura nos projetos e cursos de graduação, bem como dos procedimentos de criação dos cursos, no âmbito da UFPI e dá outras providências.** Resolução n.268/11. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20\(2\).pdf](http://www.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20(2).pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.



FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PINEDO, V. **Tsunami**: construindo organizações capazes de prosperar em maremotos. São Paulo: Gente, 2002.

SORDI, M. R. L. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, Marisa L. de P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI-2015-2019**. Teresina: UFPI, 2015.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. (Org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

Recebido em: 15.03.2017

Aceito em: 11.07.2017

# Da Violência para a Cultura de Paz na Escola: contribuições da Pedagogia Institucional

**FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: frazecz@uol.com.br

**ANDRÉA PIRES DE OLIVEIRA**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: andreapirespsicologia@gmail.com

**KATHERINNE ROZY VIEIRA GONZAGA**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: katherinnegonzaga@hotmail.com

## RESUMO

Ensinar a conviver pacificamente é um grande desafio para docentes, pois os conflitos relacionais fazem parte da convivência humana. Situações que vão de indisciplina até as de violência, para serem pedagogicamente aproveitadas com aquele fim, requerem de docentes um manejo eficaz e corriqueiro na sala de aula e na escola. Este artigo apresenta a Pedagogia Institucional (PI) como alternativa para a gestão educadora de conflitos. Após breve apresentação teórica da PI, interpretamos uma situação de conflito relacional registrada há alguns anos durante projeto de extensão universitária que acompanha instituição de Educação Infantil na capital da Paraíba. Os dados foram extraídos de anotações de diário de campo e interpretados segundo a teoria winnicottiana. Os resultados mostram que a gestão dos conflitos relacionais na escola por meio da aplicação de leis e limites, instituídos a partir de dispositivos envolvendo lugares e o recurso à fala para resolver conflitos e estabelecer regras para o bem coletivo, favorece o crescimento emocional, a capacidade de cuidar dos outros e a aprendizagem de valores a isso vinculados, capacidades indissociáveis à construção de uma cultura de paz na escola.

**Palavras-chave:** Conflitos relacionais na escola. Intervenção docente. Pedagogia Institucional. Teoria Winnicottiana. Cultura de Paz.

# *From violence to the culture of peace at school: contributions of Institutional Pedagogy*

## ABSTRACT

*Teaching to live peacefully is a great challenge for teachers, because relational conflicts are part of human coexistence. Situations ranging from indiscipline to violence, to be pedagogically harnessed to that end, require teachers to use effective and common management in the classroom and at school. This paper presents the Institutional Pedagogy as an alternative for the management of conflicts. After a brief theoretical presentation of this pedagogy, it interprets a situation of relational conflict registered a few years ago during a university extension project that accompanies an institution of Early Childhood Education in the capital of Paraíba. The data were extracted from field diary notes and interpreted according to the Winnicottian theory. The results show that the management of relational conflicts in the school through the application of laws and limits, established from devices involving places and the use of speech to resolve conflicts and establish rules for the collective good, favors emotional growth, capacity of care for others and learning values linked to them, inseparable capacities inseparable to build a culture of peace at school.*

**Keywords:** School relational conflicts. Teaching intervention. Institutional pedagogy. Winnicottian theory. Culture of peace.

## Introdução

Nos tempos de hoje, quando a globalização afeta os modos de ensinar e aprender, novas exigências são feitas ao campo educativo (JIMÉNEZ, 2007). Nesse contexto, quatro pilares pensados para uma educação global – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – visam transpor uma educação instrumental, com vistas a instituir uma educação que articule formação técnica e pessoal do sujeito (DELORS, 2006; GALLO, 2000).

Isso é especialmente importante quando se pensa que padrões de convívio estão em mutação, inclusive na escola. O que era antes nela naturalizado ou nem chegava a ser percebido torna-se um problema pedagógico, como é o caso dos conflitos relacionais. No intuito de identificar e caracterizar esses fenômenos, pesquisadores relatam seus altos índices, num espectro que vai desde a indisciplina até violências de diversas naturezas – contra a pessoa, seus bens ou o patrimônio da própria escola (ABRAMOVAY, 2004; ABRAMOVAY; RUA, 2002; DEARBIEUX; BLAYA, 2002).

Concebemos as situações de conflitos relacionais como aquelas nas quais se encontram, concomitantemente, oposição de ideias, comportamentos, valores e interesses. Essas, quando não são manejadas adequadamente, geram tensões e obstáculos nas relações pedagógicas (ANDRADE, 2007).

Nesse contexto, aprender a viver juntos (intrinsecamente articulado aos outros quatro pilares) é um grande desafio, uma vez que os conflitos relacionais fazem parte da convivência humana e, nela, das relações intersubjetivas. Saber conviver supõe a construção da capacidade de “compreensão do outro e [...] percepção das interdependências [...] no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 2006, p. 102). Concorre, portanto, para a constituição de uma cultura de paz, mas, naturalmente, presume o processo educativo que faça coextensivas a convivência e a paz.

A Educação para a Paz é um ‘processo pelo qual se promovem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para induzir mudanças de comportamento que possibilitam às crianças, aos jovens e aos adultos a prevenir a violência (tanto em sua manifestação direta, como em sua forma estrutural); resolver conflitos de

forma pacífica e criar condições que conduzam à paz (na sua dimensão intrapessoal; interpessoal; ambiental; intergrupar; nacional e/ou internacional)'. (DISKIN; ROIZMAN, 2002, p. 11)

Ora, entendemos que a educação para a paz requer o desenvolvimento da capacidade de se preocupar com o outro e, conseqüentemente, de sentir e aceitar responsabilidade pelo resultado das situações vivenciadas, descrita por Winnicott (2005). Nesse processo, a responsabilidade de instituir a paz transforma-se em valor pessoal, intrinsecamente associado às personalidades.

Assim, fica óbvio não ser suficiente a mera constituição formal de regras e critérios para a formação da cultura de paz na escola. É preciso mudar práticas, que não se dobram ao discurso facilmente, já que constituem hábitos e dispositivos de poder arraigados em posições subjetivas – modos segundo os quais cada sujeito da escola age em suas relações interpessoais. A posição subjetiva pode favorecer (ou dificultar) a construção de uma cultura de paz.

É na gestão dos conflitos relacionais que a compreensão sobre a posição subjetiva do(a) educador(a) mostra-se ainda mais relevante, pois esses profissionais, com o poder de marcar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos discentes (ANDRADE, 2007; MARCHESI, 2008; PAIN, 2009; WINNICOTT, 2008), precisam mudar suas posições subjetivas em situações geradoras de tensão para a convivência na escola.

Para tanto, uma formação que prepare para intervir competentemente nas relações interpessoais dentro da escola mostra-se mais valiosa, num cenário em que, de modo geral, os educadores ainda não são preparados para gerir conflitos relacionais.

Vê-se, com isso, que também as subjetividades estão em jogo. Um olhar mais atento aos processos microscópicos que se dão nas

subjetividades e na intersubjetividade é indispensável. Um caminho viável para reconhecer, acompanhar e mesmo interferir nesse nível de comunicação e convivência é oferecido pela Pedagogia Institucional (PI), uma abordagem capaz de contribuir solidamente para uma cultura de paz na escola (PAIN, 2009).

Este artigo defende a importância do manejo educacional eficiente de situações de conflitos relacionais na escola com apoio na teoria e nas práticas da PI, para a construção de uma cultura de paz. Neste trabalho, enfocamos a teoria da PI como uma das lentes com que interpretamos uma situação empírica, argumentando que conceitos propostos por essa Pedagogia auxiliam a compreender o desenvolvimento da capacidade de participar em uma vida cidadã, desde os primeiros anos de escolarização – com a instituição de lugares (papéis e funções para a participação de cada pessoa), a adoção de leis e limites organizadores das atividades e poderes pedagógicos, e da linguagem, tudo isso pelo uso de técnicas e métodos de trabalho chamados de dispositivos.

Para ilustrar esse conjunto de afirmações, após uma breve apresentação da PI, fazemos a análise interpretativa de uma situação de conflito relacional real, registrada pela autora deste artigo, durante sua participação, por sete anos, num projeto de extensão universitária que acompanha uma instituição de Educação Infantil na capital da Paraíba.

Cabe esclarecer que o relato desse material empírico foi retirado de anotações de diário de campo e que ele é analisado por meio de interpretação apoiada na teoria psicanalítica – ainda que, diferentemente de grande parte das interpretações desenvolvidas por autores vinculados à PI (vinculados à psicanálise lacaniana), utilizemos a psicanálise winnicottiana.

A interpretação é feita tomando-se como premissa sua relação com a transferência<sup>1</sup> ocorrida em meio escolar. De acordo com Winnicott (1983, p. 146), “[...] a interpretação relaciona o fenômeno específico da transferência a uma parcela da realidade psíquica do paciente, e isso significa em alguns casos relacioná-lo ao mesmo tempo a uma parcela da vida passada do paciente.”. Nesse sentido, pressupomos que, nas relações escolares, repitam-se, com novo formato (em razão do tipo de enquadre<sup>2</sup>), padrões afetivos que se estabelecem antes e fora da escola (geralmente, com os familiares ou adultos responsáveis pela criança).

Sabemos dos limites de interpretação da transferência fora do contexto clínico: sua extensão e profundidade, bem como sua função são diferentes, tanto no que dizem respeito aos processos envolvidos quanto ao tipo de produção oportunizado. Não obstante, admitindo que o inconsciente manifeste-se em ambas as atividades (clínica e educacional), sustentamos o uso da interpretação para além dos muros da clínica.

A partir disso, pretende-se demonstrar em que medida a teoria e prática da PI contribui, através do manejo eficaz de situações

<sup>1</sup> Transferência é “o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p.514). Para Winnicott (2000) o destaque está nas formas clínicas de transferência. Quanto mais imaturo o ego, mais importante é o contexto ambiental proporcionado ao paciente, ou seja, o contexto é mais importante que a interpretação e à medida que o ego vai amadurecendo a ênfase vai sendo transferida de um aspecto para outro.

<sup>2</sup> Para Zimerman e Osório (2001) o enquadre pode ser definido como a soma de todos os procedimentos que organizam, normatizam e possibilitam o funcionamento grupal, resultando em um conjunto de regras, atitudes e combinações que viabilizam o trabalho. Estes autores entendem que o enquadre engloba não apenas o espaço físico no qual os encontros acontecem, mas também os acordos prévios de horário, frequência, duração, além da própria composição do grupo e número médio de participantes. O enquadre é, portanto, um dos instrumentos que permite que um grupo se estruture. Não é um elemento fixo e inalterável estabelecido no início do trabalho, mas possui uma dimensão cambiável que provoca a leitura e a análise dos constantes movimentos latentes e manifestos por cada um dos membros do grupo.

de conflitos relacionais na escola, para a construção de uma cultura de paz. Para tanto, inicialmente, caracterizamos a PI em sua teoria e técnicas para, na segunda parte do artigo, apresentarmos o método da coleta de dados empíricos, relativos ao acompanhamento de uma menina de cinco anos, que são apresentados e interpretados na seção seguinte. Concluímos nosso texto com uma breve remissão dessas análises a uma cultura de paz.

### **A Pedagogia Institucional: um subsídio teórico para pensar e agir em conflitos na escola**

A tarefa de analisar e intervir no manejo de situações de conflitos relacionais na escola exige um suporte teórico que considere e valorize o aspecto subjetivo das relações interpessoais, presente na interação professor – aluno, aluno-aluno, gestor-professor etc. Nas palavras de Andrade (2007, p. 95): “[...] educar é cuidar das condições que instituem e mantêm as relações intersubjetivas em torno do conhecimento — inclusive o que nelas há de conflito, tensão e violência.”. Julgamos que a Pedagogia Institucional (PI) oferece uma abordagem consistente para isso, cuja teoria explica a constituição de um espaço de construção de conhecimento não apenas formal, mas, também, inter-relacional.

Nascida em 1958 do seio das experiências de Fernand Oury (professor) no Movimento Freinet, na França, a PI concebe o ser humano como agente das leis e regras nas instituições reguladoras da sociedade. “Instituição” é definida com duplo significado: diz respeito às estratégias utilizadas para organizar habitualmente a vida escolar; e concerne, também, ao princípio que orienta essas estratégias – o do bem coletivo como critério regulador das ações individuais. Nesta última acepção, o termo aproxima-se tanto do



imperativo para obedecer a regras de comunicação e negociação (acordos), quanto da recusa do que se oponha aos acordos ou os impeça (a violência).

Por conseguinte, cabe aprender a exprimir sentimentos e desejos em palavras e gestos organizados por técnicas de expressão e de trabalho em grupo, que também favorecem a autorregulação e a cooperação em grupo (PAIN, 2009). Isso se dá em aulas-passeio; na imprensa escolar (usada para registrar as produções textuais criadas após os passeios); na livre expressão de pensamento do alunado (estimulando a autonomia do aluno e o trabalho coletivo); e na correspondência interescolar (cuja função era valorizar a escrita para a criança, revelando uma de suas funções) – dispositivos freinetianos (SAMPAIO, 2007), também empregados na PI. A ideia freinetiana da sala de aula cooperativa – em que alunos e professores têm autonomia de pensamento e de opinião – consolida a PI (PAIN, 2009).

Logo, a PI é um “[...] conjunto de técnicas, de dispositivos, de instrumentos, de instituições aperfeiçoadas [...]” (HEVÉLINE; ROBBES, 2000, p. 11) pela valorização do grupo como unidade mínima para as interações e pela interpretação dos processos grupais e individuais (intersubjetividade e subjetividade) com a teoria psicanalítica (geralmente o pensamento de Lacan). “Ela coloca adultos e crianças dentro de situações novas e diversificadas, que exigem de cada engajamento pessoal, iniciativa, ação, continuidade” (HEVÉLINE; ROBBES, 2000, p. 15).

As técnicas viabilizam apoderar-se do instrumento de produção concreto, do controle do produto e da participação na organização social da produção, tanto por parte de quem aprende quanto de quem ensina. Os grupos favorecem o surgimento de jogos de identificação individualizando o aluno que ele tem de particular e

agrupando-o no que tem de comum com o outro. E o inconsciente, por ser valorizado, permite ao aluno existir de modo autônomo na sala de aula (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Nessa classe cooperativa, Oury propôs que em sala de aula fosse possível falar para resolver conflitos (HEVÉLINE; ROBBES, 2000). Essa prática é muito importante, uma vez que, para a PI, “os lugares de fala são [...] uma solução para tratar os problemas de violência e para ajudar os/as alunos/as em sua aprendizagem da cidadania” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 65). As regras para falar e as leis que as fundamentam estruturam as relações interpessoais na sala de aula e na escola, são condicionantes de “[...] instauração da troca (no sentido simbólico), da palavra, do acesso à linguagem (interdito). A lei permite, libera e abre possibilidades no jogo escolar e pedagógico.” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 33).

Para demarcar o espaço e representá-lo como campo de aquisição de conhecimentos através do desejo do alunado, a PI propõe a instauração de quatro fundamentos: **leis, lugar, limites e linguagem**. Além disso, a PI se utiliza como dispositivos para uma educação ativa, pautada na contenção da violência, na resolução dos conflitos relacionais e na formação para uma vida cidadã: da turma institucionalizada, dos lugares de fala e da formação continuada de professores (ANDRADE; CARVALHO, 2009).

As **leis** são os acordos fundadores, as regras básicas inegociáveis, que materializam os limites e servem de parâmetros a serem respeitados nas relações interpessoais. Elas permitem o desenvolvimento da sociedade e o progresso do indivíduo nas suas relações sociais e não podem ser questionadas nem pelo professor e nem pelo aluno. São três as leis básicas que norteiam as relações intersubjetivas na escola: trabalhar para sobreviver (a obrigação de aprender e construir coletivamente), interditar a violência (a obri-

gação da verbalização) e interditar o incesto (a impossibilidade de uma relação privilegiada entre crianças e adultos). Elas estruturam o jogo escolar e pedagógico, fazendo do espaço educacional um meio para a expressão dos desejos daqueles que dele participam (HEVÉLINE; ROBBES, 2009).

O **lugar** diz tanto do espaço real como, também, do espaço simbólico. Refere-se ao papel de cada um e suas funções nas relações com o coletivo e no individual. O lugar favorece distinguir-se diante do outro e do grupo, poder reconhecer-se diferente do outro, dizer “eu” entre os outros (HEVÉLINE; ROBBES, 2009). É ter a capacidade de tomar posse de si, de responsabilizar-se por seus atos e de se colocar diante do outro para reivindicar algo que lhe é de direito.

Os **limites** são as regras negociadas coletivamente. Limites também são leis negociadas em conjunto e que vão se desenrolando ao tempo em que situações de dificuldades e necessidades são encontradas. Além disso, colaboram também na conscientização do lugar de cada um, demarcando esses lugares, o que auxilia na diferenciação, no caso da escola, entre professores e alunos (HEVÉLINE; ROBBES, 2009).

A **linguagem** perpassa todo e qualquer princípio, aspecto central da PI por ser meio de expressão do desejo – esse importante motor das ações, segundo a psicanálise. “O desejo encontra na linguagem uma via privilegiada de expressão e regulação, pois a linguagem é feita do dito, do interdito e do entredito” (ANDRADE, 2007, p.97). O uso da palavra compensa o sujeito em função dos limites impostos pela realidade interna e externa, tendo em vista que a linguagem proporciona a autonomia, criatividade e as sublimações – colaborando para a tolerância dos limites, pois evita a passagem de impulsos agressivos ao ato e reduz a probabilidade

de ataques destrutivos. Ter alguém no ambiente que perceba, acolha e valorize o que é dito pelo aluno, ou o que ele expressa, favorece o processo de maturação e a aquisição de maturidade – como defende Winnicott (2005), uma vez que faz emergir o sujeito, de modo que se compromete com o ambiente e consigo mesmo, desenvolvendo a capacidade de cuidar de si mesmo e do outro, adquirindo a capacidade de viver no social.

Dispositivos são instituídos pela PI para garantir que esses quatro fundamentos constituam-se na relação pedagógica e nela sejam preservados. Eles servem de guia às regras de civilidade e às condutas individuais adequadas à convivência no coletivo. Alguns dos mais importantes são: a organização da turma, do tempo e do espaço físico da sala de aula, a formação de grupos de trabalho, a adoção do coletivo como destinatário desse trabalho e os lugares de fala.

A organização da turma e do espaço físico da sala de aula são aspectos importantes para o desenvolvimento de um bom trabalho na escola (HEVÉLINE; ROBBES, 2009). Para cada atividade deve-se prever a melhor e mais produtiva disposição no espaço, assim como organização de cronograma para o cumprimento da tarefa. A turma institucionalizada tem sua organização planejada de maneira que as instituições, os lugares e objetos disponíveis para o processo de ensino e de aprendizagem sejam claros e contínuos. Considerando a gestão do tempo, com precisão e respeito e os imprevistos como relevantes e discutidos em grupo, favorece-se o trabalho no coletivo. Rituais e palavras de ordem são gradativamente estabelecidos e constituem uma referência comum para o grupo, favorecendo a tomada de decisões e atitudes (HEVÉLINE; ROBBES, 2009).

A formação de grupos também é um dispositivo significativo para a instituição de uma turma e do trabalho. O trabalho em gru-

pos favorece a individuação e também a identificação com o coletivo, articulando as dimensões: subjetiva, cognitiva, prática, social e didática, importantes para a formação global do aluno (ANDRADE; CARVALHO, 2009). Neste sentido, institucionalizar uma turma depende do enquadre e da organização de grupos específicos para cada objetivo.

Os lugares de fala na PI são momentos que favorecem a expressão verbal de sentimentos, avaliações e fantasias de cada um, a fim de que todos aprendam a falar e a escutar em coletividade, aprendendo, sobretudo, o respeito à existência e a condição de sujeito de cada um, envolvido no processo de ensino e aprendizagem, servindo à garantia, mudança ou conservação do lugar subjetivo de cada um nesse processo.

Assim, faz-se necessário estruturar lugares de fala e isso se dá através da linguagem, das leis e dos limites, com o intuito de se produzir um lugar que possa ser habitado e favoreça à palavra, excelência da mediação, do manejo adequado das situações de conflitos relacionais. Neste sentido, a atuação dos professores, escola – detentores das leis fundadoras da instituição – é imprescindível, assim como a condição destes para se comunicar e intervir adequadamente nas situações de conflitos relacionais. É por isso que a PI chama a atenção para a importância da formação do professor.

A ideia de preparar docentes para o manejo de situações de conflitos relacionais, proposta pela PI, coaduna-se com a ideia de uma formação que considere o aprendizado uma experiência em constante movimento, não restrito aos bancos de uma instituição formal de ensino, mas que valorize também a vida pessoal do(a) professor(a), as situações por ele(a) vivenciadas durante a vida, permeadas, também, por seus inconscientes. A PI propõe uma formação docente continuada pautada em trocas de experiências, nos

trabalhos em grupos, nos grupos de estudos e na análise das experiências bem-sucedidas e fracassadas (HEVÉLINE; ROBBES, 2009).

Ora, fica claro, nesse processo: dispositivos da PI ajudam a organizar os conflitos, mas não eliminam, por si mesmos, definitivamente, tensões, visto que ansiedade e, naturalmente, conflitos relacionais fazem parte inerente da convivência. A PI atua principalmente para resolvê-los, mas considera a violência uma possibilidade a ser permanentemente vigiada nas relações sociais, por conta da agressividade que, nas culturas, tende a ser legitimada como recurso para solucionar impasses (PAIN, 2006). Os assuntos conflitantes estarão sempre presentes, assim como as situações de conflitos relacionais, pois são, inclusive, ricas oportunidades para estruturar relações interpessoais nos tecidos intersubjetivos e subjetivos. “Talvez seja apenas num meio estruturado que cada indivíduo possa ele mesmo se construir, isto é, fazer a aprendizagem da diferença.” (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault, 1989, p.61).

Desse modo, a gestão dos conflitos por educadores(as) e, em particular, docentes torna-se ainda mais relevante: quando não resolvidos pela negociação, eles influenciam e interrompem as atividades comuns e o desenvolvimento afetivo e intelectual dos adultos e crianças envolvidos (HEVÉLINE; ROBBES, 2000). Devem ser manejados de forma a evitar o progresso às situações de violência, pois esta sim, não promove possibilidades de reparação dos vínculos inter-relacionais. Não se deve deixar de tratar de assuntos conflitantes com as pessoas envolvidas.

Uma situação de conflitos relacionais em escolas ajuda-nos a aplicar alguns desses conceitos, demonstrando como a PI pode orientar educadores e educadoras a manejarem melhor as tensões e violências no seu cotidiano. É o que faremos, ao apresentarmos

o acompanhamento lúdico-terapêutico, pela segunda autora deste artigo, de uma criança de cinco anos, numa pequena creche da periferia da capital paraibana.

## **Metodologia**

Esta investigação, caracterizada como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, ocorreu no contexto de um projeto de intervenção mais amplo, realizado em creche filantrópica, mantida numa periferia da capital paraibana, por doações de uma paróquia católica e por servidores do Poder Judiciário do Estado da Paraíba. Por sua vez, os funcionários da instituição eram cedidos através de um convênio com a Prefeitura Municipal.

Em termos infraestruturais, a creche funcionava numa pequena casa (originalmente, uma residência) sem planejamento específico para as funções próprias à Educação Infantil, de modo que os espaços eram estreitos e improvisados, contando com pequeno terraço (único lugar de brincadeiras livres), berçário, refeitório (que funcionava como sala para as crianças dos dois aos cinco anos), acolhendo cinco dias por semana, em média, sessenta crianças. Mesmo pequena, era bem asseada e organizada, atendendo-se a necessidades como alimentação, banho e dormida.

Havia uma desproporção entre o número de funcionários e o de crianças: eram nove, entre os quais quatro educadoras, para cuidar de 60 crianças cujas famílias eram socialmente vulneráveis (filhas de catadores de lixo, drogaditos, domésticas etc.) do entorno da creche. Além destas educadoras, uma cozinheira, dois auxiliares de serviços gerais e o diretor da creche completavam o quadro de profissionais. As crianças permaneciam todo o dia na instituição, com cinco refeições distribuídas com outras atividades rotineiras,

ao longo de dez horas de permanência no local: banho matinal e vespertino, brincadeiras livres para crianças com mais de dois anos, uma hora de sono às tardes, tarefas com educadora e crianças (pintura, contação de histórias, desenhos etc.). Os cerca de 20 bebês, em particular, ficavam por o dia no berçário, dormindo, assistindo a programas televisivos ou brincando (sob supervisão, mas sem participação direta das educadoras).

O projeto de intervenção dava-se em caráter de extensão universitária junto a educadoras, familiares e crianças – uma pesquisa-ação qualitativa, desenvolvida por uma equipe de intervenção composta por oito discentes de Psicologia e dois psicólogos voluntários, sob a supervisão de psicanalista, com vistas a desenvolver a escuta psicanalítica e intervenções que possibilitassem a promoção da saúde mental tanto das crianças quanto dos adultos envolvidos na instituição. Sua duração já transcorria ao longo de quatro anos quando se deu o acompanhamento lúdico-terapêutico da criança cujo estudo é aqui apresentado.

O estudo de caso utiliza-se de “uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2005, p. 62), permitindo que o fenômeno seja estudado através de variadas técnicas e métodos que facilitam a sua compreensão. Essa técnica, empregada com os princípios psicanalíticos, termina por focar as relações intersubjetivas que servem de cenário e de lastro tanto para entender a psicodinâmica do sujeito envolvido, e das relações mantidas por ele e a partir dele; quanto, de outro lado, para explicar seu acompanhamento por quem pesquisa dessa forma.

No ano em que se deu o acompanhamento do caso aqui apresentado, foram realizados 32 encontros de duas horas semanais com as crianças (totalizando 64 horas de acompanhamento); e, de



forma intercalada, 16 encontros com o grupo de funcionários da creche e 16 encontros com familiares. para a escuta de educadores(as). Aqui se analisarão os dados encontrados, especialmente, com uma criança, filha de uma funcionária da creche, cuja identidade é aqui protegida pelo nome fictício Laura.

Laura, cujas observações foram registradas em diário de campo pela segunda autora deste artigo, foi observada por toda a creche, visto que transitava por todos os espaços da creche: ainda assim, os dados mais numerosos foram coletados na sala das crianças mais velhas (com dois a cinco anos, todas juntas no mesmo ambiente, pois à época não havia separação de turmas por idade após os dois anos).

Esse recinto, que também servia como refeitório, era ampla, contígua à cozinha e a uma pequena área de serviço. Não tinha janelas, sendo arejada por ventiladores; a iluminação era predominantemente artificial, mesmo que algumas telhas transparentes garantissem alguma luz natural no ambiente. Era preenchida por móveis de plástico (cadeiras) e madeira (mesas), um pequeno armário para guardar material pedagógico, colchonetes infantis e várias caixas de brinquedo.

As observações forneceram material a respeito da relação estabelecida entre funcionários, educadoras e Laura: como os adultos se dirigiam a ela, como ela reagia frente ao movimento desses adultos, além de como as outras crianças se direcionavam a Laura e reagiam a ela. Para o registro das falas verbais e expressões faciais dos(as) participantes da pesquisa, utilizou-se um diário de campo. E os dados encontrados foram analisados através de interpretações dos movimentos psicodinâmicos com base na teoria psicanalítica de Donald Winnicott, realizando uma análise de uma situação de conflito relacional vivenciada, especialmente por Laura.

De todo modo, é pertinente esclarecer que as interpretações aqui apresentadas não tiveram sua validade verificada com os participantes dessa experiência, mas serviram de norte para a identificação e compreensão de seus movimentos subjetivos, durante as atividades do projeto de extensão, assim como, neste trabalho, para a demonstração das contribuições da PI para o manejo dos conflitos na escola, concorrendo para uma cultura de paz.

### **Laura: um estudo de caso sobre a agressividade infantil como pedido de limites institucionais**

Uma das características da PI é oferecer um modelo de intervenção que valoriza o conflito e considera a violência um risco permanente nas relações pedagógicas. Ora, muitas das situações de violência explicam-se precisamente quando a agressividade não encontra o enquadre que a organiza: é o que entendemos ter havido na creche em que estava Laura.

Convém insistirmos que nem o projeto de intervenção (de que se extraiu o caso), nem a política pedagógica da creche foram organizados segundo os paradigmas da PI: todavia, a análise aqui empreendida comunga com a Pedagogia Institucional no recurso à interpretação psicanalítica. Isso nos leva a reconhecer a possibilidade de pensar tal experiência à luz dos dispositivos e conceitos da PI, a fim de usá-la como ilustração.

Para tornar isso mais claro, é importante comentarmos um pouco sobre os processos relacionais em torno de Laura, que lhe serviam de ambiente, bem como aqueles que foram desenvolvidos pela equipe extensionista. Assim, no caso desta equipe, uma vez por semana, em atividades grupais, a equipe de intervenção, reafirmava os postulados psicanalíticos no que dizem respeito à

presença do outro, real ou imaginário, na vida do ser humano: com as crianças, brincava-se (com desenho, pintura, leitura de estórias, dramatização e jogos, brincadeiras espontâneas) a fim de mobilizar afetividade, promovendo a subjetivação infantil. Além disso, a cada quinzena, abria-se um espaço de escuta psicanalítica para dois grupos de adultos: os familiares, que traziam as dificuldades em relação à condução da educação dos filhos e acerca de sua relação com o cotidiano da creche. Na outra quinzena, os(as) educadores(as), expressavam as implicações subjetivas de seu trabalho, suas dificuldades no cuidar das crianças o que possibilitava buscarem juntos soluções para dificuldades. Por sua vez, a equipe de intervenção, sob supervisão de uma psicanalista, estudava e refletia semanalmente sobre os dados coletados e avaliava suas ações e impressões a fim de atentar para os modos com os quais pode haver interferência das subjetividades de seus integrantes na condução do projeto extensionista.

Com essa intervenção continuada de mais de meia década, muitas práticas foram modificadas incidindo na rotina da Creche e nas interações entre os adultos e as crianças. No início dessa extensão, a equipe identificou a ausência de atividades lúdicas, programadas ou espontâneas na rotina da creche; tampouco havia atenção para a subjetividade dos(as) educadores(as); na interação com as crianças, não havia enquadres – no sentido de limites organizadores das relações – continentais e claros. Tudo isso, do ponto da PI, enfraquecia a presença das leis, dos lugares, dos limites e da linguagem (HEVÉLINE; ROBBES, 2009), contribuindo para a aparição de angústia, agressividade e, logo, conflitos nas interações dos diferentes subgrupos (adultos entre si, crianças entre si, adultos e crianças).

A equipe de intervenção passou, então, a propor um espaço para o brincar no qual buscava-se para além do favorecimento do

desenvolvimento psicomotor e social das crianças, o favorecimento de um ambiente no qual as crianças pudessem experimentar sua espontaneidade, de modo seguro, garantido pela presença dos adultos, representada pela equipe cuja função continente favorecia o desenvolvimento emocional infantil. A partir desses momentos de intervenção, foi possível sensibilizar os(as) educadores(as) sobre a importância do brincar como dispositivo relacional e pedagógico e como parte do desenvolvimento emocional saudável das crianças.

Nas reuniões com os(as) educadores(as) e os familiares das crianças desenvolveram um enquadre mínimo que deu suporte a um cotidiano mais organizado: as crianças foram dispostas em dois grupos, por faixa etária, para brincarem livremente com acompanhamento por uma hora e meia. Elas, na brincadeira, assim como os adultos na fala, têm a liberdade para expressar-se pela fala (se já sabem falar), mas lhes são interditas: a agressão física e verbal contra si ou outros componentes do grupo, e a destruição dos brinquedos (no caso das crianças) ou o rompimento da lei ou dos limites (no caso das crianças mais velhas e dos adultos). Todos e todas também participavam da arrumação da sala após as brincadeiras (se forem crianças, como forma de fechamento das atividades lúdicas) ou conservar o patrimônio da creche (se forem adultos).

Essas transformações são bem ilustradas pela história de Laura, cinco anos, filha de funcionários da creche, menina vivaz e esperta, porém agressiva e possessiva. Ela demonstrava alguma liderança: provavelmente, por ser afilhada do diretor da creche e ter seus pais trabalhando na instituição, sentia-se segura para dar evasão à sua raiva e à sua onipotência, sem maiores constrangimentos. Inicialmente, batia e mordia as outras crianças e, por vezes, os adultos (inclusive a professora), quando contrariada. Impunha suas próprias regras e sentia-se dona dos brinquedos, o que provocava

conflitos e brigas com as crianças, além de birras e queixas ao padrinho se contrariada.

As crianças queixavam-se de Laura: “Olha, ela tá batendo, tira ela daqui”, “Coloca ela de castigo, ela pegou meu brinquedo.”. Essas falas revelavam o desejo do grupo de que os comportamentos agressivos de Laura fossem barrados, mobilizando as crianças a pedirem punições contra a mesma. No entanto, ao menor sinal de interdição desses privilégios por parte dos(das) educadores(as) ou da equipe de intervenção, ela reagia com ataques de fúria, jogando o que tivesse a seu alcance nas pessoas ou jogando-se ela própria no chão, esperneando e chorando até que suas exigências fossem atendidas.

Quando se conseguia algum tipo de interdição, Laura regressava, pedia chupeta, falava como bebê, preferindo muitas vezes ficar no berçário, com a mãe (funcionária da creche), ao invés de ficar com as crianças de sua faixa etária, o que lhe era permitido. A conduta de Laura assinalava, nos tempos iniciais do projeto, que as instituições (leis e limites) eram frágeis: sem elas, Laura, ao invés de falar, agia impulsivamente sob o influxo de seus afetos.

Uma cena ilustra os tempos do começo da intervenção, quando ainda não havia enquadre: em dia de brincadeiras, também terapêuticas na medida em que mediadas pela equipe de intervenção, Laura estava especialmente agitada e controladora, não conseguia brincar com as outras crianças e passava todo o tempo tomando os brinquedos dos outros. Uma das estagiárias aproximou-se dela e lhe descreveu seu comportamento: disse perceber que Laura não estava conseguindo brincar, que só conseguia tomar os brinquedos. A estagiária ofereceu a alternativa de brincar interagindo com outras duas meninas e com as bonecas e panelinhas que Laura carregava em seus braços de um lado para outro da sala. A menina,

então, gritou: “Padrinho!”, provavelmente pedindo socorro, com medo de que seu lugar especial fosse ameaçado, diante daquela proposta. O diretor, ao ouvir os gritos e choro de Laura, levou-a para o terraço, com os brinquedos, separando-a do grupo até que ela se acalmasse.

Era frágil a interdição ao incesto naquela creche, à época: transposta ao campo educativo, essa lei proíbe preferências pessoais na sala de aula e na escola, exigindo sempre o bem coletivo como critério maior das ações (HEVÉLINE; ROBBES, 2009). Laura parecia simbolicamente usufruir de regalias junto ao diretor e à sua mãe, gozando de uma lei própria, em detrimento à lei geral, instituída para todas as crianças (dividir os brinquedos, não ir para outros espaços da creche sem a autorização da professora, fazer as atividades nos horários estabelecidos – banho, alimentação, hora de dormir, de brincar, de fazer as tarefas etc.). Laura representava um arranjo de forças em que o poder circulava de modo personalizado, avesso ao coletivo e ao institucional, por ser constituído prioritariamente de relações duais, nas quais o autointeresse é mais forte do que o bem-estar coletivo.

Os comportamentos de Laura, na perspectiva da PI, podem também ser interpretados como um pedido de limites à sua fantasia de onipotência, de uma contenção que os adultos, evidentemente, não conseguiam exercer, o que seria estabelecido através da instituição de lugares de fala e atividades que favorecessem o “encontro e a mediação intersubjetiva” (HEVÉLINE; ROBBES, 2009, p. 71) no espaço pedagógico. Milman (2005) ressalta: crianças que reagem assim não pedem apenas limites, mas também presença. Elas estão em busca do contato, em busca da oposição sensível e responsiva, proporcionada por uma companhia viva, por meio da qual possam redescobrir sua própria agressividade.

Sobre a agressividade, Winnicott (1990) defende que a educação das crianças não deveria objetivar controlar a agressividade, mas oferecer ambientes emocionais estáveis e confiáveis que possam garantir, a cada um, conhecer e tolerar como parte de si mesmo o conjunto total de sua agressividade (o ávido amor primitivo, a destrutividade, a capacidade de odiar etc.). A nosso ver, isso é o que propõe a PI, através da instituição de lugares de falas sob os dispositivos das leis, limites, linguagem e lugar (HEVÉLINE; ROBBES, 2009).

Em uma das reuniões de acompanhamento e escuta dos(as) educadores(as), o manejo do comportamento de Laura foi discutido, surgindo posições opostas sobre essas concessões à menina. A equipe de intervenção interpretou para as educadoras essa relação especial com o diretor, com base na hipótese de que Laura estaria pedindo limite aos adultos com sua conduta, justamente que os adultos fossem firmes e assegurassem seu lugar de criança, que sendo capazes de suportá-la e contê-la.

Para Winnicott (1990), uma criança normal não é aquela que se comporta de modo sempre desejável, mas aquela que usa de todos os meios possíveis para se impor, colocando à prova seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se. Quando encontra um ambiente suficientemente forte e continente, capaz de conter suas tentativas de desorganizá-lo, ela tranquiliza-se e consegue se sentir livre e capaz de exercer sua criatividade, de brincar. Mas antes que isso aconteça, ela precisa se conscientizar das regras e fará tentativas para testá-las, especialmente quando tem alguma dúvida quanto à estabilidade do ambiente.

A partir desses comportamentos de Laura, a equipe de intervenção definiu um protocolo comum, a fim de estabelecer um enquadre para a menina e, com isso, protegê-la – e, concomitantemente, salvaguardar as crianças e a própria equipe – de seus ata-

ques. Essa lei grupal constitui um modo de defesa coletiva contra a ansiedade e, em geral, tranquiliza o grupo. Em situações de ataque, evitavam-se conversas paralelas e negava situação: levava-se o conflito para que o grupo pudesse, através da fala, explorar seus sentimentos e fantasias, garantindo-se posteriormente o enquadre. Se esse enquadre faltasse, algumas crianças contaminavam-se e passavam a atuar no grupo, repetindo os comportamentos desafiadores e agressivos de Laura.

Verificou-se que as intervenções feitas pela equipe na interação com as crianças liberavam-nas para um brincar mais espontâneo e para a livre expressão de seus pensamentos e sentimentos, o que foi percebido em outra reunião com as crianças, na qual Laura disputava a atenção de uma extensionista que brincava com todos igualmente naquela hora, sem obter a exclusividade na interação. A menina passou, então, a gritar:

Vem, tia!

Todos os brinquedos são meus, meu padrinho me dá!

A extensionista, então, apresentou uma interpretação para a conduta de Laura:

Por que será que você não está conseguindo brincar com todo mundo? Tem que ficar aqui, gritando, chamando a atenção, tomando os brinquedos dos teus coleguinhas? Você acha que se eu brincar com as outras crianças é porque eu não gosto de você? Quando a mamãe está cuidando dos bebês ela deixou de gostar de você? Não é nada disso: eu gosto de você, a mamãe também, então, não precisa ter medo, não precisa ter ciúmes. Além disso, é divertido também brincar com seus coleguinhas, não acha?

Nesse momento uma das crianças se aproximou, pegou uma boneca e se sentou perto de Laura, que passou a brincar com ela.



Essa cena mostra o valor do brincar como atividade transformadora, mediadora, elaboradora das forças psíquicas infantis. Na perspectiva de Winnicott (1975), o brincar é constitutivo da cultura e um aspecto fundante da condição humana. O aspecto lúdico permite que a criança, ou mesmo o adulto, possa construir um conhecimento de si e sua rede de relações sociais, uma vez que o brincar acontece em um espaço potencial.

O brincar, na infância, também mostra uma possibilidade de acesso ao inconsciente, por meio do faz-de-conta, que opera como um estímulo de elaboração da fase de transição das fantasias do mundo subjetivo para a realidade do mundo objetivo. Constitui-se, portanto, num dos primeiros ensaios do processo de separação do bebê de sua mãe, auxiliando na elaboração das fantasias inconscientes da criança.

Brincar e tornar-se cultural são processos convergentes. No que se refere à “experiência cultural”, Winnicott (1975) afirma que é no espaço potencial que acontece o jogo criativo dos primórdios da existência, oficializa-se a experiência da vida criativa, aperfeiçoando-se o uso dos símbolos na mediação da linguagem, seja na sua relação com o mundo interno e ou nas relações com o ambiente e demais aspectos constitutivos da cultura afirmando:

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre os indivíduos e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo. (WINNICOTT, 1975, p. 142)

Conseguir brincar, como efeito de um enquadre em que o incesto foi interdito pela equipe extensionista (tanto diretamente, para Laura, quanto indiretamente, no acompanhamento dos profissionais

da creche), foi extremamente valioso para Laura. Brincando com duas ou mais outras crianças, a menina conseguiu desenvolver um padrão que, por sua simplicidade e recorrência, muitas vezes não chama a atenção para o que se lhe subjaz: a formação da capacidade de preocupar-se com o outro, de se interessar por (e se envolver com) ele. Ora, esse é um dos fundamentos subjetivos da cultura de paz.

Tanto isso é verdadeiro que os conflitos com Laura reduziram-se. A equipe percebeu que a menina, desde então, ficou mais tranquila no grupo, conseguindo frequentemente brincar com outras crianças e aceitando regras, embora os extensionistas se mantivessem atentos aos movimentos de Laura que fossem agressivos ou transgressores, já que uma retomada do padrão chantagista, tantas vezes reforçado, sempre foi considerada: a proximidade entre pai, mãe e padrinho e as funções institucionais (inspetor, cuidadora de bebês, diretor, respectivamente) era capaz de renovar a confusão que antes alimentava o “incesto”, ou seja, a criação de prerrogativas indevidas para Laura.

Em uma das atividades lúdicas, ela pediu para “brincar de psicóloga”, imitando as extensionistas que entraram no jogo e se revezavam com outras crianças nesse papel: Laura conseguiu, interagindo com outras crianças, assumir o lugar de quem, no passado, interditou seus desejos incestuosos e forneceu limites para seus impulsos agressivos – divertindo-se nesse jogo de troca de papéis.

Ao invés de querer na realidade tomar o lugar de um adulto, Laura pôde brincar, fazer de conta que era uma “psicóloga”, passando a simbolizar algo que na sua fantasia teria peso de realidade (psíquica), mas que, na realidade material, seria impossível para a criança suportar naquele momento, por ser o lugar do adulto: na brincadeira ela conseguiu expressar seu desejo, sem na realidade material concretizá-lo.

Pensando a situação vivida por Laura, a equipe extensionista também se defrontou com seu desejo de onipotência e as angústias relativas ao controle desse impulso, também associado à violência (já que esta forma de resolução de conflitos baseia-se na crença de que a diferença de forças é natural e legítima a imposição do mais forte sobre o mais fraco). Como ocorre na relação entre adultos e crianças, estas últimas tornam-se porta-vozes dos desejos dos adultos, sendo seus sintomas fundados na intensificação de fantasias arcaicas dos adultos.

Diante disso, a função primordial dos extensionistas foi a de proteger o grupo da fantasia coletiva de destruição no conflito, para compreender, elucidar e interpretar os fenômenos grupais. Nesse sentido, foi vital que os extensionistas tenham se mantido atentos a sua própria contratransferência.

A contratransferência pode ser compreendida como o “conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente a transferência deste” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p. 102). Transposto para o meio escolar, esse processo sugere que os adultos e profissionais, na escola, devem constantemente examinar suas subjetividades, individual e grupalmente, a fim de checar se suas fantasias inconscientes também afetam negativamente o processo de resolução pacífica dos conflitos.

Partindo da ideia de que existem fenômenos inconscientes que agem na relação de um adulto e uma criança, capazes de interferir no seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psíquico (WINNICOTT, 2000; MOREIRA, 2005), a recíproca também é verdadeira: não obstante estarem menos suscetíveis à influência consciente do que as crianças, os adultos também podem deixar-se marcar psicodinamicamente pelos processos que viabilizam a aprendizagem. Do ponto de vista psicanalítico, não é

possível aprender sem se ver às voltas com desejos e processos inconscientes, que repercutem na afetividade, na cognição e na motivação para aprender (KUPFER, 1989; ANDRADE, 2009). Isso é ainda mais verdadeiro no que toca à escola, como explica a PI (ANDRADE; CARVALHO, 2009).

Os profissionais da creche, nos encontros quinzenais com os extensionistas, pareciam mais à vontade para trazer situações de indisciplina das crianças: em especial, a educadora da sala de Laura revelava-se mais ativa quanto à aplicação das regras e mais atenta às demandas das crianças. Dito de outra forma, como entende a PI, as leis que servem para todos e são inegociáveis, além de não poderem ser questionadas, contribuem para que todos os atores do campo educativo ocupem seus lugares simbólicos.

Como demonstra a história dos conflitos relacionais provocados e vividos por Laura, o enquadre é condição para que uma cultura de paz constitua-se desde a primeira infância, nas instituições de educação infantil. É possível, desde muito cedo, promover essa cultura, sem que não sejam ainda capazes as crianças de entender abstratamente as leis, as normas e os lugares defendidos pela PI.

Por se constituir um sistema operatório provido de uma coerência interna, o enquadre, por si só é capaz de provocar modificações na dinâmica do grupo. Isso permite que haja um limite e um espaço onde as manifestações de conflitos e fantasmas subjacentes, tanto no que se refere ao nível individual quanto grupal, possam vir à tona e ser elaborados. Neste sentido, com os dispositivos que criou e adaptou, se observa a contribuição da PI para a constituição de uma cultura de paz.

## Rumo a uma cultura de paz: considerações finais

A história que envolveu Laura, suas educadoras, familiares e extensionistas, em sua creche, evidenciou que a ausência de leis claras e inegociáveis mantinha o círculo vicioso de relações interpessoais pautadas na atuação dos desejos incestuosos e dos impulsos agressivos. Por outro lado, também mostrou, aos poucos, com a criação e manutenção de alguns limites – instituindo lugares simbólicos onde a linguagem estava implicada e estruturava as relações interpessoais, favorecendo a descarga das tensões e dos conflitos intersubjetivos por vias não violentas, como a fala ou o brincar – são importantes para transformar, por sublimação e identificação, tais desejos e impulsos.

A história daquela menina em sua creche evidenciou o quanto a apresentação de limites à agressividade infantil é importante para permitir a convivência, a aprendizagem de valores voltados para a paz e a identificação com os princípios da sociabilidade. Esses limites e suas potencialidades criadoras são bem dimensionados, no campo pedagógico, pela Pedagogia Institucional, cujos dispositivos serviram aqui de referência teórica para ajudar a ler processos que se deram ao longo de um ano de atividades na creche, envolvendo aquela menina.

O suporte teórico winnicottiano traz, a nosso ver, lentes diferenciadas para essa leitura, evidenciando o potencial criativo da agressividade – que, nesse sentido, de modo distinto à perspectiva francesa, é positivada. Com esse outro ponto de vista teórico, não só a agressividade e a violência são admitidas como possibilidades permanentes, mas, no caso da interpretação winnicottiana, são integradas como sinais de vida e de esperança – duas condições para as quais toda pedagogia trabalha, contribuindo, manifesta ou

implicitamente, para o desenvolvimento emocional das crianças e adolescentes.

Se, como o caso evidenciou, no início da intervenção, muitas das relações entre adultos e crianças eram funcionais e preenchidas por tarefas, sem tempo nem lugar para que se desenvolvesse uma convivência mais atenta aos afetos, pouco a pouco a atenção a tais práticas e à afetividade implícita nelas evidenciou alternativas e necessidades não atendidas. O enquadre, oferecendo limites, pôde ser sustentado graças à convicção – comum à PI – de que somente um espaço continente pode fazer-se um espaço potencial, capaz de produzir criação e, conseqüentemente, aprendizagens.

Nesse sentido, finalmente, entendemos que conflitos relacionais na escola, quando bem geridos, acompanhando princípios e instituições explicitados pela PI, podem favorecer o crescimento emocional e a aprendizagem em direção à convivência cidadã, capacidade indissociável à construção de uma cultura de paz na escola.

Além da clareza sobre as ações e valores que pautam o cotidiano pacífico (respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade), para alcançar essas práticas de convivência pacífica na escola, são necessárias técnicas e estratégias que considerem a subjetividade dos participantes da cena pedagógica, como é o caso da Pedagogia Institucional.

Aos adultos encarregados, como profissionais, do trabalho de manejo pedagógico das tensões de convivência nesse cenário, exige-se disponibilidade interna e afetiva para identificarem, pensarem e agirem sobre essas situações de conflitos relacionais experimentados em sala de aula e no espaço escolar.

Para direcionar o alunado no sentido da formação da capacidade de viver em sociedade, a capacidade de preocupar-se com o

outro precisa ser desenvolvida, o que só acontece em ambientes nos quais a separação entre impulsos e sua manifestação nas relações sociais esteja garantida.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.). **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

ANDRADE, F. C. B. **Tornar-se uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. 2007. 220fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

\_\_\_\_\_. Do saber desejar ao desejar saber: contribuições da psicanálise à educação escolar. In: SALES, V. F.; SILVA, M. S. M. M.; BATISTA, J. B. V. (Org.). **Psicologia na Educação – Um referencial para professores**. 2. ed. João Pessoa, PB: Ed. UFPB, 2005. p. 79-110. v. único.

ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. (Org.). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à Pedagogia Institucional**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2009.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIault, M. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DISKIN, L; ROIZMAN, L.G. **Paz, como se faz?** Semeando cultura de paz nas escolas – Brasília: Governo do Estado de Sergipe, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; LEITE, R. (Org.). **O sentido da Escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B. **Questions d'école: démarrer une classe em pédagogie institutionnelle**. Paris: HATIER, 2000.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B.. Praticando a Pedagogia Institucional: o que é a pedagogia institucional. In: ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. (Org.). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à Pedagogia Institucional**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2009. p.19-108.

JIMÉNEZ, M. C. Del conflicto a la cultura de paz: implicaciones. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44, 25 nov. 2007. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

KUPFER, M.C. **Freud e a educação: o mestre do possível**. São Paulo: Scipine, 1989.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Tradução Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MILMAN, L. **Casa da Árvore: a ética de Françoise Dolto nas favelas cariocas**. 2005. Disponível em: <[http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/181\\_06.pdf](http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/181_06.pdf)> Acessado em: 25 maio 2016.



MOREIRA, A.F.B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R.M.H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. – Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

OZÓRIO, L. C.; ZIMMERMAN, D. E. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PAIN, J. **L'École et ses Violences**. Paris: Economica/Antrophos, 2006.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia Institucional ontem e hoje. In: ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. (Org.). **Instituir para ensinar e aprender: introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2009.

SAMPAIO, R.M.W. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

\_\_\_\_\_. Cartas 1 – 126. In: WINNICOTT, D.W. **O gesto espontâneo**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990. p. 1-171.

\_\_\_\_\_. **Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

Recebido em: 01.06.2016

Aceito em: 21.07.2017



LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS B1)  
REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI

Instruções para o envio de trabalhos  
Normas para colaborações

1. **Linguagens, Educação e Sociedade**– ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica artigos, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e

anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br), em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.

11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos**. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

- g) Artigo de periódico (eletrônico):  
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- h) Decreto e Leis:  
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta para o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

## ENDEREÇO

**Linguagens, Educação e Sociedade**

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (QUALIS B1).  
REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO DA UFPI

Submission instructions  
Rules for collaboration

1. Linguagens, Educação e Sociedade – ISSN -1518-0743 – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.



7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper.
8. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br), in Word for Windows version, Times New Roman font, size 12, spacing 1,5 and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, and abstract. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
9. The identification of the author (s), in a separate file, should include the title of the work, the complete name (s) of the author (s), title, institutional link, complete residential and professional addresses, e-mail, telephone and, where appropriate, support and collaborations;
10. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
11. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023. Examples:
  - A) Book (one author):  
FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school: historical aspects.** Teresina: Ed. UFPI, 2002.

B) Book (up to three authors):

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences: quantitative and qualitative research.** 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

C) Books (more than three authors):

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research: methods and techniques.** São Paulo: Atlas, 1999.

D) Book chapter:

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil: genesis and criticism of a concept.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

E) Journal paper:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

F) Newspaper article:

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

G) Journal paper (electronic):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

H) Decree and Laws:

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of Brazil.** Brasília, DF: Senate, 1988.

- I) Dissertations and theses:  
BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice: the revelation of senses expertise**. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- J) Work published in scientific events:  
ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.
12. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author (s), this is a basic criteria for publication.
13. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
14. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
15. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
16. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

## Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número \_\_\_\_\_, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

### Identificação Institucional

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

### Contatos

Telefones: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

Home-page: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

( ) Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

### Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"

Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416

Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" – Ininga

TELEFAX: (86) 3237-1277

64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

## REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

### Ficha de Assinatura

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Professor: ( ) Educação Básica ( ) Educação Superior

( ) Outros: \_\_\_\_\_

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

**Forma de Pagamento – manter contato por**

**e-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)**

Universidade Federal do Piauí  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED  
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga  
64.049.550 Teresina – Piauí

Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277

E-mail: [revistales.ppged@ufpi.edu.br](mailto:revistales.ppged@ufpi.edu.br)

web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>