EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Leitura
Escrita
Formação Docente

35

VOLUME

Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI - Volume 35
Leitura, escrita, formação docente

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Educação no Século XXI - Volume 35 – Leitura, escrita, formação docente/ Organização: Editora Poisson - Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019

Formato: PDF
ISBN: 978-85-7042-152-4
DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1. **Educação 2. Diversidade I. Título**

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Experiências do PIBID na creche: Por uma pedagogia que inclua bebês e crianças pequenas 07

Letícia Jacinto Schneider, Núbia Aparecida Schaper Santos, Talita Toschi Machado

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.01

Capítulo 2: Formação de professores da educação infantil: A tematização da prática como estratégia formativa 13

Francisca Janice Silva, Sidneia Santos de Sousa

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.02

Capítulo 3: Perfil dos professores da educação infantil: Estudo de um município do interior do Paraná 19

Andréia Bulaty, Sandra Regina Gardacho Pietrobon

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.03

Capítulo 4: Letramento acadêmico no mestrado: Desafios dos estudantes 29

Daiana Rabock Steiner, Janaina Guiguer da Silva, Daiane Thomaz

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.04

Capítulo 5: Formação e profissionalização docente em nível de ensino médio: Feminização do magistério e gênero 36

Angela Mari Mattos Pereira Schwhan, Mareli Eliane Graupe

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.05

Capítulo 6: A pesquisa narrativa e a influência na formação dos professores: Uma dimensão espacial a partir da hermenêutica simbólica 46

Eduardo Pimentel Menezes, Adilson Tadeu Basquerote Silva, Iduina Mont´Alverne Braun Chaves, Tânia Marta Costa Nhary

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.06

Capítulo 7: Grupo de estudos em psicologia histórico-cultural: Contribuições para a formação de professores 55

Cleudet de Assis Scherer, Guilherme Antunes Leite, Leonardo Carvalho de Souza, Yohana Graziely de Oliveira Buczek

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.07

Capítulo 8: Complexidade da educação integral: Formação docente e a realidade da escola do campo 61

Rosenilma Branco Rodrigues, Francisco Robson Alves da Silva, Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos, Raimundo Alves dos Reis Neto, Juliana Souza da Silva, Victor da Cruz Peres

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.08

SUMÁRIO

Capítulo 9: A experiência como alicerce do saber necessário à formação continuada de professores 71

Sandra Regina Reis, Okçana Battini, Cyntia Simioni França

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.09

Capítulo 10: Práticas inovadoras da formação continuada pedagógica..... 78

Lucymara Carpim, Edna Liz Prigol

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.10

Capítulo 11: Fatores que influem na produção científica de docentes em formação continuada 88

Caroline Kretzmann, Rosane de Mello Santo Nicola

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.11

Capítulo 12: Um novo olhar para a criança a partir da elaboração de diários de itinerância 96

Anelise Delgado Godeguez Nascimento, Cintia Anselmo dos Santos, Eduardo Bezerra, Fabiana Bartholomeu, Fernanda P. Chagas Gomes .....

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.12

Capítulo 13: A organização do espaço da educação infantil: A perspectiva das crianças. 103

Julianna Mendes de Matos, Diego Soares Souza, Silvana Carolina Furstenau dos Santos, Elisa Pinheiro Ferrari.....

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.13

Capítulo 14: Da ciranda de leitura à leitura das cirandas..... 113

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco .....

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.14

Capítulo 15: Leitura e escrita: Um desafio no 1º ano do ensino fundamental no município de Parnaíba-PI..... 121

Rosemary Meneses dos Santos, Vanessa Carvalho da Silva França, Maria Deuzimar de Castro Silva Rodrigues .....

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.15

Capítulo 16: A construção da escrita: uma análise desse processo..... 130

Maria da Luz Duarte Leite Silva, Thiago Wenzel Cortez da Silva, Larisce Dianna da Silva, Ajineldo Ferreira da Silva, Albert Ítalo Leite Ferreira, Maria Macivania da costa

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.16

SUMÁRIO

Capítulo 17: Práticas alfabetizadoras de uma professora experiente e os elementos da gestão da classe..... 137

Taís Aparecida de Moura

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.17

Capítulo 18: Utilização da metáfora no ensino/aprendizagem da língua inglesa..... 145

Ariane Garcia da Costa, Ludmila Bezerra Costa

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.18

Capítulo 19: Estudo de estratégias para atuar no processo de ensino/aprendizagem em contexto bilíngue: Relato de experiência de uma equipe pedagógica 151

Giovana Chimentão Punhagui, Daniele Fracaro da Cruz, João Eduardo Malheiros Pereira

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.19

Capítulo 20: Linguagem e cultura: O português como segunda língua para militares de nações amigas (MNA) no Brasil..... 159

Janiara de Lima Medeiros

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.20

Capítulo 21: Perspectivas bilíngues – uma escola bilíngue no Cariri Paraibano..... 169

Stephania Raphaela Oliveira Silva

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.21

Capítulo 22: Escrita@.com: Por um ensino da escrita conectado às novas tecnologias 178

Tamires Souza Luz, Elizete Maria de Souza

DOI: 10.36229/978-85-7042-152-4.CAP.22

Autores:..... 193

Capítulo 1

Experiências do PIBID na creche: Por uma pedagogia que inclua bebês e crianças pequenas

Letícia Jacinto Schneider
Núbia Aparecida Schaper Santos
Talita Toschi Machado

Resumo: Este artigo narra a experiência de dois projetos desenvolvidos em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG a partir da imersão no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Os projetos "Arte Lá Fora" e "(Re)descobrindo o nosso corpo" buscaram refletir a necessidade de construirmos uma pedagogia que inclua as singularidades dos bebês e das crianças pequenas em ambiente de aprendizagem coletiva. O eixo central da discussão permeia os saberes e as práticas vivenciados com bebês e crianças pequenas na instituição, considerando a importância das interações que se estabelecem no cotidiano institucional. As atividades foram guiadas a partir da pedagogia de projetos partindo do pressuposto de que eles são participantes do tecido social e têm condições, a partir de modos próprios de expressão, de indicarem caminhos para a construção de uma prática com sentido/significado para o cotidiano institucional. O trabalho busca dar visibilidade para a potência da aprendizagem dos bebês e crianças pequenas e contribuir para o debate sobre a natureza dos saberes/fazeres na/da Educação Infantil, do lugar da docência, em especial para o contexto da creche.

Palavras-chave: Pibid; Creche; Bebês

1. INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e agrega estudantes do curso de Pedagogia da referida universidade e da rede privada, mestrandas, doutorandas e profissionais de instituições de Educação Infantil do município. O grupo desenvolve pesquisas na interface com a extensão, em diálogo com a Educação e Psicologia. Tem foco na aprendizagem/desenvolvimento de bebês e crianças no contexto de instituições de aprendizagens coletivas e tem se debruçado sobre os saberes/fazeres que constituem a formação docente para atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos e as políticas públicas voltadas para este campo.

Uma da ações desenvolvidas em articulação com o grupo de pesquisa é a realização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Este trabalho tem por objetivo narrar a experiência de dois projetos desenvolvidos em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG a partir do PIBID, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, que se iniciou em 2014. Sua organização compreende a coordenadora do subprojeto, a supervisora, que acompanha e orienta as bolsistas na instituição e seis bolsistas (estudantes do Curso de Pedagogia). A proposta do PIBID se justifica porque muito recentemente, os estudos e pesquisas vêm se debruçando sobre as relações que se estabelecem no interior da creche a partir de um olhar sensível para a potência da aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, bem como para reflexões sobre o lugar da docência (Barbosa, 2010; Santos, 2012, Tristão, 2006). O eixo central da discussão permeia os saberes e as práticas vivenciados com bebês e crianças pequenas na instituição, considerando a importância das interações que se estabelecem no cotidiano institucional.

Os projetos foram desenvolvidos na creche no período de março a dezembro de 2017, em duas turmas diferentes, com crianças em idade de 2 e 3 anos e nos possibilitou buscar na Pedagogia de Projetos o subsídio necessário para considerar a curiosidade e o interesse dos bebês e crianças pequenas nas atividades propostas. Neste sentido, Barbosa e Horn (2008) tem nos auxiliado a pensar sobre projetos pedagógicos na Educação Infantil, mais precisamente na creche, tendo em vista que esse lugar tem suas características peculiares, especificidades e diferenças em relação às demais fases da Educação Básica. Os projetos "Arte Lá Fora" e "(Re)descobrindo o nosso corpo" buscaram refletir a necessidade de construirmos uma pedagogia que inclua as singularidades dos bebês e das crianças pequenas em ambiente de aprendizagem coletiva.

2. METODOLOGIA

Com vistas a atingir o objetivo proposto neste trabalho, escolhemos o itinerário da pesquisa qualitativa, recorrendo aos princípios da abordagem de cunho etnográfico. Utilizamos para a imersão na creche, a técnica da observação participante e o registro a partir de notas de campo.

Inicialmente, observamos o cotidiano institucional durante quatro meses, no primeiro semestre, indo à creche uma vez por semana, em período de aproximadamente quatro horas. Nosso trabalho consistiu em uma observação participativa e colaborativa, em que elaborávamos notas de campo e refletíamos, por meio de leituras de textos e discussões coletivas no interior do projeto, a interação entre as crianças e professoras, a brincadeira, o educar na creche, os projetos pedagógicos na Educação Infantil. Este momento, foi fundamental porque permitiu a familiaridade com o contexto da creche, com os profissionais da instituição e, principalmente, permitiu recolher elementos e pistas que pudessem guiar o nosso olhar para a construção dos projetos a partir do interesse e curiosidade das crianças. Em um segundo momento, empreendemos uma ação de construir os projetos, seguindo a metodologia que a creche utilizava. Para isso, propomos atividades que foram discutidas com a supervisão e coordenação do PIBID, durante as reuniões de planejamento e estudos. As atividades foram desenvolvidas a cada semana na creche com o apoio da professora regente. Cada bolsista elaborou projetos de acordo com a demanda de cada turma em que estavam imersas. No nosso caso, ficamos em uma turma de dois anos e outra de três anos e, para fins de recorte, falaremos de dois projetos especificamente elaborados por duas bolsistas para essas duas turmas.

A creche está localizada em um bairro na região sudeste da cidade de Juiz de Fora, em área de vulnerabilidade social próxima ao centro da cidade. Atualmente, a creche recebe 98 crianças residentes no bairro e adjacências, com horário de funcionamento de 7h às 17h. As crianças são enturmadas conforme a faixa etária. A creche dispõe de seis salas de atividades: duas turmas de berçário, duas turmas de crianças com dois anos e duas de três anos.

A pedagogia de projetos "vê a criança como alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 87). Desta forma, observar as necessidades das crianças e entender que elas são capazes de questionar, criar hipóteses, foram construções fundamentais para que também acreditássemos na potência dos projetos e na efetiva participação das crianças. Hernández, (1998), destaca que a pedagogia de projetos "não deve ser vista como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola" (p.49). A partir desse pensamento, tomamos como necessário repensar a função da creche, que se estrutura como um espaço onde o cuidar/educar são indissociáveis. Mas, por vezes, ela é vista como um espaço para cuidados, dissociado da dimensão do educar. Barbosa (2008) destaca que com os avanços nos estudos de teóricos como Wallon, Piaget e Vygotsky e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, a creche passa a ser um espaço não mais de assistencialismo e ganha a dimensão de um direito de bebês e crianças a participarem de um ambiente coletivo de aprendizagem com vivências e experiências que façam sentido para o seu cotidiano. A pedagogia de projetos em creches, vem se tornando cada vez mais frequente e a forma como se trabalha essa perspectiva é muito interessante. Ao iniciarem o percurso na creche, bebês e crianças pequenas ampliam as experiências já construídas e passam a adquirir outras, oferecidas pelo dia a dia da creche. Justamente a partir da vivência no cotidiano é que surgem os projetos, que:

> têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significados às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos. (BARBOSA; HORN, 2008, p.74).

O projeto pedagógico na creche tem, em sua base, o olhar sensível da professora para as crianças, por isso, a forma de trabalho depende de cada turma. A sensibilidade da professora é o principal motivador dos projetos pedagógicos, é a partir das observações dela que emerge a potência de um projeto. O projeto pedagógico, como forma de organização prévia do trabalho em creche, possibilita à professora uma organização e um planejamento mais sistemático a favor dos bebês e das crianças pequenas. Segundo Barbosa (2008), além da prévia organização do projeto, é necessário ir além, é preciso organizar o espaço de forma que as crianças vivenciem a experiência. O espaço, sendo interno (sala de atividades) ou externo (toda área externa da creche), deve promover para os bebês e crianças pequenas o contato corporal, afetivo e social, propiciando, através das múltiplas linguagens das crianças, a interação.

Para efeito de análise, recorremos à notas de campo, que registraram a elaboração e o desenvolvimento de dois projetos: "Arte Lá Fora" e "(Re)descobrindo nosso corpo!"

3. O MURO E AS CRIANÇAS: O PROJETO "ARTE LÁ FORA"

O projeto intitulado "Arte Lá Fora" teve como objetivo descobrir o potencial da arte ao ar livre junto às crianças pequenas e foi desenvolvido com a turma de 2 anos I, envolvendo oito crianças. O projeto consistiu em pintar uma parte do muro da creche pelas próprias crianças com o intuito de estimular seu desenvolvimento com a linguagem artística e corporal e, sobretudo, oportunizar sua auto-expressão.

Ao observar as crianças fazendo inúmeras atividades no cotidiano da creche, percebemos que elas demonstraram uma ampla curiosidade e interesse ao realizarem trabalhos artísticos, seja por meio de tintas, lápis de cor, giz de cera, entre outros. Observamos também que as crianças sentiam muito prazer e ficavam fascinadas, visto que o desenvolvimento destas atividades promoviam maior liberdade de se expressarem.

Quando a frase: é hora de ir "lá fora" brincar era dita, percebíamos que as crianças ficavam bastante animadas. Ao irmos para a área externa da creche, um lugar contemplado com muito verde e terra, as crianças ficavam fascinadas com o enorme espaço que elas tinham para correr e brincar. De fato, a área externa da creche é um espaço "provocador de aprendizagens", como expressa Barbosa (2008). O espaço externo contrapunha o espaço relativamente pequeno da sala de atividades disponível para a turma de 2 anos que, muitas vezes, limitavam os movimentos corporais das crianças.

Ao observarmos a necessidade que as crianças tinham de se locomoverem, movimentarem seus corpos e o fascínio que elas tinham pelas tintas e cores, questionamos: O que fazer? De que forma podemos conciliar as duas coisas? Qual lugar na creche seria interessante para proporcionar essa experiência? Com que frequência permitimos às crianças vivenciarem sensações que a arte é capaz de proporcionar ao ar livre? O que a arte ao ar livre pode possibilitar no desenvolvimento das crianças?

Partindo dessas reflexões, atentamos para a importância de trabalhar a arte no espaço externo para desenvolver o potencial artístico das crianças, e principalmente para "desemparedá-las", buscando uma forma de oxigenar seus corpos e mentes, ultrapassar os limites que a rotina institucionalizada as colocava e explorar mais os espaços disponíveis na creche. O verbo desemparedar permeou o nosso planejamento, isso porque partimos do princípio de que os sentidos, muitas vezes, são atrofiados pelas paredes. Não é incomum o fato de bebês e crianças pequenas ficarem tempo demasiado na sala de atividades e experimentarem raramente os ambientes externos das instituições.

Após algumas pesquisas, foi feito um levantamento de materiais necessários para a realização do projeto: pincéis, rolos, tintas xadrez, tinta branca e potes. Devido à falta de recursos materiais na creche, foi realizada uma campanha na rede social Facebook com um mês de antecedência, a fim de arrecadar doações de materiais necessários para colocar o projeto em ação. A campanha foi muito positiva, o que permitiu implementar o projeto. A coordenação da creche se responsabilizou por preparar o muro, aplicando uma demão de tinta branca para receber a arte das crianças. Com os pincéis, rolos e tintas nas mãos, as crianças pintaram o velho muro cinza da creche, transformando-o em um verdadeiro "grafite".

Ao final da atividade, que durou cerca de 45 minutos, as crianças tomaram banho de mangueira. Ousamos dizer que o projeto foi potente. Possibilitou que as crianças que não quisessem pintar o muro encontrassem outra forma para brincar. O balde de água deixado no canto com a finalidade de lavar os pincéis, foi reinventado pelas crianças e se transformou numa piscina. Outro fator que nos chamou atenção foi o fato de que uma das crianças, ao descobrir os potes de tintas, se encantar com os efeitos que elas faziam na mão e ali mesmo preferiu ficar sentada para brincar com as tintas nos potes.

A potência da arte pode ser percebida durante a vivência das crianças e a apropriação delas com os materiais disponíveis, a atividade transcendeu qualquer objetivo proposto no início. O muro, dispositivo que impulsionou a ação de pintar, aos poucos, deu lugar a ressignificação dos objetos presentes. O projeto "Arte Lá Fora" partiu do nosso desejo de possibilitar às crianças outras formas de ser e estar no espaço da creche. Possibilitou também novas referências de atividades com a arte para as professoras, ampliando o olhar para a produção cultural, diversidade de experiências e possibilidade de produção autoral e autônoma. As crianças se viram de outro modo, viram suas marcas e expressões artísticas no muro da creche e nos mostrou revelada na atividade o sentimento de pertencimento àquela instituição.

4. O CORPO EM CENA: O PROJETO "(RE)DESCOBRINDO NOSSO CORPO!"

O projeto intitulado "(Re)descobrindo nosso corpo!" foi realizado na turma de 03 anos I com efetiva participação de 16 crianças e se justificou pela necessidade de enfatizar, a partir de observações, a necessidade da criança conhecer as funções do seu corpo, não de maneira "didatizada" ou priorizando atividades "escolarizantes", mas a partir do brincar, eixo que deve orientar o trabalho na etapa da Educação Infantil, revelando, dessa maneira, sentimentos, emoções e experiências com autoria, que reverberam na construção da personalidade e identidade. Em outras palavras, o trabalho se volta para tornar possível que a criança tome consciência de seu corpo em suas singularidades, na perspectiva de que o corpo pode e deve brincar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) nos traz como um dos princípios básicos, a visão estética, e dentro de sua especificação, trabalhar o corpo como parte fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade e ludicidade da criança na creche.

Neste sentido, buscamos proporcionar às crianças experiências com o corpo individual e coletivamente, através de brincadeiras e contação de histórias, proporcionando à criança descobrir a potencialidade de seu corpo e seus movimentos, em um movimento de (re)descoberta.

O projeto seguiu, previamente, um cronograma de organização das atividades, em que foram sugeridas datas e ações associadas ao ritmo da instituição. Por isso, o trabalho compartilhado coma professora regente foi fundamental. Para cada atividade realizada, tomamos o cuidado de registrar a escrita no "diário de bordo", por meio também de imagens e falas que marcaram o envolvimento das crianças. Eram registrados no diário de bordo falas relacionados às atividades a partir de algumas ponderações: "o projeto conseguiu atingir os objetivos?", "quais foram as dificuldades?", "as crianças se interessaram pelo projeto?", "houve conflitos? Se sim, como foram resolvidos?", "o que ficou de aprendizado com a atividade?"

No encerramento do projeto, realizamos um piquenique, em que as crianças puderam narrar a experiência vivenciada, demarcando posições e sentimentos. Pelo verbo e pelo gesto pudemos perceber que a atividade trouxe sentidos variados para as crianças e para a professora.

Como proposta de avaliação do projeto, expomos as fotos das atividades realizadas pelas crianças e elas avaliaram o trabalho, sendo possível demarcar pelo olhar delas o que marcou de maneira mais intensa essas experiências. Muitas falas mostraram as relações presentes com o corpo pelas crianças, como por exemplo, "*minha mãe me bate com a mão, só ela pode bater né*?", "*minha mãe me bateu e eu, eu, cantei pra ela que não pode bater, só pode abraçar*". Refletimos que as crianças conseguem perceber as contradições das ações dos adultos e compreender tais contradições entre o que é ensinado na creche e o que é praticado fora dela. Uma das crianças ao tentar traduzir a experiência disso: "*foi sencracional*". Outra disse ainda: "*eu mais gostei de pintar assim (esfregando a barriga)*". As falas revelam um envolvimento efetivo e afetivo das crianças no trabalho, revelando que a criança estabelece relações entre as experiências vivenciadas dentro e fora da creche.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A docência na creche é complexa e potente. Considerar as singularidades da aprendizagem de bebês e crianças pequenas requer um exercício de deslocamento em que a ausência da fala consolidada dá lugar outras maneiras de expressão, o gesto, o silêncio, o choro, o riso.

Através dos diários de bordo, conversas partilhadas com a coordenadora e supervisora, foi possível enxergar a potencialidade do trabalho para além do âmbito acadêmico, enxergando as marcas pessoais que cada atividade despertou em cada criança, em sua singularidade.

No que diz respeito ao projeto "Arte Lá Fora", o principal objetivo de "desemparedar" as crianças, levando-as à desfrutarem da arte e do espaço externo, foi atingido. Com o projeto, acionamos sentidos nas crianças que muitas vezes foram atrofiados pelas paredes, por repetir ações, hábitos, movimentos e até mesmo pensamentos, sendo estes causados dentro do contexto da pressa e dos automatismos.

O projeto proporcionou para as crianças novas experiências de forma a promover suas múltiplas linguagens no que tange à: interação, brincadeira e movimento. Foi possível observar que as crianças interagiram umas com as outras e com os materiais dispostos no ambiente, compartilhando entre si. A brincadeira, um dos principais eixos da educação infantil, estava o tempo todo presente. Brincar ao mesmo tempo em que pinta o muro, as crianças brincavam de pintar, pintavam para brincar. Ao pintarem o muro, o movimento estava o tempo todo presente: as crianças ficavam nas pontas dos pés, agachavam, erguiam os braços, percorriam de um lado ao outro do muro, além de experimentarem diferentes texturas dos diferentes materiais: rolo, pincel, muro, balde e tinta. Ao oferecer os suportes necessários, as crianças tiveram a liberdade de se expressarem livremente sem nenhum bloqueio imposto pelos adultos ali presentes. Ao expressar seu potencial artístico, foi possível perceber as emoções contidas nos rostos de cada criança, seja pelo brilho no olhar, por sorrisos e gargalhadas.

Em relação ao projeto "(Re)descobrindo o nosso corpo!" que foi desenvolvido por uma turma apenas, mas as atividades, duas delas em específico, tomaram proporções de abrangência em toda a creche. A primeira atividade do projeto, tarde dançante, se fez no refeitório, em que todas as crianças da creche, estiveram presentes, participando das brincadeiras de dança. A última atividade do projeto, pintura corporal, foi realizada na área externa da creche e nesse dia, duas outras turmas estiveram presentes assistindo a atividade, pois estavam ocupando o mesmo espaço. Com isso, as professoras se sentiram instigadas a desenvolver a brincadeira em suas turmas, promovendo uma rotação de, em cada semana, uma turma realizava a atividade.

Na universidade, o projeto repercutiu como ideias de projetos para se trabalhar nas creches, seja em estágios ou em sala de atividades pelas professoras. Para vida pessoal e profissional, mostrou ser possível sim, associar a prática e a teoria, revelando-se em um bom trabalho, visando à criança em primeiro lugar e, proporcionando o ensinamento através do brincar.

Por meio dos projetos, concluímos que através do diálogo, olhar sensível e atencioso para com as crianças é possível saber o que elas querem para então elaborar projetos conforme o interesse coletivo, favorecendo um amplo desenvolvimento e ampliando suas referências.

No geral, há ainda a concepção de que as perguntas das crianças pertencem ao um mundo próprio, não relacionado ao vivido, ou o que a criança diz tem valor menor. Mas, ao fazer um trabalho numa perspectiva dialógica, houve possibilidades e transformações no fazer pedagógico. As crianças percebem quando há uma valorização nos interesses dela e, principalmente, na suas atividades. É preciso, então, respeitar os sentidos que as crianças atribuem para suas vivências que, ao ter algum significado para elas, é difícil de esquecer. Ampliar suas referências valorizando seus interesses estaremos pensando em crianças como

autoras de sua própria vida.

REFERÊNCIAS

[1] Barbosa, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento-Perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/docman/dezembro-2010pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 22 fev. 2017

[2] Barbosa, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

[3] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010 Disponível em http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf Último acesso em 30 de abril de 2018.

[4] Hernández, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[5] Moreno, G. L.; Santos, T. A. dos. Corpo e Movimento concepções e práticas dos professores na educação infantil. XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/Anais/Resumo/Saberes%20E%20praticas/Corpo%20E%20movimento%20concepcoes%20E%20praticas%20dos%20professores%20na%20educacao%20infantil.pdf> . Último acesso em 30 de abril de 2018.

[6] Santos, Núbia Schaper. A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção, a contradição e a reflexão. In: Revista eletrônica Zero-a-Seis, nº 25, jan./jun, 2012.

[7] Tristão, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: Martins Filho, A. J. et al. Infância plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre, 2006. p. 39-58.

Capítulo 2

Formação de professores da educação infantil: A tematização da prática como estratégia formativa[1]

Francisca Janice Silva
Sidneia Santos de Sousa

Resumo: O presente trabalho visa apresentar uma proposta de formação continuada de professores da Educação Infantil por meio da tematização da prática com vistas a melhorar o ensino da Matemática. O objetivo da proposta era aprimorar o trabalho docente, fundamentando-o teoricamente de modo a refletir em melhorias na prática. Os sujeitos participantes foram dezessete professoras e três técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação do Município de Paragominas, localizado no Estado do Pará. A proposta da formação continuada constituiu-se em três etapas: observação das aulas, reuniões formativas e seminário temático. Como foco de trabalho optamos por tematizar práticas desenvolvidas nas aulas de Matemática. Essa opção se deve ao fato de concebermos que a Matemática na Educação Infantil possui uma função social, favorecendo a elaboração de conceitos essenciais à vida, isso porque desde pequena a criança vive inserida em ambiente cultural em que os conhecimentos matemáticos fazem parte do seu cotidiano. Desse modo é necessário que o professor participe de formações continuadas que o ajude a compreender as relações que as crianças fazem entre a Matemática e suas vivências sociais. Como metodologia de pesquisa trabalhamos com a abordagem Dialética do tipo qualitativa, o estudo é referenciado em resultados de pesquisa empírica e revisão bibliográfica a partir do aporte teórico Freire (1997), Nóvoa (1997), Salvador (2012), Weisz (2002), Wolman (2000) entre outros. Os resultados indicam que a proposta possibilitou às professoras uma aproximação entre os referenciais teóricos da formação e o trabalho desenvolvido por elas em sala de aula, além disso, proporcionou a ressignificação da prática pedagógica onde as professoras e os demais sujeitos envolvidos passaram a ter um novo olhar para o ensino da Matemática.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Tematização da prática.

[1] Artigo apresentado no XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2017.

1.INTRODUÇÃO

A Formação Continuada é um instrumento primordial na aquisição dos conhecimentos e habilidades do professor, pois aprimora e capacita a ação docente, além de contribuir com a qualidade do ensino e com a transformação da prática desse profissional.

Todavia, para que a formação continuada aconteça de forma satisfatória e provoque mudanças significativas na prática do professor, faz-se necessário que ele assuma uma postura diferenciada, investigadora, reflexiva, crítica e compreenda-se como ser inconcluso que necessita de formação permanente. Tal assertiva é percebida em Freire (1997, p.20), quando afirma que "a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. [...] A educação e a formação permanente se fundam aí".

Na educação infantil, a formação continuada pauta-se em um trabalho pedagógico que concebe a criança como um ser capaz de estabelecer múltiplas relações e assim sendo, é necessário que a escola compreenda e dê atenção às especificidades das crianças, respeitando as vivências, os saberes e todas as experiências que elas trazem do seu contexto social.

O conhecimento matemático faz parte da rotina da criança, e ela costuma mostrar interesse em operar com números. Porém, cabe à Educação Infantil estender, ampliar e aprofundar os conhecimentos matemáticos construídos pelas crianças fora da escola, favorecendo a sistematização da aprendizagem. Para isso, o professor precisa participar continuamente de formações para subsidiar sua prática e a tematização dessa prática pode ser um caminho viável para enriquecer as formações.

> O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar (WEISZ, 2002, p. 123).

Desse modo, a reflexão sobre a prática dos professores efetiva-se como uma estratégia formativa eficiente para a formação continuada, pois possibilita uma retomada ao trabalho que já desenvolvem, mas com outro olhar.

O presente texto apresenta uma análise da proposta de formação continuada de professoras da Educação Infantil por meio da tematização da prática com vistas a melhorar o ensino da Matemática com a intenção de aprimorar o trabalho docente fundamentando-o teoricamente de modo a refletir em melhorias na prática. Os sujeitos participantes foram dezessete professoras e três técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação do Município de Paragominas, localizado no Estado do Pará.

2.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia de pesquisa optamos pela abordagem Dialética do tipo qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos a pesquisa de campo, a pesquisa bibliográfica, análise documental e observação participante.

A pesquisa qualitativa contribui "para uma coleta de dados ampla e permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural" (TIKUNOFF; WARD, 1980 *apud* ANDRÉ, 1983, p. 66), nesse sentido a investigação qualitativa favorece a compreensão dos fenômenos em estudo a partir deles mesmo para conhecer suas particularidades.

A pesquisa bibliográfica fundamentou a discussão referente à Formação de Professores, Educação Infantil e tematização da prática. Para tanto como base teórica teremos a contribuição teóricas de Freire (1997), Nóvoa (1997), Salvador (2012), Weisz (2000), Wolman (2000), entre outros.

A análise documental possibilitou avaliar documentos das escolas e da Secretaria Municipal de Educação, entre os quais estão Orientações Curriculares, Projetos Políticos, Planos de aulas, etc.

A observação participante teve como propósito analisar a prática das professoras nas escolas que as mesmas atuavam. Foram observados algumas aulas e o planejamento das mesmas.

3.CONTEXTUALIZAÇÃO

A proposta de formação continuada de professores da Educação Infantil com foco no ensino da Matemática foi realizada pela equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e professoras de escolas públicas do município de Paragominas.

No município há dezessete escolas que atuam com a Educação Infantil, atendendo crianças de dois a cinco anos de idade, sendo que a proposta ora apresentada abrangeu apenas as professoras que trabalham com turmas de crianças na faixa etária de cinco anos de idade.

A proposta de formação continuada está pautada nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município. O documento foi produzido por uma pequena equipe, mas passou por consulta pública para que todos os Coordenadores pedagógicos e Diretores, além dos professores, pudessem opinar e contribuir em seu enriquecimento.

No município de Paragominas, histórica e culturalmente as crianças de 4, 5 e 6 anos de idade eram atendidas em pré-escolas, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação e com apoio financeiro e assistencialista da Secretaria Municipal de Assistência Social, na perspectiva apenas do cuidar. Em meados de 2004, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Educação Infantil, inicia o processo de compreensão da garantia do direito à Educação a todas as crianças da rede pública de ensino, focando no desenvolvimento integral da criança e na indivisibilidade de suas dimensões afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, reconhecendo-a como ator social que tem o brincar e as interações como as principais formas de se relacionar com o mundo.

A formação continuada de professores no município é coordenada pela Secretaria de Educação e também por Coordenadores Pedagógicos que atuam diretamente nas escolas. Os temas trabalhados nas formações, geralmente são selecionados a partir de um plano que indica as necessidades formativas apontadas pelos professores e coordenadores pedagógicos.

4.A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada é necessária à pratica do professor, pois contribui claramente com a melhoria da qualidade do ensino, mas para tanto, precisa ser articulada a realidade vivenciada em sala de aula, isso porque:

> a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal, mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas (NÓVOA, 1997 p. 25).

Nóvoa (1997) aponta a necessidade da reflexividade crítica do professor em seu fazer pedagógico, não basta apenas acumular conhecimento, mas saber fazer uso deste no contexto social.

Uma importante estratégia para colaborar com a reflexão do trabalho docente é a tematização da prática, por ela é possível discutir questões básicas da sala de aula. Essa discussão é sempre fundamentada teoricamente e permite um trabalho de parceria entre o professor e o coordenador pedagógico, portanto "tematizar implica dar um passo além, que é o de refletir sobre uma determinada prática [...] tematização pressupõe um ambiente colaborativo, de confiança e parceria" (SALVADOR, 2012, p. 61).

Na Educação Infantil, o professor reflete constantemente sobre as ações que desenvolve em sala de aula. Esse professor trabalha com crianças muito pequenas e precisa acreditar na capacidade de aprendizagem da criança, no seu desenvolvimento, em suas potencialidades, compreendendo a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem. A interação da criança com o outro, com o ambiente e com os materiais é condição necessária para a aprendizagem.

Para ensinar, o professor precisa, regularmente, observar, registrar e acompanhar o desenvolvimento da criança, as estratégias e teorias que elas utilizam para compreender sobre o mundo e suas experiências culturais. Isso significa dizer que para ensinar, o professor precisa refletir sobre tudo que faz, principalmente porque suas ações se configuram como "um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele [o professor] não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes" (WEISZ, 2002, p. 55).

Nesse cenário, a formação continuada deve considerar as ideias do professor e confrontá-las com teorias que o ajude no trabalho cotidiano. Nesse contexto, a formação se efetiva em uma perspectiva crítico-reflexiva, que insere o professor dentro do espaço da investigação, e nessa perspectiva tem-se a "[...] articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2015, p. 2).

A articulação entre teoria e prática possibilita o avanço das crianças no processo de aprendizagem e coloca o professor como responsável pela transformação da realidade e a tematização da prática ajuda-o a fazer um recorte dessa realidade, que se configura tanto no espaço da formação como no da sala de aula, como nos demais espaços formativos.

5.ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

A Formação Continuada no município de Paragominas tem sido um fio condutor no que se refere ao processo educacional, assim constitui-se como um mecanismo essencial às aprendizagens do profissional da educação, possibilita aos mesmos o aprimoramento de sua prática pedagógica. Diante disso, vale relatar a experiência desenvolvida com um grupo de professoras que atuam em Escolas de Educação infantil da Rede de Paragominas.

Acreditando que a formação continuada precisa está vinculada as necessidades pedagógicas dos professores é que se planejou uma proposta de formação a partir da tematização da prática, ressaltando que esta estratégia, segundo Muzás e Blanchard (2008, p. 85) "[...] é o ponto de partida de toda ação que pretenda ser motivadora e suficientemente significativa, fazendo com que, para os professores, valha a pena refletir sobre ela e o esforço que pressupõe entrar em uma dinâmica de inovação. "

A opção por essa estratégia surgiu em momentos de observações em sala de aula das atividades realizadas pelas professoras. Em tais momentos, observou-se a dificuldades das professoras em trabalhar o campo da Matemática, mas também foi possível entender que na maioria das vezes as professoras tinham dificuldades em realizar as atividades por falta de compreensão acerca de determinados conteúdos. Assim, foi decidido pelo grupo de professoras, que a Matemática seria o foco da tematização.

A proposta de formação foi dividida em três etapas: observação das aulas, reuniões formativas e seminários temáticos.

A observação das aulas foi realizada pelas três técnicas da Secretaria de Educação somente nas escolas de educação infantil que atende crianças de cinco anos, cuja finalidade era observar a prática desse professor, para juntos refletir sobre o ensino da Matemática na educação infantil. Para realizar esse trabalho, primeiro era combinado antecipadamente o dia e a hora com a professora, em seguida, antes de entrar na sala fazia-se uma conversa para definir o foco de observação, se era nos materiais pedagógicos, espaço, tempo destinado à atividade ou na própria intervenção do professor.

Após a observação, realizava- se reuniões formativas com as professoras, essas se davam sempre a partir da leitura de um texto relacionado com o conteúdo tematizado por eles em sala de aula, como forma de embasar teoricamente a discussão e assim promover uma reflexão da prática mais consistente. Assim, fortalecia-se a concepção "que os saberes dão sustentação à docência e exigem uma formação numa perspectiva teórica e prática" (VEIGA, 2008, p.20).

O estudo dos textos realizados nas reuniões formativas pautava-se nessa perspectiva e permitia às professoras perceber a necessidade de aprofundar mais as suas leituras, e com isso tornar-se de fato um professor, crítico, reflexivo e investigador.

As reuniões formativas tinham por finalidade ouvir as professoras, dar devolutivas e oportunizar às mesmas a socialização da experiência vivenciada, bem como apresentar os pontos positivos e os que precisavam ser aprimorados, tanto pelas técnicas como por elas mesmas.

Nesse sentido, a partir das reuniões formativas as professoras sugeriram às técnicas a realização de seminários temáticos para estudarem mais o campo da Matemática, a fim aprimorar seus conhecimentos sobre o ensino de Matemática na educação infantil. Para o primeiro seminário foi proposto a leitura do texto*: O Ensino dos números no Nível Inicial e no Primeiro Ano da EGB, Texto do Livro " Letras Y Números"* da autora Susana Wolman, a escolha deste se deu por se tratar de um material que discute o pensamento da criança sobre o sistema de numeração, e assim continuar a discussão já iniciada nas observações das aulas.

Nesse momento as técnicas interviram, estabelecendo um tempo adequado para a preparação do seminário, por fim formaram 4 grupos e dividiram o texto em tópicos e promoveram o sorteio dos tópicos entre os grupos, para que a divisão ocorresse com equidade.

O Seminário favoreceu as professoras reflexão sobre a sua própria prática e também sobre a prática das técnicas da Secretaria de Educação, pois puderam compreender a necessidade de se ter embasamento teórico, a fim de argumentar com mais propriedade sobre os conteúdos.

No que se refere ao ensino da Matemática, fizeram boas reflexões a respeito da diferença entre contar e recitar**,** sobre os procedimentos que as crianças utilizam quando contam os números e quando só recitam a série numérica, esse era um dos conteúdos que eles mais apresentavam dificuldade em observar, por se tratar de situações muito parecidas, mas que há diferença.

Moreno (2006) assinala que:

> recitar a série numérica não é a mesma coisa que contar elementos de um conjunto. Isto é, o sujeito pode recitar a série até um determinado número, mas não necessariamente, poderá utilizar esse conhecimento na hora de contar objetos ou desenhos (MORENO, 2006, p. 56).

Compreende-se então que contar é quando a criança consegue atribuir relações segundo uma ordem, porém, considera, concomitantemente, um conjunto onde o objeto encontra-se introduzido, esses aspectos se relacionam com a cardinalidade e com a ordinalidade e recitar é algo mais aleatório, não necessita tais relações.

Ao relacionar o conhecimento teórico com o da prática, as professoras demonstraram claramente que estão conseguindo refletir sobre a sua prática de sala aula, pois tinham muita dificuldade de fazer a diferenciação entre contar e recitar, sendo que essa diferenciação era um dos conteúdos garantidos no texto, e por não terem ciência desse conhecimento, logo não conseguiam ajudar seus alunos a avançarem no campo da Matemática.

Todas essas etapas da tematização da prática, ajudaram os participantes da proposta a fazer excelentes descobertas, compararam as aprendizagens das crianças, acerca do sistema de numeração com a aquisição da leitura e da escrita, chegaram à conclusão que assim como em Língua Portuguesa as crianças apresentam hipótese de escrita com os números também, que nesse aspecto essas se assemelham. Por fim, entenderam que a aquisição do sistema de numeração pela criança, assim como a aquisição da leitura e da escrita, não acontece especificamente na escola.

Délia Lerner e Patrícia Sadovsky (2001) afirmam que a criança possui hipóteses sobre a construção do número, mesmo antes de conhecê-lo. Nesse sentido, a criança antes mesmo de ir à escola já possui conhecimento sobre os números, isso se dá devido viver inserida em um mundo mediada por relações em que o calcular e o operar fazem parte do seu contexto social, portanto esse fato não acontece só com o ensino dos números, mas também com a aquisição de outros conhecimentos.

Nesse sentido, pensar em situações de aprendizagem que levem em conta o que as crianças já sabem é primordial, pois "ao ignorar os saberes adquiridos pelos alunos fora do contexto escolar, a escola perde a oportunidade de utilizá-los como recursos para auxiliá-lo e transpor seus conhecimentos informais para a matemática simbólica curricular" (GOLBERT, 1999, p. 45)

De forma geral os resultados indicam que a proposta possibilitou às professoras uma aproximação entre os referenciais teóricos da formação e o trabalho desenvolvido por eles em sala de aula, além disso, proporcionou a ressignificação da prática pedagógica onde as professoras e os demais sujeitos envolvidos passaram a ter um novo olhar para o ensino da Matemática.

6.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui relatada foi muito importante para a formação das professoras, mas vale ressaltar que a tematização é apenas uma, entre outras estratégias formativas. Por meio da tematização foi possível compreender cada vez mais a necessidade de promover mais momentos de estudos e reflexão sobre a atuação das professoras, frente a determinado conteúdo. Contribuiu significativamente na ampliação dos saberes docente e com a melhoria do seu fazer pedagógico e possivelmente com as aprendizagens das crianças.

Foi um momento bastante significativo, as professoras que participaram da proposta relataram que logo no início ficaram tensas e preocupadas, com a presença das técnicas, mas quando perceberam que estas por sua vez, estavam ali apoiando o seu trabalho, sugerindo boas situações de aprendizagem e se colocando como parceiras no processo, logo se sentiram mais seguras e tranquilas.

Ressaltaram que as leituras oportunizadas por meio dos textos, ajudaram elas a refletirem sobre a importância da formação continuada, pois sem embasamento teórico não conseguem avançar em seus saberes e tão pouco podem continuar desafiando as crianças em suas aprendizagens.

Diante dos resultados da proposta é possível perceber a necessidade de investir na formação continuada de professores, tendo como foco questões especificas da sala de aula, ou seja, a formação deve está articulada aos problemas enfrentados pelos professores, caso contrário ela fica apenas no aspecto teórico, não possibilitando mudanças na prática e é nesse aspecto que a tematização da prática se efetivou como uma estratégia positiva para a proposta de trabalho no município de Paragominas.

REFERÊNCIAS

[1] André, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio. 1983.

[2] Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, cursos de formação pedagógica, cursos de segunda licenciatura e formação continuada. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

[3] Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo, ed. Paz e Terra, 1997.

[4] Golbert, Clarissa Seligman. Matemática nas séries iniciais: O sistema Decimal de Numeração. Porto Alegre: Mediação, 1999.

[5] Lerner, Délia; Sadovsky, Patrícia. O sistema de numeração: um problema didático. In: PÀ Dra, Cecília; Siaz, Irmã. (Org.). Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas, Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

[6] Moreno, Beatriz Ressia de. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: Paniza, Mabel. Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análises e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 43-76.

[7] Muzás, Maria Dolores; Blanchard, Mercedes. Propostas metodológicas para professores reflexivos: como trabalhar com a diversidade em sala de aula. São Paulo: Paulinas, 2008.

[8] Nóvoa, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

[9] Salvador. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador, 2012. 92 p. Disponível em: Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

[10] Veiga, Ilma Passos. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

[11] Weisz, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

[12] Wolman, Susana. Letras e y números: alternativas didáticas para jardín de infantes Y Primer Ciclo de la EGB. Buenos Aires: Santillana, 2000.

Capítulo 3

Perfil dos professores da educação infantil: Estudo de um município do interior do Paraná[2]

Andréia Bulaty
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Resumo: O presente trabalho relata dados de pesquisa realizada entre 2011-2012. Parte-se da premissa que a sociedade vive em constante transformação, e dessa maneira a escola como o profissional, assumem novas funções sociais, na qual a educação infantil deixa de ser obrigação estreita da família e passa a ser do Estado, em específico das creches, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e, tem no professor a postura de educador e não só de cuidador a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Essa situação desencadeia a unidade de análise, que objetivou investigar alguns aspectos do perfil do profissional da educação infantil da rede municipal de Rebouças-Paraná, já que este professor é quem trabalha direto com o desenvolvimento da criança na idade da infância e como o mesmo está preparado para atuar junto a especificidade educacional. A efetivação desta pesquisa fez-se mediante um estudo qualitativo focado na realidade, colocando como ponto de partida de sua reflexão, o professor. Iniciou-se a pesquisa elaborando um levantamento bibliográfico de estudos pertinentes sobre a educação infantil e a formação de professores, que subsidiaram entender a temática. Para obter os dados sobre a realidade, houve a participação da Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do município de Rebouças/PR, respondendo ao questionário aberto sobre o perfil docente dos profissionais da infância. Traçamos considerações nas quais a educação infantil, em pleno século XXI, não pode admitir que os professores estejam atrelados ainda a "dons maternos" e à "extensão familiar", buscando um perfil profissional, que se embase não só no cuidado, na afetividade, na intuição, mas em uma formação específica voltada a conhecimentos e saberes próprios da área. Tal consideração se deu dialogando com autores como Oliveira (2002), Tanuri (2000), Nóvoa (1997), Tardif (2012), Redin (2008), Imbernón (2011) e Unesco (2004).

Palavras-chave: Educação infantil. Perfil docente. Rebouças/Paraná.

---

[2] Trabalho publicado nos Anais e apresentado no EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação de 2015.

1.INTRODUÇÃO

A infância tem sido alvo de vários questionamentos nas últimas décadas. Todavia, é evidente que a mesma entrelaça olhares, estudos e contextos, que propicia um repertório de pesquisas em torno da mesma.

Parte-se da premissa que o conceito de infância surge na civilização muito lentamente, sendo o mesmo temporal, vindo a sofrer alterações constantemente neste processo histórico, não perdendo de vista, que a infância está em um processo de transformação, se alterando não só com o tempo, mas com a classe social, a cultura e o local no qual a criança está inserida. Dessa maneira, a infância não pode ser pensada como apenas uma peça do cenário educacional, político e econômico, mas, um elemento essencial da história da produção e reprodução da vida social.

Com as transformações nos conceitos de infância, saindo de meros espectadores para atores, de animaizinhos de estimação para crianças de direitos, apresentam-se as instituições de educação infantil, inicialmente no exterior e depois trazida ao Brasil. Nesse momento, toma-se como ponto de partida, que a educação da infância no Brasil acompanha os parâmetros mundiais, mas apresentando suas próprias características, acentuando traços de assistencialismo e improviso, que tem no respaldo da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) se concretizado como um direito de todas as crianças a educação infantil, amparada na tríade brincar-cuidar e educar.

Nesse efervescente debate, que se levantam questões cruciais que ao longo da discussão, vão tomando forma e buscando de maneira objetiva conhecer o perfil do profissional da educação infantil da rede municipal de Rebouças-Paraná, assim como, mostrar as transformações e a importância da educação infantil e da formação de professores na sociedade contemporânea, bem como compreender qual a função desse docente nesse contexto. Com essas questões é possível ter uma visão do professor da infância e dessa maneira observar as tensões nesse campo educacional.

Com esses objetivos, surgem alguns questionamentos que se tornam importantes para descortinar o real perfil dos profissionais da infância, voltando nosso olhar para: Qual é a formação dos professores que atuam na educação infantil no Município de Rebouças-Pr? Quantos professores a rede possui? Qual a faixa etária e sexo desses educadores? Os professores são concursados ou não? A Rede Municipal de ensino oferece regularmente curso e Formação Continuada? Este município possui um Plano de Carreira para esses profissionais.

Esclarecer alguns aspectos do perfil dos docentes da educação infantil do Município de Rebouças-Pr se faz necessário, mediante a sua importância no cenário educacional, possibilitando ter uma visão de sua formação inicial, assim como a formação continuada e seus aspectos sociais. Ainda o estudo do mesmo possibilita oferecer uma visão, mesmo que partindo de um contexto específico, sobre a educação enquanto parte integrante da educação básica (BRASIL, 1996).

2.QUE INFÂNCIA ... QUE CRIANÇA...

Nunca se deu tanta atenção à infância e às crianças como na sociedade contemporânea, fruto das determinações sociais e econômicas. Dessa forma, entende-se o conceito de infância/criança como um ser historicamente construído, que pensa, age e cria e não é uma folha em branco na qual se pretende inscrever.

No percorrer de longos séculos, o cuidado e a educação da criança pequena ficou a cargo da família, mais especificamente da mãe. Com as mudanças socioeconômicas ocorreu a nova organização da família, com alteração das relações entre os sujeitos, aliado a entrada da mulher no mercado de trabalho, e isto levou a uma preocupação com a criança, buscando-se soluções para o cuidado fora do seio familiar.

Assim, despontava timidamente a educação infantil no cenário educacional internacional. Com direcionamento ao cuidar, sendo oferecida em locais como casas comuns, sem um amparo físico, bem como, com sujeitos sem preparo pedagógico, psicológico, e conhecimento do desenvolvimento da criança.

É conhecido que a educação infantil surge de vários movimentos, ou seja, as primeiras creches são criadas no Brasil no fim do século XIX e início do século XX, com várias finalidades que oscilaram entre a retirada das crianças abandonadas da rua, como uma forma de diminuir a mortalidade infantil, assim como pretexto ao combate a desnutrição e uma maneira de impor hábitos higiênicos, nascendo sob um forte caráter de assistencialismo, que focava fortemente no cuidado. Divulgando-se durante muito tempo a ideia de creche enquanto equipamento de assistência à criança pobre, considerada carente. Esse discurso começa a mudar com a chegada do contexto da década de 1980.

Período marcado por questionamentos políticos, realizados pelos professores, que alicerçou movimentos em luta contra a desigualdade social, trazendo novamente o combate às funções da creche e elaborando novas programações pedagógicas, buscando romper com a concepção assistencialista e compensatória, promovendo uma função pedagógica que focasse no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança (OLIVEIRA, 2002).

Os movimentos a favor da democratização da escola do setor público aliado ao movimento feminista conseguiram, junto com a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), o reconhecimento da educação da creche como um direito e um dever do Estado.

Mesmo com a expansão do ensino, segundo os estudos de McCowan (2011, p.9): "Cerca de 75 milhões de crianças encontram-se fora da escola [...]", o que leva a constatar que a situação é preocupante, uma vez que essas crianças perdem a oportunidade de formação intelectual, restando-lhes a inserção no mercado de trabalho. Algumas nem isso conseguem por não ter o estudo mínimo, e caem direto ao mundo da marginalidade. É negado a estas crianças o direito a educação, assegurada por lei desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (UNESCO, 1998).

Segundo Arroyo (2011) quando se tenta reconhecer a infância como tempo de direito, confronta-se com uma visão inferiorizada, limitada a espaços em que se vincula o cuidado, assistencialismo e proteção, vista como um local de extensão da família, ou seja, um espaço de maternagem. Dessa maneira, cultivava-se uma criança encarada como pré- humano, pré- cidadão inferior, não sendo preciso o reconhecimento enquanto sujeito de direito, e por consequência, não merecedora de políticas públicas.

Essa ideia começa a se transformar apoiada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na qual a infância passa ser entendida como sujeito de direito a espaços públicos, a uma educação e saúde. Mas, realmente é na década de 1990 que o Brasil apresenta novos rumos à educação no âmbito geral, e também, à educação infantil. É nesse momento que a educação infantil assume um lugar de preocupação no sistema educacional e, passa a ser entendida como primeira etapa da educação básica, de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual deixa de pertencer a Assistência Social e passa a ser de responsabilidade dos municípios, por meio de suas Secretarias de Educação.

A partir desse momento, se torna claro que a educação da infância vive intensos momentos de mudança, desde a concepção de criança, até a prática educativa, agora fundamentada no tripé educar-cuidar-brincar, sendo os mesmos atos indissociáveis.

Esses avanços ligados ao reconhecimento da criança como sujeito de direito, tem gerado, como defende Arroyo (2011), mudanças na qualidade das escolas e seus papéis sociais, que ainda precisam ser fortalecidos e respeitados como ambiente de desenvolvimento humano e não de extensão da maternagem.

Esse olhar de sujeito de direito se fortalece com o foco da educação para a infância, entendida como uma busca pelo desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos.

3.A PEDAGOGIA COMO FONTE PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar sobre a formação de professores nos leva a discutir vários parâmetros que estão em evidência na sociedade, previstos na LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), como a formação inicial e continuada desses profissionais.

Ao iniciar a discussão sobre a formação de professores, é relevante pontuar que a história da mesma tem movimentos de iniciativas e reestruturação de currículos de Escolas Normais e do Curso de Pedagogia, ambos de grande valor na área da educação, mostrando que a educação brasileira é marcada por várias reformas.

É com a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), que se tem um novo perfil do curso de Pedagogia e a formação docente, na qual a educação infantil assume seu espaço junto à sociedade. Até então, não era necessário ter formação específica e os leigos poderiam atuar nesse campo educacional sem nenhum problema, sendo a mesma encarada como extensão da família.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Tal artigo deixa claro que, com o magistério pode-se atuar na educação infantil, mas preferencialmente volta-se para o curso em nível superior, em específico a Pedagogia, que apresenta fundamentação teórica e prática na área, além de estudos e pesquisas sobre este campo de atuação. É nesse universo da década de 1990, que surge paralelo à LDB9394/96 (BRASIL, 1996), as discussões em torno da formação inicial desse profissional, assim como, a formação continuada, posteriormente trazendo à tona, o professor enquanto um intelectual transformador.

Entender o professor como um profissional é romper com a ideia de que o trabalho do mesmo é o prolongamento dos cuidados do lar, de sua mãe. Nesse sentido, a formação do professor não pode ser mais fragmentada e ligada à ruptura entre teoria e a prática. Igualmente concorda-se com Tozetto (2011), que a escola tem em mãos o poder de formar pessoas passivas ou críticas, dessa maneira, a educação é o diferencial para a construção da cidadania.

Assim, a formação inicial precisa ter organizado formas que possibilitem ao futuro educador perceber a complexidade da prática pedagógica, fazendo gerar ações significativas, que proporcione uma formação sólida, se tornando um profissional que participa ativa e criticamente no processo social, que reflete o seu próprio contexto. É importante que se realize o movimento teórico que ofereça um embasamento à ação docente, isto é, que não fique só no senso comum, não é o eu com o eu, mas fundamentado em autores que levem a uma compreensão, relação, discussão sobre a prática e teoria, que conduz a uma mudança, ou seja, a uma práxis.

Partindo dessa concepção exposta, expõe-se que a formação vai e vem, recua e avança, se constrói em um processo de relação com o saber e o conhecimento, não sendo a mesma só construída por acumulação, mas por um trabalho em conjunto com a reflexividade crítica das práticas e teorias que conduz a uma reconstrução da identidade pessoal (NÓVOA, 1997).

Contudo, a formação inicial, é tão importante tanto quanto a formação continuada. Segundo Nóvoa (1997), a formação continuada de professores não pode ser vista só como uma reciclagem dos mesmos, mas uma qualificação para a docência. Ousa-se afirmar, a partir do posicionamento de Imbernón (2011), ao esclarecer que a formação precisa transpor o ensino como mera atualização científica, pedagógica e didática em possibilidade de transformação de espaços participativos, de aprendizagem e adaptação em momento de ruptura com ideologias impostas, de autonomia compartilhada na qual divide seus conhecimentos com o contexto.

Com o debate sobre a educação infantil, surge a necessidade de se ter uma formação específica para esse docente. Kramer (2006) pontua que deveria ter uma ação em conjunto das instâncias municipais, estaduais e federais para vencer os paradoxos da formação desse profissional. Procura-se romper com a fragmentação da teoria e da prática que se encontram separadas na formação, para oportunizar a construção de uma práxis educativa mais consciente e crítica.

Dessa forma, a profissão docente comporta, segundo Imbernón (2011) e Tardif (2012), conhecimentos polivalentes, advindos das diversas áreas, que contribuem com a prática pedagógica. Esses conhecimentos e saberes contribuem para o desenvolvimento profissional, não só pedagógico, mas para a compreensão de si e da educação.

Não se pode perder de vista que a legitimidade da educação infantil implicou em uma mudança de conceitos e práticas institucionais sobre a função social da criança, tanto por parte do sujeito que utiliza os serviços das creches, assim como do profissional que nela trabalha. Esse profissional busca romper com o assistencialismo e promover uma educação emancipatória, na qual se formem cidadãos. Para que ocorra essa mudança, há necessidade de introduzirem-se, desde a formação inicial, aspectos de uma educação mais crítica.

Neste cenário há a conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que tratam de questões voltadas à educação infantil, os princípios, condições de ensino e avaliação, bem como, questões de formação do docente.

Esse pensamento conduz a uma reflexão sobre o papel do professor de educação infantil, ora tido como um assistente de atendimentos básicos à criança de creche (alimentação, higiene, saúde), ora um enfermeiro, um pediatra, psicólogo, especialista em desenvolvimento infantil, um cuidador e, finalmente, um educador. Pode-se salientar que o docente de educação infantil, além de pertencer a uma classe menos reconhecida pela sociedade, que acredita que qualquer leigo pode cuidar de crianças e vê a creche como um depósito, o profissional dessa etapa, acaba por atender a todos os aspectos da educação infantil integradamente, não sendo só o educador, mas um “faz tudo”, desprendendo-se do seu real sentido, que seria formar crianças integralmente envolvendo o desenvolvimento psíquico, motor e social.

Pontos que precisam urgentemente ser tratados na formação de professores, para que os mesmos não venham perder de vista seu foco, que é ensinar e levar a criança a seu desenvolvimento integral.

4.PERFIL DOCENTE: QUEM SÃO OS PROFESSORES DA INFÂNCIA DE REBOUÇAS/PR

Não é por acaso que, nos últimos tempos, os professores de educação infantil vêm buscando seu espaço junto às políticas públicas educacionais e reconhecimento junto à sociedade, abrindo esse espaço na formação inicial e continuada, com estágios e estudos voltados a essa temática, que vem buscando profissionais qualificados para tal processo.

Quando se busca informações sobre quem são os professores que atuam na educação infantil, chega-se à questão do perfil, que é o foco a que esse estudo se objetiva: compreender alguns aspectos do perfil dos professores da educação infantil do município de Rebouças- Pr. Dessa maneira, compreende-se que, o desenvolvimento da profissão docente acontece paralelamente à escolar (NÓVOA, 1991), ou seja, ambos estão interligados, pois quando a função do professor de creche deixa de ser assistencialista e assume uma postura de educador, a escola nesse momento deixa de ser vista como depósito de crianças e passa a ser uma instituição voltada não só ao cuidado, mas ao educar e o brincar, como viabilizadora do desenvolvimento integral da criança, a qual é tida como ser histórico.

Para se tornar um professor é preciso fazer parte de um processo plural, no qual se leva em consideração o tempo e espaço em que o mesmo está inserido. Dessa maneira, o perfil comporta além da formação escolar e profissional, aspectos como idade e sexo de cunho pessoal, que dão possibilidade para perceber alguns aspectos de seu perfil (UNESCO, 2004).

Nesse momento, sente-se a necessidade de detalhar o presente estudo e seus protagonistas. Esse trabalho tem como eixo central o estudo qualitativo de determinado fenômeno, a partir da soma das percepções dos sujeitos envolvidos. Pauta-se na descrição da realidade, colocando como ponto de partida de sua reflexão, o próprio professor. Trata-se de um estudo de caso, que propõe uma análise detalhada e profunda de uma situação particular.

O universo da pesquisa é constituído pela análise dos dados obtidos com questionário preenchido pela Coordenadora Pedagógica[3] de Educação Infantil do Município de Rebouças- PR, referente aos professores da infância da rede municipal. Conhecer alguns aspectos do perfil dos professores que ensinam as crianças na educação infantil em Rebouças-PR é o eixo que mobiliza esta pesquisa, tendo fundamental relevância, uma vez que oferece uma visão do profissional dessa etapa e seu trabalho. Para dar início é preciso conhecer um pouco sobre o Estado do Paraná e o município em questão.

O Estado do Paraná está localizado na região sul do país, com aproximadamente 199.553 km^2, com 399 municípios, sendo um dos grandes produtores de grãos, além de indústrias, assim como, se destaca na avicultura, suinocultura e bovinocultura. É formado por descendentes de varias etnias: alemães, portugueses, negro, índio, italianos, japoneses, holandeses, ucranianos, poloneses, espanhóis (PARANÁ TURISMO, 2013).

No estado do Paraná, se localiza o município de Rebouças. Em linhas gerais, o município se situa aproximadamente a 156 km em linha reta de Curitiba, capital do Estado. É uma cidade do interior do Paraná, mais especificamente na região Sul do Estado, fazendo divisa com os municípios de: Rio Azul, Irati, São Mateus do Sul, Teixeira Soares e São João do Triunfo, possuindo 14.176 habitantes.

Assim, abre-se espaço para falar sobre a educação da infância, mais especificamente, no município do interior do estado do Paraná, iniciando pela busca de conhecer quantas instituições o município apresenta.

3 As pesquisadoras possuem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos da pesquisa para a utilização e publicação dos dados.

Tabela 1 – Dados relacionados à educação infantil da rede municipal de Rebouças/PR em 2012

Instituições	Quantidade de alunos	Idades dos alunos	Localização
Centro Municipal de Educação			
Infantil Mamucha	27	0 – 3	Área urbana
Centro Municipal de Educação Infantil Iracema Azevedo Bittencourt	47	3 – 4	Área urbana
Centro Municipal de Educação Infantil			
Nossa Senhora Aparecida	46	0 – 4	Área urbana
Centro Municipal de Educação Infantil			
Santa Rosa,	40	0 – 5	Área rural
Escola Municipal Divino Espírito Santo	21	4 – 5	Área rural
Escola Municipal Imaculada Conceição de Maria	16	4 – 5	Área rural
Escola Municipal Erasmo Pilotto	49	4 – 5	Área urbana
Escola Municipal Joanita Ayub Perreira	11	4 – 5	Área urbana
Escola Municipal São José	25	4 – 5	Área urbana
TOTAL	282		

Fonte: As pesquisadoras

Embora seja um município pequeno, os professores da infância são importantes para o desenvolvimento dos alunos e da sociedade, como apresentado na tabela 1, tem-se um número expressivo de crianças em idade da infância.

Ainda em relação à tabela 1, observa-se que em 9 instituições se oferece atendimento especializado às crianças. Afirmando esse pensamento, Gatti e Barreto (2009) defendem que os professores desempenham um dos mais relevantes grupos e importantes peças na sociedade moderna, haja vista que são eles que formam o cidadão e profissional.

Em um panorama geral, o município de Rebouças, atende a educação infantil de crianças entre 0 e 5 anos. Essas se encontram distribuídas entre escolas e Cmeis (Centros Municipais de Educação Infantil). O total de crianças em escolas da infância em Rebouças é 282 alunos, no ano de 2012.

Como já citado anterior, o município de Rebouças possui 14.176 habitantes. Desses, 785 crianças na idade de 0 a 3 anos e 677 dos 4 aos 6 anos, enquanto que e o Estado do Paraná nessa mesma faixa etária possui 1.013.536 crianças e, que o Brasil possui cerca de 19.619.565 crianças entre 0 e 6 anos, dados levantados pelo IBGE 2010 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013a, 2013b). Esses dados revelam que após a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), a educação infantil começa a despontar, entretanto, muitas crianças ainda não frequentam as creches e pré-escolas, algumas pela distância ou ainda pela noção de ensino voltado ao cuidado somente.

Observa-se que, embora se tenha oferecido condições favoráveis para que as crianças na área rural frequentem a educação infantil, muitos ainda não estão inseridas nesse processo, mesmo porque a maioria da população do município se encontra nessa área. Entretanto, segundo a publicação do Portal Brasil (2013) sobre o Censo Escolar 2012, aponta que aumentou a matrícula das crianças com até cinco anos na educação infantil no Brasil, atingindo 7,3 milhões, atribuído pelo reconhecimento da creche como primeira etapa da educação básica, aliada à garantia de repasse de recursos a Estados e municípios.

Nesse sentido, Horn (2004) pontua que embora se tenha expandida a educação infantil no país, ainda se tem um pequeno percentual de crianças atendidas em creches e de vagas oferecidas, sendo negado a outras o status de criança de direitos e de um tratamento de cidadã. Segundo a Unesco (2004) quando se tem na década de 1980 e 1990, uma expansão a educação para todos, gerada pelas condições de globalização, se amplia e fortalece os direitos de cidadania, envolvendo diretamente a escola e o professor, com ações desenvolvidas pelas políticas públicas educacionais. Dessa maneira, a formação de professores foi tomada como pauta importante na discussão sobre a qualidade do ensino ministrado nas várias instâncias, como um requisito para a tentativa de construção de uma democracia e cidadania.

Um aspecto de grande relevância para esse trabalho é a formação desse professor, seja, em magistério ou em nível superior e até mesmo um curso de especialização.

Tabela 2 – Formação dos professores da educação infantil de Rebouças/PR em 2012

Titulo	Quantidade de professores	Quantidade de estagiários
Magistério- nível médio	2	6
Graduação –Pedagogia	5	3
Pós –graduação lacto sensu	7	0
TOTAL	14	9

Fonte: As pesquisadoras

Percebe-se que, todos os profissionais que atuam na educação infantil do município possuem o mínimo da formação exigida em lei que é o Magistério. Traçando um paralelo entre a realidade do município de Rebouças/ PR e a realidade do país, discutida por Gatti e Barreto (2009, p. 33-34), detectam uma realidade diferente, apontando professores leigos no cenário educacional brasileiro:

> Entre os ocupantes das funções docentes na educação infantil, 97,2% possuíam formação em nível médio ou superior [...]. Entretanto, na educação infantil, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam tão somente formação de nível médio e, [...]. Ademais, 2,8% dos que exerciam as funções docentes na educação infantil eram leigos, com curso fundamental completo ou incompleto [...]. A região em que esses professores leigos eram encontrados em maiores proporções é o Nordeste, seguida da região Norte e, em se tratando do ensino fundamental, eles davam aulas, sobretudo nas escolas rurais. A oferta de educação infantil nas zonas rurais era, por sua vez, absolutamente irrisória.

Quando temos um professor leigo, pensamos: que tipo de sujeito se esta formando? Um ser passivo? Ativo, crítico? Em que? Porque ninguém é critico sem conhecer o que se pretende analisar, é impossível fazer um debate sobre algo que não se conhece. Dessa maneira, pensar na formação docente nos remete a entender a mesma como ponto de partida para uma prática consciente, que viabilize as condições para a formação de um aluno mais ativo no processo de aprendizagem. Assim, a formação inicial do professor precisa ser encarada como uma relação direta entre a teoria e a prática, em um movimento dialético, que possibilite se construir enquanto professor, porque ninguém ensina o que não sabe.

Paralelo a discussão da formação, não podemos esquecer, que com as mudanças na função do professor, da escola, também se altera a concepção de função pública a partir de 1990, se criando no quadro público uma redução no número de funcionários, passando esses docentes serem contratados, ganhando força nesse momento a ideia de individualização das carreiras, uma mobilidade ligada ao exercício da atividade, colocando em xeque os cargos públicos de concursos, gerando dessa forma um recrutamento do ensino (Souza, 2009), e podemos dizer ainda, um barateamento da educação. Esse movimento tem contribuído para o esvaziamento teórico, o mal estar docente e a desvalorização da profissão.

Essa discussão pode ser visualizada no quadro dos docentes da educação da infância no município investigado, quando se resgata a jornada de trabalho, bem como sua situação social- concursado ou contratado.

Tabela 3 – Jornada de trabalho dos profissionais da infância de Rebouças/PR em 2012

Jornada de trabalho/semana	Quantidade de professores
40 horas	09
20 horas	05
Não informado	09 estagiários
TOTAL	23

Fonte: As pesquisadoras.

Os dados na tabela 3 expressam a visão de profissionais e seu trabalho, uma vez que aponta para uma jornada de 40 horas semanais, e conduz a pensar: E os momentos de estudos? De formação para esse profissional?, haja vista que é relevante a formação continuada como um momento propício de estudos, e não como um programa de negação de pressupostos teóricos em favor da construção de técnicas a serem postas em práticas na sala de aula, dando a impressão de uma praticidade, de receitas prontas, e não uma

elevação intelectual transformador da realidade. Nessa linha, a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil informa:

> *O calendário escolar prevê e assegura o planejamento das aulas pelas professoras, bem como lhes garante a formação pedagógica oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo o calendário esse trabalho acontece em dois momentos específicos: início do ano letivo e retorno das férias de julho, porém, a Secretaria de Educação oferece ao longo do período letivo diversos outros momentos de qualificação profissional e proporciona o acesso permanente a estudos de formação continuada. Em razão disso, as instituições de Educação Infantil passaram a ser vistas com outros olhos e aos poucos vem conquistando o respeito e a confiança de toda comunidade.*

Diante dessa realidade confirma-se a relevância que a formação em serviço ou continuada propicia aos professores, lhes oferecendo um momento de estudos e troca de experiências, a partir das quais geram novas concepções e ideias que favorecem a construção de práticas pedagógicas, amparada na discussão das teorias, mas ainda se questiona: E o momento semanal para dedicar um tempo para os estudos, existe? E a hora atividade? Souza (2009) pontua que no Brasil a formação continuada é vista como um direito e não como uma visão contratual obrigatória, se realizando de várias formas, em horários fora do expediente de trabalho.

Outra questão que se destaca, refere-se à faixa etária dos docentes. De acordo com a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil, o quadro docente da Educação Infantil da Secretaria Municipal é composto por professores entre seus 17 a 50 anos. Deixando claro que esses 23 profissionais são do sexo feminino.

Tabela 4 – Faixa etária dos profissionais da infância em Rebouças/PR em 2012

Faixa etária	Quantidade de professores
17 – 20 anos	09
21 – 30 anos	07
31 – 40 anos	04
41 – 50 anos	03
TOTAL 17 – 50 anos	23

Fonte: As pesquisadoras.

Num plano abrangente, evidencia-se que na sociedade atual ainda os homens estejam à frente de vários segmentos e estejam em maior número em empregos. No campo da educação, esse número cai, cedendo espaço para as mulheres, como constatado com os dados desse estudo.

Outro estudo que está em evidência, nesse campo, é o de Gatti e Barreto (2009), o qual traz à luz discussões em torno dos professores do Brasil, pontuando com base nas pesquisas do Ministério do Trabalho e Emprego- MTE, que a educação infantil emprega cerca de 7,6% professores, ou seja, aproximadamente 212.501 profissionais. No caso da categoria dos professores, esta é principalmente feminina com 83,1% versus 16,9% do sexo masculino, e em específico na educação infantil 98% são mulheres. Professores esses que estão entre a faixa etária até 29 anos, num total de 41%.

Esse dado tem início quando a educação infantil é considerada como prolongamento dos cuidados do lar, tida como maternagem, pois a mulher sai dos cuidados da casa e assume um espaço no seio da sociedade, deixando o cuidado de seus filhos a outras pessoas.

Atrelado à feminização da profissão docente na infância, pelos dados coletados sobre a idade desses professores, percebe-se um profissional entre várias faixas etárias, com concepções, visões de mundo e formações diferentes, favorecendo diversos olhares para a educação infantil.

Na grande maioria, a educação infantil é atendida pelo poder público da rede municipal de cada município, partindo das leis em instância federal, estadual e municipal, levando em consideração o contexto de cada realidade. Gatti e Barreto (2009) pontuam que até o momento o Brasil tinha aproximadamente 5.561 municípios, 26 estados e um Distrito Federal, com regularizações próprias de cada um, pois a situação é heterogênea e complexa.

Nesse sentido, o Município de Rebouças, de acordo com a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, criou o Plano de Carreira dos professores:

> *Possui um Plano de Carreira do Magistério para esses profissionais, contemplando em linhas gerais todas as questões: estrutura da carreira do magistério, incluindo critérios de classes e níveis, estagio probatório, promoção, qualificação profissional, jornada de trabalho, remuneração, vantagens, gratificações, adicional por titulação, férias, cedência ou cessão. Também dispõe da implantação do Plano de Carreira explicitando número de cargos e o enquadramento dos profissionais.*

A consolidação desses Planos de Carreira do Magistério se deu a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), pontuando que os sistemas de ensino pretendem promover a valorização desses professores, ingressos por concurso público, e desse modo, criar situações favoráveis para o desenvolvimento desse profissional.

Em suma, compreender quem é o professor e em que condições ele se faz professor é de extrema relevância para se estabelecer novas exigências e assumir novas responsabilidades, rompendo com estigmas e estereótipos, promovendo uma aproximação do magistério no tempo e espaços atuais.

5.À GUISA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em pleno século XXI, não se pode admitir que os professores de educação infantil estejam atrelados ainda a "dons maternos" e a extensão familiar "tia". Busca-se um perfil profissional que se embase não só no cuidado, na afetividade, na intuição, mas em uma formação específica voltada a conhecimentos e saberes próprios da área.

No que tange à educação infantil, ainda se tem vários problemas com esta área educacional, que mesmo com a aprovação da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) vem atravessando os tempos e espaços, com distorção entre o cuidar e educar. Pode-se dizer que a formação científica - pedagógica geral não garante a qualidade e nem as especificidades próprias das crianças.

De acordo com os dados coletados no Município de Rebouças-PR, o perfil dos professores na educação infantil é exercido na sua grande maioria por mulheres, considerada jovens entre seus 17 a 30 anos, com um percentual grande destes formados em nível superior e com pós-graduação lato-sensu. Outro dado marcante leva a pensar se os 23 professores conseguem atender a contento as crianças das creches e pré-escolas e ofertar uma educação com qualidade, que respeite as características de cada faixa etária da criança.

Com o exposto nesse trabalho, verifica-se que por mais que seja um município localizado no interior do Paraná, Rebouças tem uma regulamentação (Plano de Carreira Docente) que dá apoio aos professores de educação infantil, procurando consolidar e buscando seu espaço e o respeito perante a sociedade e demais professores de níveis diferentes. Isto pode demonstrar, ainda, que não se aceita mais a ideia de que para trabalhar na educação infantil qualquer pessoa pode exercer esse papel ou função, não permitindo mais que leigos fiquem à frente dessa educação, pois a mesma permeia o desenvolvimento integral da criança.

A análise dos dados se deu mediante a ampliação do olhar sobre a educação infantil, tendo como foco o contexto local, mas não desprendido do sistema educacional nacional. Dados estes que expressam a situação desses profissionais, e contribuem para que sejam vistos como sujeitos importantes à educação brasileira, já que a educação infantil é base da educação.

Nesse sentido, discutir o perfil dos professores da infância significa deixar de lado a maternagem, e assumir uma postura de auto-afirmação enquanto profissional da educação infantil, podendo o educador observar que o seu perfil se constrói no cotidiano, no ambiente escolar, na prática pedagógica, no convívio social, nas suas concepções de mundo, de educação, de prática, enfim, é em um movimento dialético de cunho individual e social.

O quadro atual da administração de 2015, não tem alterações significativas. Os professores se mantêm os mesmos, tendo rotatividade entre os estagiários. A formação dos professores continua sendo magistério, graduação e especialização. Mesmo anos se passando, cai-se na visão de que as mudanças são lentas e demoram a chegar.

REFERÊNCIAS

[1] Arroyo, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

[2] Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

[3] . Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

[4] . Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

[5] Gatti, Bernadete A.; Barreto, Elba S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

[6] Horn, Maria da G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[7] Imbernón, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[8] Kramer, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/e fundamental. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

[9] Mccowan, Tristan. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades.

[10] Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011.

[11] Nóvoa, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

[12] . Formação de professores e profissão docente. In: (Org.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

[13] Oliveira, Zilma. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

[14] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Declaração universal dos direitos humanos. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2012.

[15] . O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

[16] Paraná Turismo. Paraná surpreendente. Disponível em:<WWW.brasil.gov.br/search?Subject53Alist=Censo%20Escolar>. Acesso: 1 fev. 2013.

[17] Portal Brasil. Cresce número de matrículas nas creches e escolas de tempo integral em 2012. Disponível em: <WWW.brasil.gov.br/search?Subject53Alist=Censo%20Escolar>. Acesso em: 1 fev. 2013.

[18] Redin, Euclides. Qual o perfil do profissional de educação infantil? 2008. Disponível em:<www.ibmcomunidade.com.br/Kidsmart/detLeitura.asp?...14>. Acesso em: 10 maio 2012.

[19] Souza, Aparecida N. As formas atuais de modernização do trabalho de professores: individualização e precarização? In: Garcia, Dirce M. F.; Sálua, Cecílio. Formação e profissão docente em tempos digitais. Campinas: Alínea, 2009.

[20] Tanuri, Leonor. Historia da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, 2000.

[21] Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

[22] Todos Pela Educação. Paraná. Disponível em:<http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 1 fev. 2013a.

[23] . Rebouças. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 1 fev. 2013b.

[24] Tozetto, Susana S. Os profissionais da educação infantil: formação e saberes. In: Pietrobon, Sandra R. G.; UJIIE, Najela T. (Org.). Educação infantil: saberes e fazeres. Curitiba: CRV, 2011.

Capítulo 4

Letramento acadêmico no mestrado: Desafios dos estudantes

Daiana Rabock Steiner
Janaina Guiguer da Silva
Daiane Thomaz

Resumo: Os novos estudos do letramento têm demonstrado um campo abrangente nos últimos anos, promovendo reflexões sobre o processo de leitura e escrita em diversos contextos, constatando que essas práticas incidem tanto no indivíduo que aprende a usá-las quanto na sociedade. O letramento acadêmico está inserido nesses estudos e é abordado e compartilhado pelos autores: Street (1984,1993); Barton (1994) e Gee (1996). Desse modo, o presente artigo, situado na discussão sobre o letramento acadêmico, tem como objetivo principal verificar os desafios de leitura e escrita encontrados por alunos que frequentaram disciplinas no Mestrado em Educação de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina. A metodologia apresenta uma abordagem qualitativa, através da pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando para a coleta de dados o questionário que foi aplicado com um diversificado grupo de 18 mestrandos que frequentaram o curso em 2015. A discussão dos dados foi orientada pelos conceitos de Kleiman (1995) e Marinho (2010) que foram cruciais para compreender de que maneira os alunos ingressantes no Mestrado em Educação se apropriam da escrita e da leitura de textos acadêmicos, escrevendo ou lendo os diversos gêneros disponibilizados pelo curso. Os resultados apontam para desafios a serem superados e que o letramento acadêmico é considerado uma lacuna pelos participantes que, ao iniciarem sua vida acadêmica no mestrado, não possuem um conjunto de habilidades exigidas para compreender os conceitos mais complexos do ensino superior. Constatou-se também que a formação continuada de professores é essencial não apenas para aprender a ler ou escrever melhor, mas para mudar as ideias do indivíduo sobre si mesmo e sobre o que ele pode fazer em relação ao outro.

Palavras-chave: Formação de professores. Letramento. Letramento acadêmico

1.INTRODUÇÃO

Os estudos do letramento têm demonstrado um campo abrangente nos últimos anos, promovendo reflexões sobre o processo de leitura e escrita em diversos contextos, constatando que essas práticas incidem tanto no indivíduo que aprende a usá-las quanto na sociedade. Para tratarmos especificamente do letramento acadêmico apresentaremos neste trabalho breves discussões sobre o conceito de letramento e suas implicações. Alinhados a esse novo pensar que tem permeado os discursos do letramento na universidade, compreendemos que os problemas das questões acerca da escrita e da leitura dos acadêmicos se iniciam bem antes do ato de escrever, ou seja, circunscrevem-se indiscutivelmente aos seus modos de processar a leitura.

O letramento acadêmico, contextualizado na universidade, caracteriza-se como um viés de produção e sistematização do conhecimento. Sendo assim, esse artigo parte da premissa de que no âmbito acadêmico circulem textos que se diferenciam da escolarização e de outros meios menos formais. Trazendo essa questão para o âmbito de um curso de Mestrado em Educação da Região Norte de Santa Catarina e sabendo do rigor acadêmico exigido nesse contexto, teceu-se a temática sobre o Letramento Acadêmico dos mestrandos com o objetivo de verificar os desafios de leitura e escrita encontrados por alunos que frequentaram as disciplinas durante o 1º semestre de 2015.

Analisar o que os estudantes explicitam sobre suas leituras e escritas é um modo de penetrar em seus conflitos com as práticas do letramento acadêmico, nesse momento de entrada no Mestrado. A partir de observações e reflexões a respeito do letramento acadêmico dos mestrandos e com base nas respostas obtidas, realizamos aqui uma breve investigação dos discursos sobre a leitura e a escrita que subjazem à fala dos alunos.

2.LETRAMENTO ACADÊMICO

O campo de estudos do Letramento, constituído no Brasil nas décadas de 1970-1980, vem se configurando como uma temática recorrente e fértil nas pesquisas educacionais. No entanto, se observa ao mesmo tempo a impossibilidade de consenso em torno do conceito de letramento. Segundo Terra (2013, p.31), o letramento "parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão". Dessa forma, o termo demonstra uma situação atual de indefinição e, partindo dessa concepção, reconhece-se que não há apenas um "letramento", mas sim "letramentos" e isso se dá porque o letramento está presente em diferentes contextos sociais e a palavra no plural diferencia esses contextos e os variados usos da escrita que neles ocorrem. Por isso, não se pode rotular as pessoas como iletradas, visto que "para algumas pessoas, ser letrado pode significar, por exemplo, ter a capacidade de trabalhar em um escritório; para outros, no entanto, significa ser capaz de escrever uma carta para amigos" (TERRA, 2013, p. 32). Sendo assim, pode-se dizer que o letramento é um conjunto de práticas sociais e dentro dessas práticas existem várias abordagens e conceitos, entre elas: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo de letramento abordado por Street (2010) consiste em abordar o tema como uma realização individual, concebendo a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculado de um contexto. Nesse modelo, compreende-se que o ato de ler e escrever sem concebê-los como uma prática social. Esse conceito enfoca que a autonomia presente nesse modelo é algo independente e separado do contexto no qual se insere a prática de escrita. O modelo ideológico, diferente do modelo autônomo, "oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento" (TERRA, 2013, p. 45) e defende que o letramento é uma prática social. Entretanto, esse modelo não deve ser entendido como uma negação ao modelo autônomo, mas sim, como a vinculação das práticas de letramento aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas.

Para compreender melhor a distinção entre esses dois modelos (autônomo e ideológico), Terra (2013) traz os conceitos de evento e prática de letramento. Um evento de letramento está relacionado às atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto as práticas de letramento estão situadas em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura e aos eventos de que participam. Vale ressaltar que esses conceitos são estreitamente relacionados, ou seja, duas faces de uma só realidade.

Segundo Heath (1982 apud TERRA, 2013), "um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer da escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação". Quer dizer que o letramento está intrínseco nas atividades diárias das

pessoas, e que não se restringe à escola, mas que é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade.

Barton (1993 apud TERRA, 2013) define práticas de letramento como "modelos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento". Desse modo, enquanto os eventos de letramento designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as práticas de letramento designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram.

Partindo desse pressuposto, abordamos neste trabalho um tipo específico de letramento: o letramento acadêmico que é caracterizado por necessitar de formas distintas para a escolarização, que brotam das práticas sociais em comunidades mais escolarizadas, como na universidade. O conceito de letramento acadêmico foi desenvolvido dentro da área dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984,1993; BARTON, 1994; GEE, 1996) que entende que as práticas de letramento não podem ser desarticuladas dos contextos de uso.

De acordo com Lea e Street (1998, apud OLIVEIRA, 2013), o letramento do estudante na academia pode ser compreendido a partir de três perspectivas: modelo dos estudos das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico.

A primeira abordagem se aproxima do modelo autônomo porque entende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes têm de adquirir e desenvolver para, então, protelá-las para os conceitos mais complexos do ensino superior.

O modelo da socialização acadêmica compreende que o principal responsável pelo encaminhamento dos alunos nas práticas universitárias ideais é o professor. Esse modelo emerge da ideia de que os gêneros discursivos acadêmicos são homogêneos e, nessa perspectiva, entende-se que o aluno aprende o que compete a esses gêneros e por isso estará habilitado a participar das práticas letradas que permeiam essa instância.

A última abordagem é compartilhada pelos pesquisadores[4] que fazem parte dos Novos Estudos do Letramento. Eles entendem que os letramentos, por serem práticas sociais, constituem vários setores que formam a instituição acadêmica, como por exemplo, os significados que os sujeitos atribuem à leitura e à escrita, as relações de poder entre instituição, professores e alunos e o processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir um novo discurso.

Assim como acontece com os modelos autônomo e ideológico, esses três modelos apresentados anteriormente não se excluem, ou seja, os conceitos se interligam, auxiliando os acadêmicos na aprendizagem de novas linguagens e gêneros discursivos.

Nesse contexto, constatamos que é possível falar em letramento acadêmico, pois assume-se que há usos específicos da leitura e da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem dos contextos escolares. Mesmo que alguns pesquisadores compreendam o conceito de letramento acadêmico abrangendo todo contexto onde há práticas formais de escolarização (FISCHER, 2008), preferimos considerar letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, objeto de nosso estudo, embora saibamos que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade.

3.PERCURSO METODOLÓGICO

Os dados que serão aqui apresentados foram gerados no contexto de uma pesquisa envolvendo estudantes de um Programa de Mestrado em Educação de uma universidade comunitária do Nordeste de Santa Catarina. A referida pesquisa tem como objetivo geral contribuir para as discussões sobre letramento acadêmico a partir do levantamento quanto às práticas de leitura e escrita nas quais os mestrandos estão envolvidos e verificar a contribuição que a formação traz para a ampliação dessas práticas. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário com todos os mestrandos que cursaram disciplinas no 1º semestre de 2015, totalizando 18 sujeitos, e serviram para exercício de análise em uma disciplina ministrada no mesmo período, no programa de Mestrado. Nesse sentido, foram observados a partir de um aspecto específico relacionado à temática do letramento, que é o objeto de estudo da referida disciplina. Vale ressaltar, que as falas desses mestrandos serão referenciadas através da letra M e de números de 1 a 18.

[4] Street(1984,1993); Barton (1994); Gee (1996).

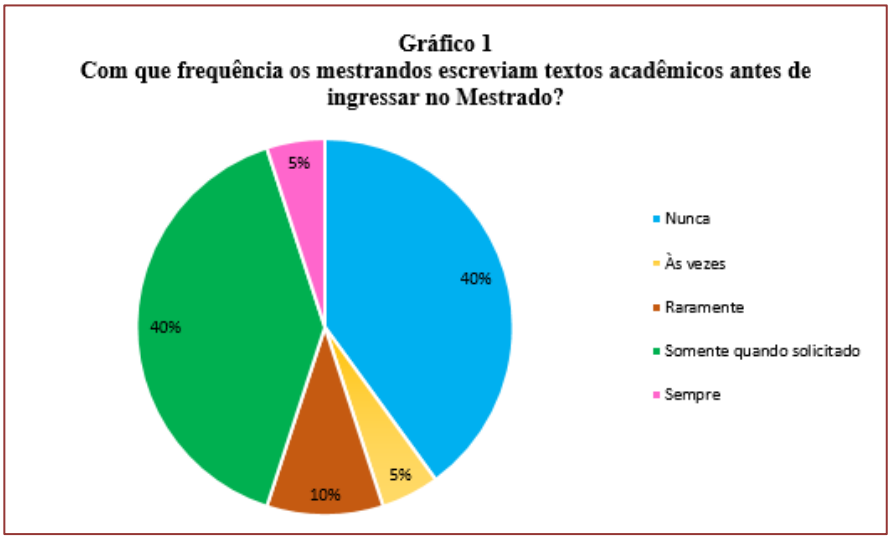
Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que conforme Gatti e André (2011, p. 30) "busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador". Para as autoras, essa abordagem "defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas". Segundo Triviños (2010, p. 170), a abordagem qualitativa "[...] pelo tipo de técnicas que emprega, de preferência, a entrevista semi-estruturada, o questionário aberto, o método clínico, a análise de conteúdo etc., não estabelece separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas."

O questionário, composto por 13 questões abertas e fechadas, agrupadas em 3 blocos distintos: questões acerca de práticas anteriores ao ingresso no mestrado, questões sobre o que leem e escrevem em seu ambiente familiar e profissional e questões estritamente relativas às suas práticas no mestrado. Trata-se de um grupo bastante heterogêneo no que se refere à idade. A maioria exerce uma profissão relacionada à área de educação, como professor e gestor escolar. A mesma variação se percebe quanto à área de origem: história, biologia, pedagogia e letras, entre outras. Para o presente texto serão consideradas as respostas dadas às questões que se referem às práticas com a leitura e a escrita dos mestrandos que frequentaram disciplinas após ingressarem no curso e que serão apresentadas na próxima seção. Das respostas serão depreendidas regularidades e dissonâncias, na tentativa de vislumbrar um perfil delineador do mestrando em Educação da referida universidade, especialmente no que se refere às suas práticas de leitura e escrita após o ingresso no mestrado.

4.ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

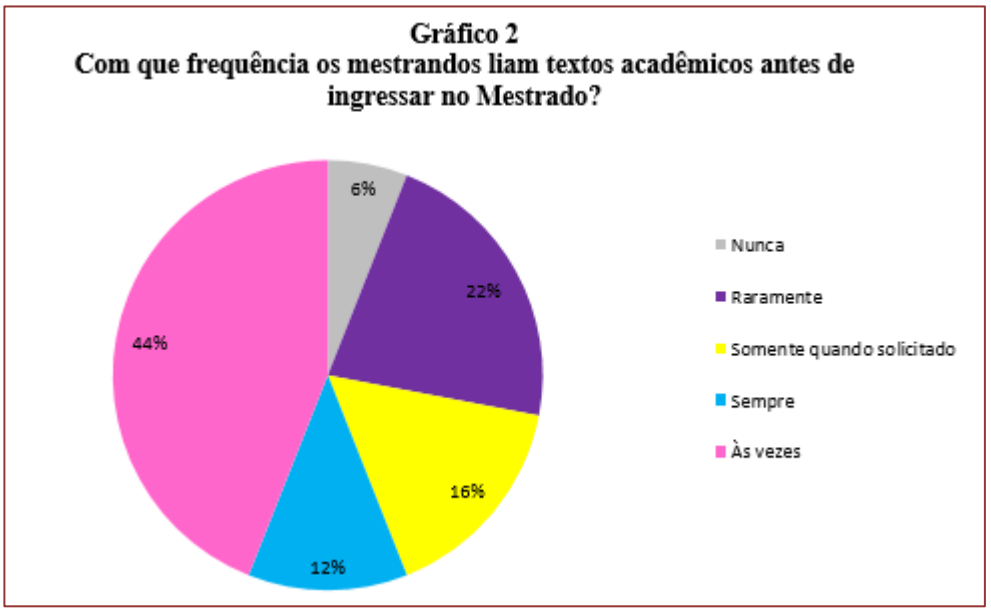
A discussão dos dados aqui apresentados é orientada pelos conceitos de Kleiman (1995) e Marinho (2010) que nos ajudam a compreender de que maneira os alunos ingressantes no Mestrado em Educação se apropriam da escrita e da leitura de textos acadêmicos, escrevendo ou lendo os diversos gêneros disponibilizados pelo curso. A proposta teve como centralidade o "letramento acadêmico", cujo elemento mediador foi a leitura de pesquisas de vários autores sobre práticas de letramentos, pressupondo que a leitura e a escrita proporcionam benefícios intelectuais e sociais aos estudantes.

Em relação à escrita, os dados evidenciam que antes de entrar no mestrado a prática de escrita da maioria dos sujeitos era reduzida ou limitada a solicitações, conforme o gráfico 1.



Fonte: instrumento de pesquisa

No que se refere à leitura, os dados revelaram que grande parte dos participantes liam textos acadêmicos às vezes ou raramente, conforme gráfico 2.



Fonte: instrumento de pesquisa

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de se dar uma atenção especial à leitura e à escrita acadêmica. De acordo com Marinho (2010, p. 366), é "necessário incluir esse conteúdo nos currículos e nas pesquisas". A autora, em relação à escrita, analisa as práticas de alunos inseridos em cursos de graduação, abarcando a universidade como norteadora do processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, através de pesquisas referentes às competências linguísticas e às habilidades dos alunos, bem como as estratégias e fundamentos para desconstruir a relação "tímida" e "inadequada" com que vem sendo realizada a escrita acadêmica.

Segundo Marinho (2010, p. 366), "aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas". Sabemos, no entanto, que as habilidades de leitura e escrita acadêmica são pouco desenvolvidas na escola durante todo o ensino médio, embora eles possam ter uma relação bem-sucedida com a escrita "durante a sua trajetória escolar prévia" (id.ib., p.368).

Sendo assim, acredita-se que é nas universidades que as práticas de letramento acadêmico se encontram, como por exemplo, na escrita e leitura de artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas, entre outras. Entretanto, a falta de compreensão e de exercício dessas práticas por parte dos alunos ao depararem-se com textos acadêmicos é recorrente. A esse respeito Marinho (2010, p. 370) destaca que "O discurso acadêmico se sustenta por estratégias elaboradas de erudição pouco compreensíveis e usuais para um leigo". Dessa forma, parece legítimo então questionarmos, para que leriam e escreveriam um texto acadêmico antes de ingressarem no curso superior?

Em relação à prática da escrita acadêmica, os participantes foram questionados sobre *de que maneira as atividades de leitura proporcionadas pelo curso levaram a reflexões sobre o processo de escrita?* Nessa perspectiva, podemos apontar alguns aspectos relevantes nas respostas dos mestrandos, entre eles a percepção de que o exercício contínuo de leitura e escrita, como a escrita de apontamentos[5], possibilitou maiores reflexões sobre o processo. Eles destacaram também que esse exercício levou a uma maior habilidade de escrita, vinda da

melhora nas apropriações de conceitos e capacidade de abstração. A resposta dos mestrandos deixa clara essa ideia: *(M10) "De muitas formas, refletir que é um processo contínuo, que quanto mais praticamos, mais melhoramos na escrita. Que requer esforço e dedicação contínua. "; (M1) "A leitura ajudou-me a correlacionar diferentes conteúdos me ajudando a escrever melhor e me apropriar de conceitos novos. A escrita me ajudou a aumentar minha capacidade de abstração. "; (M18) " Penso que as leituras com entregas de apontamentos preparam para a escrita da dissertação, o mestrado como uma forma de exercício, instigando a reflexão e análise em relação aos textos e autores. "*

[5] O Apontamento é um gênero de escrita solicitado pelas professoras do Mestrado. Nele os mestrandos devem explicitar conceitos e ideias a partir de textos acadêmicos, relacionando a escrita com teorias e autores diversos.

Avaliando as falas percebe-se que a escrita, antes pouco explorada pelos acadêmicos, passou a fazer parte do contexto do cotidiano da maioria deles. Ao entrarem no Mestrado os acadêmicos encontraram dificuldades em diferenciar os gêneros porque apenas participavam dos eventos de letramento acadêmico, mas não tinham as práticas necessárias para compor uma escrita acadêmica. Portanto, percebemos que o conflito motivado através da inserção dos alunos no curso desencadeou uma reflexão sobre o papel da escrita nos diversos contextos sociais e profissionais.

Ao lançarmos um olhar sobre a forma como as práticas de letramento acadêmico tem influenciado no contexto social dos mestrandos, destacam-se dois pontos principais explicitados nos dados: a melhora na prática profissional e as mudanças nas visões de mundo nos contextos social, político e econômico por parte dos participantes, conforme algumas respostas relatadas a seguir. Na resposta à pergunta "*De que forma as leituras proporcionadas pelo curso têm influenciado em seu contexto social?* **",** a resposta dos mestrandos traz marcas das práticas de letramento, através da referência à leitura: *(M13) "Hoje tenho uma visão ampla e maior domínio da leitura, inclusive no meu trabalho".; (M7) "Toda a leitura proporcionou reflexão sobre o mundo e consequentemente o seu contexto social, porque também modifica sua forma de posicionar-se e pronunciar suas ideias."; (M18) "Através das leituras do mestrado que apresentam-se de forma complexa, mas também mais profunda, exigindo uma nova reflexão sobre os fazeres docentes e vivências enquanto ser humano."*

Aqui, depreende-se a alusão a certa eficácia das leituras feitas pelos mestrandos no curso ao perceberem-na como uma atividade social e reflexiva. Podemos atribuir esse valor ao fato de que antes de ingressarem no mestrado os participantes quase não liam, ou liam sem o olhar crítico e rigoroso da academia.

Outra resposta remete claramente à visão de mundo e práticas, com menções à "relação com o outro " e a mudanças no contexto profissional: *(M2) "Minha visão e concepção de mundo, sociedade, homem, aprendizagem se ampliaram, e isso influencia diretamente na minha prática profissional, no meu contexto familiar e na minha relação com o outro de maneira geral. "; (M15) "Mudou a minha relação com os sentidos e significados das coisas, fenômenos. Ampliaram o meu repertório, e transformaram o meu entendimento. "; (M1) "As leituras ajudaram a melhorar minhas aulas e ampliar meus horizontes, além de ajudar a aprender como produzir um estudo científico."*

Nesse último exemplo vemos a noção de que as mudanças nas concepções através da leitura influenciaram diretamente na prática profissional e que os alunos começam a compreender a leitura como uma prática social. Essa posição é unânime entre os participantes. Em outros exemplos vamos ver como a maioria faz referência a certa evolução e às reflexões possíveis através das práticas de leitura ambientadas no mestrado.

Nas respostas vemos uma combinação dos discursos de habilidades constituídas através da leitura. Ao se alinharem a essa perspectiva, os mestrandos indicaram que as leituras permitem um maior aprofundamento da oralidade e do posicionamento frente às teorias e questionamentos: *(M4) "Melhor posicionamento frente às situações em relação a um assunto. "; (M17) "Com a leitura, estou tendo outra visão de mundo, com referência a 'temas' que sabia que existiam, porém não tinha conhecimento profundo, hoje posso falar sobre esses 'temas' com mais propriedade. "*

Em todos os exemplos citados aqui, pode-se perceber uma indicação positiva das práticas de leitura desenvolvidas no mestrado. Algumas expressões reforçam a ideia de que ler (academicamente) não era frequente do cotidiano dos estudantes. Outro conjunto de expressões indicia uma mudança explicitada pelos mestrandos ao comparar o antes e o depois: "não tinha conhecimento profundo", "transformaram o meu entendimento", "hoje tenho uma visão mais ampla". Nesse trecho, talvez a mudança mais significativa tenha sido a consciência de que a leitura é importante, algo que parece ter sido despercebido antes.

5.CONCLUSÕES

As trajetórias dos sujeitos dessa pesquisa, um diversificado grupo de 18 mestrandos que frequentaram o meio acadêmico em 2015, sem a prática da leitura ou escrita de textos científicos, não impediram que muitas produções em sala de aula fossem realizadas, apesar das dificuldades enfrentadas.

Foi objetivo desta pesquisa constatar desafios das práticas de letramento acadêmico e como essas levaram à reflexão sobre o processo de escrita assim como as leituras proporcionadas pelo curso influenciaram seu contexto social. Diante disso, as lacunas apontadas pelos mestrandos como dificuldades no exercício e nas habilidades em escrever textos acadêmicos como artigos e até mesmo uma dissertação, capacidade de

abstração e apropriação de novos conceitos, surgiram como insegurança demonstrada no decorrer das aulas.

Em termos de perspectivas de respostas dos sujeitos podemos inferir a importância das mudanças no contexto social. Essas transformações foram proporcionadas pelas leituras de diversos gêneros textuais que motivaram reflexões acerca das práticas profissionais e da relação estabelecida com o outro, principalmente na visão do mundo.

Reavaliar o modelo acadêmico de formação de professores passou a ser uma das possibilidades que, mesmo em estudos preliminares, nos instigaram a aprofundar nossas investigações sobre os processos de práticas de letramento em cursos superiores. Dessa forma, constatamos que a formação continuada de professores é essencial não apenas para aprender a ler ou escrever melhor, mas para, segundo Kleiman (2006), mudar as ideias do indivíduo sobre si mesmo e sobre o que ele pode fazer em relação ao outro.

REFERÊNCIAS

[1] Fischer, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá. jul./dez., v. 30, n.2, p. 177-187, 2008.

[2] Gatti, Bernardete; André, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In:* Weller, Wivian; Pfaff, Nicolle (orgs.). Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

[3] Kleiman, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

[4] _____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: Corrêa, Manoel L. G.; Boch, Françoise (Org.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75 -91.

[5] Marinho, M. 2010. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Alab/Poslin. v. 10, n. 2, p. 363-386.

[6] Oliveira, Eliane Feitoza. Letramento acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/11/14.pdf. Acesso em: 20-05-2015.

[7] Terra, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *Delta*, 2013.

[8] Triviños, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

Capítulo 5

Formação e profissionalização docente em nível de ensino médio: Feminização do magistério e gênero

Angela Mari Mattos Pereira Schwhan
Mareli Eliane Graupe

Resumo: Esta comunicação oral é parte da dissertação de mestrado em educação da Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC, Lages/SC. Tem objetivo analisar os motivos pelos quais as estudantes optam pelo curso de magistério em nível de ensino médio, com habilitação para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É importante compreender o interesse das alunas por essa formação profissionalizante de magistério em nível médio, que está em vigor de acordo com a resolução CEB, nº 2, de abril de 1999. No entanto, está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) que tod@s @s professoras@s da Educação Básica deverão ter formação em nível superior, na área de conhecimento em que atuam até o ano de 2020. Quanto aos procedimentos metodológicos a pesquisa possui enfoque qualitativo, foram realizadas observações e entrevistas com as alunas do quarto ano do magistério, numa escola estadual na cidade de Lages/SC. A pesquisa está embasa em autor@s que contribuíram para a história da educação no Brasil como Almeida (2007), Louro (1997), Graupe (2009), Butler (2003), Grossi (2012), Carvalho (1999), Catani (1997) entre outr@s que estudam a feminização do magistério e conceituam o termo gênero. Pesquisar sobre gênero e magistério pode ser útil à medida que possibilita entender as relações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas da educação e a sua relação com a permanência da oferta do curso de magistério em nível médio. As considerações apontam que o curso do magistério é uma oportunidade de inserção de estudantes da classe popular ao mercado de trabalho, assim como uma possibilidade de apropriação do conhecimento e de ascensão de classe social.

Palavras-chave: Formação Docente. Magistério em Nível de Ensino Médio. Gênero.

1.INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo, gênero e magistério em nível de ensino médio, surgiu na perspectiva de busca pela compreensão do processo histórico e cultural que permeia a feminização do magistério, caracterizando está profissão com atributos à feminilidade, possibilitando a carreira de docente, mais especificamente o exercício no ensino fundamental e na educação infantil como uma alternativa para a profissionalização feminina e ao mesmo tempo em que o acesso à instrução se expandia.

Ser professor@[6] exige conhecer a história do passado para entender o processo educativo no presente e compreender as transformações sociais e culturais que permeiam a vida em sociedade. Assim, a pesquisa pretende fazer uma análise da trajetória da feminização do magistério no Brasil e conhecer os motivos pelos quais o curso de magistério em nível de ensino médio ainda é oferecido em alguns Estados.

A articulação de gênero e magistério nos possibilita compreender as transformações ocorridas no mundo do trabalho buscando entender o processo de feminização no magistério, profissão esta considerada a partir dos anos 1990 quase que exclusivamente feminina por julgar a mulher como aquela que possui mais sensibilidade e atributos da maternidade entre outros, relacionados à feminilidade.

A questão de gênero tem sido assunto discutido entre os especialistas a partir da década de 1990 nas universidades, sejam pelos sociólogos, historiadores da educação entre outr@s, propondo assim, uma mobilização para investigar a feminização do magistério procurando entender o que ocorreu na escola à medida que as mulheres foram ocupando espaço da sala de aula e constituindo-se na maioria do corpo docente nas escolas.

No Brasil o estudo das relações de gênero é recente, surge a partir da década de 90, no século passado, e vai aos poucos tomando espaço na sociedade. O assunto tem sido fonte de pesquisa para muitos historiadores da educação, procurando compreender o processo de feminização do magistério.

Indaga-se que fatos, históricos, culturais ou econômicos, levaram o crescimento do número de mulheres nesta profissão, magistério cujas transformações pelas quais passou esta classe no decorrer da história da educação? Que mudanças a legislação atual trouxe para esta categoria enquanto profissional da educação? Questiona-se ainda a opção pela escolha do curso do magistério em nível de ensino médio com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois segundo a legislação brasileira de educação exige-se um nível maior de ensino, a licenciatura em pedagogia. Diante disso, quais são os motivos pelos quais essas estudantes escolheram o magistério? O que o curso do magistério agrega profissionalmente?

O objetivo geral da pesquisa se direciona em analisar os motivos pelos quais as estudantes escolhem o curso de magistério, buscando compreender as questões de gênero e a história do magistério.

Torna-se necessário conhecer as motivações das estudantes, em formação de magistério, para atuarem na educação, o que as motivou por esta escolha e até que ponto o curso de magistério consiste em relevância para a formação de professores dos anos Iniciais do Ensino fundamental com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais.

Pesquisar gênero e magistério torna-se profícuo mostrando sua ocorrência desde os primórdios do Brasil Colônia marcada pelo estereótipo da feminilidade mostrou naquele tempo a possibilidade de instrução e a entrada da mulher no mercado de trabalho, suas reivindicações e conquistas através de muitas lutas.

2.GÊNERO E MAGISTÉRIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A DOCÊNCIA

Portanto, considerando contexto educacional brasileiro, torna-se profícuo conhecer o processo de feminização do magistério, profissão esta antes era concedida somente aos homens, mas com a institucionalização da instrução pública e gratuita em todos os lugares da nação a mulher aos poucos vai adquirindo seu direito de acesso ao ensino e se inserindo no espaço público.

Para Louro (1997), as palavras têm história ou o conceito de gênero está ligada à história, ou seja, o movimento feminista encontrar-se relacionado diretamente com os fatos e acontecimentos histórico os quais norteiam a questão do gênero, isto implica dizer que, o gênero é linguística e politicamente ligado nas lutas de compreensão e aceitação contra a opressão da mulher.

[6] Usa-se @ para contemplar linguisticamente o feminino e o masculino.

É importante ressaltar que "gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume" (BUTLER, 2014, p. 253). No que se refere a contextualização de de gênero, para Butler o termo significa a construção social, não sendo resultado entre os sexos sendo portanto, uma consequência cultural.

> Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal so ssexo, nem tão pouco fixo quanto sexo. (BUTLER , 2003, p.24).

Segundo Graupe (2009, p.35) "estudar gênero significa contemplar o aspecto organizacional entre mulheres e homens, entremeado por relações de poder, não sendo possível a compressão de nenhum dos dois em um estudo que os considere totalmente separados".

Homens e mulheres se constituem em sociedade, não podemos pensar em pessoas isoladas, mas nas relações sociais nas quais os constitui historicamente, portanto, "gênero, é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual" (GROSSI, 2012, p.5).

Para chegar ao conceito de gênero, é importante considerar, que as relações não são fixas, elas se movimentam de acordo com o tempo e a época de cada sociedade. Os homem e as mulher nem sempre tiveram a mesma posição que ocupam hoje muito menos os mesmos direitos, portanto foi nos movimentos sociais, mais diretamente o movimento feminista na contemporaneidade que alavancaram os direitos sociais e políticos para as mulher na sociedade. Joan Scott aponta um conceito de gênero que é agudamente útil para se compreender a organização social entre homens e mulheres:

> Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas que o gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo (...) determina univocamente como a divisão será estabelecida. (SCOTT, 1994, 13.)

Cabe-nos discutir o conceito de gênero que se edificou ao longo dos tempos o qual está vinculada a sexualidade do ser humano, à reprodução e a maternidade construída dentro das percepções históricas e culturais de cada época. Para Carvalho:

> É gênero - a construção social de significados a partir da diferença sexual percebida que fundamenta toda a percepção do corpo e dos processos corporais, o significado a ele atribuído na determinação do caráter dos indivíduos e sua relação com os conceitos de masculinidade e feminilidade" (CARVALHO, 1999, p. 32).

Portanto é partir das relações que nós nos construímos como homens e mulheres pela maneira de compreender o outro nas suas diferenças e na maneira como nos percebemos como seres humanos.

Para Almeida as diferenças entre homens e mulheres se constituem a partir do biológico, diferenças essas naturais, que levam a opressão e a exclusão entre os sexos, prevalecendo o poder masculino sobre o feminino. Diante do entendimento da autora: "As diferenças naturais entre homens e mulheres, constituíram-se no aval para a exclusão e opressão, demonstram que as determinações biológicas sempre justificaram o exercício do poder do sexo masculino sobre o feminino." (ALMEIDA, 2007, p. 64).

Discorrer sobre gênero no campo educacional é desmistificar toda e qualquer forma de discriminação ao gênero feminino e ao masculino. Num passado remoto as mulheres não possuíam legalmente o direito à educação e à profissionalização, portanto faz-se necessário promover um debate no campo educacional em torno das desigualdades de gênero, bem como discutir e aprofundar temas relativos a esta questão.

A escola é um espaço social em constante mudança histórica e proporciona a formação de ambos os sexos, num espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero.

De acordo com Denice Barbara Catani (1997, p.78).

> A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula. Mas essa não foi, de forma alguma, uma entrada tranquila. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como se sabemos, contestado através de diferentes discursos.

Enfatizando o estudo de gênero no campo do magistério, a mulher se faz lutadora na conquista de seu espaço e direitos ao longo da história que após ter conquistado o mérito de professora foi taxada como uma mulher esquecida, sem filhos e sozinha. Segundo Denice Barbara Catani (1997, p. 80). "Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, bem como o desenho da profissão com um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega. Essas moças podiam sentir, assim, vocacionadas para o magistério".

De acordo então, com a historicidade educacional feminina exposta aqui restritivamente, é possível perceber tamanho sofrimento educacional a mulher enfrentou ao longo do tempo, para conquistar seus direitos civis e ser encarada como um ser humano capaz de modificar a história de um país. Atualmente a mulher vem a cada dia avançando nas questões legais e conquistando seu merecido espaço na sociedade, obviamente ainda há muito a se conquistar, mas comparado ao passado muito já foi conquistado no que tange a direitos civis.

Abordar gênero no campo educacional tem sido profícuo na medida em que podemos discutir e dialogar para mudar os conceitos construídos histórica e culturalmente nas relações entre homens e mulheres. Gênero e magistério estão intrinsecamente ligados, pois, "[...] permite questionar os aportes teóricos clássicos, encaminhando-se para a apropriação de abordagens que busquem desvendar o universo desta categoria e recuperar uma série de análises que também privilegie a dimensão subjetiva." Graupe (2009, p. 33). Portanto, esse estudo remete a outra questão importantíssima, mas agora enfatizando o trabalho feminino em especial no ramo do magistério brasileiro.

2.1.MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

No Brasil, o ensino institucionalizado, inicialmente concebido em um modelo religioso e masculinizado segue nesse perfil até final século XVIII, aos poucos algumas transformações sociais sinalizam determinadas mudanças o que permite a entrada da mulher na docência do ensino primário. São criadas escolas para homens e mulheres, porém em classes separadas. Conforme Louro (1997a, p.449):

> Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens.

A mulher nem sempre teve o direito à escolarização, como já foi mencionado anteriormente, é somente em 15 de outubro de 1827, quando surge a escola de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império a que lhe é dado o acesso ao ensino. Neste momento da história surgem às primeiras vagas para o sexo feminino no magistério, porém tinha como pré-requisito ser mulher solteira, pois essas não haviam sido consentidas para o casamento, eram convidadas para estudar em colégios de freiras e seguidamente a cuidar dos filhos das outras, considerando que naquela época não era permitido que fossem mães solteiras. Portanto, é através da educação que a mulher irá reivindicar e adquirir sua emancipação. (LOURO, 2001).

A primeira Escola Normal no Brasil foi criada pela Lei nº 10 de 1835 a qual decreta que na província do Rio de Janeiro haverá a primeira escola pra a formação de professores para o ensino elementar, conforme consta em seu artigo primeiro:

> Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto. [7]

A lei nº 10 de 1835 seguia o que consagrava o artigo quinto da lei de 15 de outubro de 1827 ao que se referia a formação de professores, "os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais[8]."

A Escola Normal teve papel fundamental na formação de professor@s habilitad@s para atuar no ensino elementar, inicialmente só concedido aos homens, porém a mulher adentra nesse espaço mesmo havendo diferenciação no ensino, pois a mulher era educada para a domesticidade do lar.

> Se a primeira Escola Normal Paulista, criada em 1846, só aceitava candidatos do sexo masculino. Em 1876, com a criação da seção feminina da Escola Normal no Seminário da Glória, foi possível a instrução escolarizada institucional de nível médio para as mulheres e a oportunidade de exercer uma profissão. Almeida (2007, p.106).

As primeiras professoras pode-se dizer que foram fruto de uma formação das escolas do magistério ou a escola normal, aquela, preparava os mestres para atuarem em sala de aula. Estas escolas surgiram com a necessidade que havia no século XVIII, pois os antigos mestres não estavam preparados para a prática docente, precisava-se de profissionais qualificados, habilitados. Nóvoa (1995, p.17), pontua que:

> A partir do século XVII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitação, idade, comportamento moral, etc.).

A presença da mulher na educação brasileira apresenta uma trajetória crescente. No Período Colonial, sua educação era no lar, voltada especificamente para as atividades domésticas. Somente em meados do século XIX que a participação feminina iniciou-se, timidamente, pois os colégios destinados a mulheres eram particulares, dessa maneira somente as meninas de origem abastada tinham acesso.

Com implantação das Escolas Normais pelo país, a mulher cada vez mais ocupava esse espaço, que antes era quase que exclusivamente masculino. Podemos recorrer as palavras de Louro para entender esse processo histórico que deu abertura para a mulher entrar no campo da educação. "Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente me turnos ou escolas diferentes." (2001, p.449).

3.A ESCOLA NORMAL EM SANTA CATARINA

É com o interesse de investir na instrução pública que se intensifica as ações para a formação de professores, mesmo que lentamente e imbuída de interesses políticos e econômicos. Por consequência da descentralização administrativa criada com o Ato Adicional de 1834, surge a Primeira Lei de Instrução Pública, sinaliza o início da organização do ensino e a formação do magistério na Província de Santa Catarina.

> O primeiro ato da Assembléia provincial de Santa Catarina a tratar da organização da instrução pública foi a lei nº 35 de 14 de maio de 1836. O chefe do Poder Executivo passou, nesta oportunidade, a deter grande poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas. (FIORI, 1975, p.32).

[7] Lei nº 10 de 1835, artigo 1º.
[8] Lei de 15 de outubro de 1827.

Nesta época o magistério catarinense seguia os ditames da Lei Imperial de 1827, que aprovava as cadeiras de primeira letras, determinava a contratação e os ordenados dos professores. Quanto aos conteúdos ministrado nas aulas seguia basicamente o mesmo que era determinado nas demais províncias do Brasil. "As escolas de instrução primária ensinavam leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, gramática da língua nacional e doutrina cristã." (FIORI, 1975, p. 32).

O ensino primário em Santa Catarina seguia com defasagem de profissionais habilitados, e os que tinham habilitação possuíam formação geral em detrimento a formação profissional. A respeito da formação específica dos ciclos Auras destaca que:

> A área de formação específica de ambos os ciclos era centrada na disciplina de Didática e Prática de Ensino (maior número de horas), cuja ênfase era posta no estudo de métodos e técnicas de ensino, embasada nas modernas experiências escolanovistas. Esta ênfase no "como ensinar, deslocada do "para que, "o quê" e "para quem" ensinar fazia do curso uma "agência de adestramento técnico-pedagógico". (1997, p.66).

Pensando em melhorar a qualidade do ensino em Santa Catarina, o governo de Jorge Konder Bornhausen (1978-1981), elabora o segundo Plano Estadual de Educação que procura refletir o momento sociopolítico vivido no país. Auras (1997). Busca-se resgatar a qualidade do ensino, valorizando o professor, como fator determinante na qualidade do ensino.

Concomitante a sessa situação, a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1997 abre discussões sobre a metodologia do curso do Magistério para a formação de professores em nível de ensino médio, o que possibilitou a reestruturação de sua matriz curricular.

Com a publicação do Parecer nº 527/1995 do Concelho Estadual de Educação/CEE, o curso do Magistério passa a oferecer habilitação também na Educação Infantil, tendo a denominação de Curso de Magistério com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso para formação de professor@s em nível de ensino médio continua sendo aceito em Santa Catarina, como formação inicial, porém valoriza @s professor@s com formação em cursos superiores. O estado segue os estabelecido pela LDB 9394/1996 que é a lei que determina as diretrizes para a educação no Brasil.

Conforme informações obtidas junto a Secretaria de Educação de Santa Catarina, sinalizam um número de 4712 alun@s matriculad@s no Magistério em Nível de Ensino Médio Profissionalizante no ano de 2014, com 58 escolas que ofertam o referido curso.

Constata-se que a procura pelo curso do magistério ainda é emergente, não podendo desconsiderar este nível de formação, mesmo que a legislação preconiza que até o ano de 2020 todos os profissionais da educação deverão ter formação em nível superior em sua área de atuação.

3.1.MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO EM LAGES

Desde sua fundação Lages vem se tornando uma cidade referência em Santa, a cidade teve uma cultura econômica e social, apregoada, às lidas do campo e ao ciclo da madeira, com seu auge de 1950 até aproximadamente 1960, o que descartava mão de obra especializada. Fundada em 1766, pelo bandeirante Antônio Correia Pinto de Macedo, Lages serviria como estalagem, um ponto para descanso e de passagem aos tropeiros, que percorriam grandes caminhos, vindos do Rio Grande do Sul com destino a São Paulo ou Minas Gerais, levando como carga o gado que abasteceria a região Sudeste de nosso país.

A história da educação da cidade de Lages é muito parecida com a história da educação do Brasil. Ambas têm como seus primeiros mestres os religiosos. No caso do Brasil foram os Jesuítas os primeiros educadores da população indígena, que já habitavam a Terra Tupiniquim e dos negros escravos vindos da África nos navios negreiros com a finalidade de suprir a mão de obra. Lages recebe seu primeiro professor 66 anos após sua fundação, conforme escreve Costa:

> Pois bem, somente em 1832, portanto 34 anos depois do apelo feito à Rainha D. Maria pela Câmara Municipal, e 66 anos de fundada, é que Lages teria recebido seus primeiro professor, visto, que por ato de 31 de outubro do dito ano, o 4º. Presidente da Província de Santa Catarina – Feliciano Nunes Pires – abriu concurso para o provimento da "cadeira de Primeiras Letras da Villa de Lages." (COSTA, 1982, p.995).

Sob o ponto de vista de uma época onde a educação era vista sob um prisma conservador, Costa relata que se apresenta para o cargo de professor "o nome Manoel Gomes de Souza que foi aprovado 'em ler, escrever, contar a doutrina Cristã', nomeado interinamente pelo Decreto de 27 de agosto de 1831." Costa (1982, p. 995).

Poucos são os registros sobre a história da educação na cidade de Lages. Uma das primeiras escolas que aqui se instalaram foi o Colégio Sana Rosa de Lima, das Irmãs da Divina providencia e o Colégio dos Padres Franciscanos no início do século XX, mantendo a tradição do ensino elitizado, ou seja, quem tinha acesso ao conhecimento eram os filhos dos fazendeiros (senhores coronéis).

A Escola Normal de Lages entrou em funcionamento em 18 de março de 1934, no governo de Aristiliano Ramos. "No seu primeiro ano letivo contou com 44 alunas e 9 alunos." (COSTA, 1982, p. 1027). Inicialmente a escola estava na sede do Grupo Vidal Ramos e "em 03 de outubro de 1934 é lançada a pedra fundamental do edifício que deveria abrigar sua sede definitiva, à Praça João Costa". (COSTA, 1982, p. 1027).

Os registros mostram que a primeira turma de normalistas formou-se em 1937. Em 1967 a escola foi transformada em Centro Educacional, sendo transferida para a sede do Centro Educacional Vidal Ramos Junior tendo o curso de Habilitação para o Magistério da 1ª a 4ª série.

4.PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa é inerente ao ser humano, desde as mais antigas civilizações as pessoas já investigavam, procuravam, estavam em busca de novos saberes que pudessem dar conta de responder ao seus questionamentos por novos conhecimentos.

Portanto a pesquisa científica precisa de métodos que possa lhe dar tal cientificidade, este trabalho parte da pesquisa qualitativa que se apoia na subjetividade dos sujeitos envolvidos, "é o que se desenvolve muna situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e de forma contextualizada." (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18). O método se apoia em instrumentos que auxilia o pesquisador a investigar seu objeto de pesquisa, "o método não é um roteiro é uma referência". (GATTI, p. 69).

O instrumento para coleta de dados se constitui na realização de entrevista focalizada com cinco alunas do quarto ano do curso de Magistério em Nível Médio, no ano de 2014 na Escola de Educação Básica Vidal Ramos Junior, na cidade de Lages neste estado.

A entrevista focalizada permite uma aproximação com o objeto de pesquisa, pois "[...] se destina a esclarecer apenas um determinado problema, [...]" (MINAYO, 2010, p.262). Este contato com as estudantes possibilitara entender as motivações pelas quais optaram pela escolha do curso.

A entrevista focalizada parte da apresentação de um estímulo, que neste caso seria compreender os motivos pelos quais as estudantes optam pela escolha do curso de magistério. O objetivo deste tipo de entrevista consiste em levantar dados para interpretar as descobertas obtidas, analisando as subjetividades. (FLICK, 2009).

No que diz respeito a alguns elementos essenciais que ajudam o autor descreve cada um deles: quanto ao não direcionamento se refere as diversas formas de perguntas, questões não estruturadas, outras seria as questões semi-estruturadas é o assunto concreto, são questionamentos básicos, por fim a terceira forma de questionamento são as questões estruturadas a qual remete a questões diretas ao entrevistador, Flick (2009).

A entrevista focalizada nada mais é do que uma conversação a qual se propõe a um fim determinado, porém se diferencia do simples prazer de conversar é uma conversa atenta a um objetivo, a problemática da pesquisa, a qual é o foco do pesquisador que pretende colher dados, informações mais precisa possíveis que possa dar conta de responder a questão de sua investigação.

Para a realização desta pesquisa foi necessária a observação, para somente depois ir para a entrevista, esta etapa se faz importante pois possibilitou conhecer os sujeitos investigados, além de ter uma aproximação maior com os mesmo e com o ambiente onde eles estão inseridos.

Sendo assim, "a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa." (GIL, 2008, p.100).

Deste modo, a observação aconteceu com as estudante do quarto ano do magistério de uma escola situada no Planalto Catarinense que oferece o curso do magistério em nível de ensino médio. Foram realizadas cinco observações em datas alternadas, sendo feitas anotações constando data, disciplinas que aconteciam no momento das observações, professoras que as ministravam, perfil da classe, comportamento e interesses.

Concluída esta etapa partimos para as entrevistas, com questionário de orientação previamente elaborado. Para a entrevista solicitamos a participação de cinco estudantes, algumas manifestaram interesse e outras disserem que não queriam participar. O local escolhido foi a própria instituição de ensino, as datas e horários foram agendados previamente com as estudantes, conforme a disponibilidade delas, todas as entrevistas foram individuais e gravadas no gravador para depois serem transcritas as falas. Todas as alunas entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre esclarecimento (TCLE), será omitido os nomes da estudantes. Quanto a análise da entrevista foi dividia em três categorias: magistério em nível de ensino médio, formação de professores e gênero.

Verificou-se na análise dos dados coletados na entrevista que ao serem questionadas o motivou pela escolha do curso percebeu-se na fala de uma das alunas que foi incentivada pelo amigo de seu filho, ambos adolescentes, enquanto que outras disseram ter interesse pelo curso, porém esperou a oportunidade chegar.

No que dizer respeito a questão das dificuldades encontradas no curso, constamos nas respostas obtidas na entrevista com as alunas, que estaria nas disciplinas específicas do curso, Didática, Psicologia da Educação entre outras, pois muitas delas estavam fora da escola por muito tempo, também pudemos perceber outra dificuldade que estaria em conciliar trabalho, família e os estudos.

Constatamos que quanto questionadas sobre os papéis de gênero apenas uma respondeu que "a participação do homem na educação é uma coisa é uma coisa que a gente vê cada vez menos principalmente na área da educação infantil, então eu penso assim que a imagem da mulher está associada ao carinho, a afetividade, e aí se encaixa as mulheres na maioria das vezes na educação infantil, tanto que homens estão mais ligados a área da matemática, da física, da química, então acho que seria até mais interessante, a gente estar levando a área da pedagogia mais aos homens, porque não precisa necessariamente da afetividade, claro que é necessário, mas não associar isso diretamente a mulher, trazer isso para o lado masculino também para que eles também possam interagir nessa área que é uma coisa que a gente vê pouquíssimo, raramente." As demais disseram não saber ou ter visto algo na disciplina de Sociologia da Educação.

Na categoria que se refere a formação de professores, quando questionadas a respeito do que pensam sobre a profissão professor, que é uma profissão que exige muitos desafios e comprometimento, porém consideram uma profissão muito desvalorizada.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu perceber que as estudantes do quarto ano do magistério em nível de ensino médio, com habilitação em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, da Escola de Educação Básica da cidade de Lages, Santa Cataria, foco deste estudo, fazem parte de um quadro da educação básica brasileira eminentemente feminina. São mulheres que ingressaram neste curso por vários motivos, alguns coincidente com o campo da educação outras nem tanto.

Pelas observações realizada, foi possível constatar que a maioria das estudantes estavam fora da escola há algum tempo, primeiro casaram tiveram filhos, algumas solteiras e com filh@s, outras já tinham interesse pelo magistério mas por algum motivo tiveram que esperar um tempo, sendo assim, uma escolha pessoal

Do total de alunas na turma trinta com idade entre dezoito e quarenta anos, já as cinco alunas entrevistadas se encontravam com faixa etária dezoito, vinte e três, vinte e cinco, vinte e oito e trinta e oito anos.

Pelas entrevistas concedidas, foi possível constatar que as estudantes escolheram o curso de magistério em nível de ensino médio objetivando uma melhor qualificação profissional (probabilidade de mais prática que teoria), visualizam no curso a possibilidade de uma profissão.

Conforme pode ser visualizado nas observações e nas entrevistas com as cinco alunas, que estas são procedentes, em sua maioria, da classe popular, de famílias de baixa escolarização e situação socioeconômica difícil, no entanto, elas encontram neste curso possibilidades de apropriação do conhecimento que antes então lhes era desprovida e na escola um m campo profissional com possibilidades de se manterem ou de inserção nesta profissão.

Pesquisar sobre gênero e magistério torna-se ser útil à medida que possibilita entender as relações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas da educação em nosso país e a sua relação com a permanência da oferta do curso de Magistério a Nível Médio.

As leituras sobre gênero e a feminização do magistério possibilitaram uma compreensão dessa trajetória que a mulher percorreu para sua escolarização e profissionalização docente. Estudar gênero permitiu ir muito além de perceber o masculino e o feminino nas relações mas a construção social que se constitui o homem e a mulher na sociedade ocidental,

O curso de magistério em nível médio, ainda é aceito na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em muitas instituições públicas de ensino. Porém, está previsto no PNE (Plano nacional de Educação) que todos os professores da Educação Básica deverão ter formação de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até o ano de 2020.

REFERÊNCIAS

[1] _____ Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

[2] ___ Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina. Perspectiva, Florianópolis, Ano 13, n. 23, p. 11-25, jan.jun 1995.

[3] Almeida, Jane Soares. Ler as letras: porque educar as meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Autores Associados, 2007.

[4] Auras, Gladys Mary Teive. Modernização econômica e formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1997.

[5] Butler, Judith. Relações de gênero. cadernos pagu (42), janeiro-junho de 2014:249-274. ISSN 0104-8333. http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf. Acesso em 11/04/215.

[6] Butler, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

[7] Brasil. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827 – parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional 1878, p. 71-73.

[8] Catani, Barbara Denice. Et al. Docência Memória e Gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras editora, 1997. Carvalho, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docentes na sala de aula. São Paulo: Xamã, 1999.

[9] Costa, Licurgo. O continente da Lagens – sua história e influência no sertão da terra firme. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

[10] Flick, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa; tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegra: Artmed, 2009.

[11] Fiori, Neide Almeida. Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis –SC: Secretaria de Educação:1975.

[12] Gatti, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação. Brasília: Líber Livro e Editora, 2012.

[13] Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

[14] Graupe, Mareli Eliane. Gênero e magistério: Discursos e práticas sociais. Rio de Janeiro: Usina de Letras, 2009.

[15] Grossi, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf. Acesso em: 01/07/2015.

[16] Louro, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

[17] Lüdke, Menga; André, Marli E.D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

[18] Minayo, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

[19] Nóvoa, Antônio. Profissão professor. Porto, Portugal. Editora Porto, 1995. Noronha, Olinda Maria. História da educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

[20] Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina. Formação Integral na Educação Básica: 2014.

[21] Scott, Joan. Prefácio a Gender and politics of History. Cadernos Pagu, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

Capítulo 6

A pesquisa narrativa e a influência na formação dos professores: Uma dimensão espacial a partir da hermenêutica simbólica

Eduardo Pimentel Menezes
Adilson Tadeu Basquerote Silva
Iduina Mont´Alverne Braun Chaves
Tânia Marta Costa Nhary

Resumo: Este trabalho situa-se no âmbito das pesquisas narrativas enfocando as experiências dos sujeitos em instituições educativas. Os objetivos adotados para esta parte são (a) apresentar os fundamentos da pesquisa narrativa no estabelecimento de novos padrões relacionais e na promoção da reflexão sobre o modo como os indivíduos constroem/desenvolvem a sua formação nas instituições escolares; (b) discutir narrativas inspiradas nos espaços banais do cotidiano escolar com vistas a analisar as dimensões espaciais e temporais materializadas e simbolizadas nos territórios dos corpos nos espaços escolares. O referencial teórico- metodológico se fundamenta na Epistemologia da Complexidade de Edgar Morin), na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, na Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli e na pesquisa narrativa fundamentada nos estudos Clandin e Connelli, Casey, Carter, Chaves, Passeggi, dentre outros e têm a intenção de mostrar como as práticas educativas são mantidas, inibidas ou modificadas pela dinâmica da cultura e do imaginário dominantes na instituição. Os resultados da pesquisa apontaram para a possibilidade de um (re)encantamento da escola através da "escuta sensível" de suas vozes bem como da interpretação das imagens secretadas, ancoradas e emanadas, tanto na dimensão objetiva- técnica-sensível, quanto na dimensão poética-imaginativa-afetiva do imaginário dos professores. Queremos chamar atenção para as possibilidades de transformações metodológicas acerca das limitações que o atual modelo de representação cartográfica possui perante as diversas possibilidades de representação do espaço e suas múltiplas dimensões. Uma representação cartográfica/geográfica que pretenda efetivamente representar o espaço, não pode ficar limitada à representação da paisagem empírica, racional e geométrica. A inclusão da fantasia, abandonada nas primeiras etapas de construção da noção de espaço, do devaneio e de dimensões intuitivas, necessita dialogar e coexistir com a cartografia cartográfica e apropriada geograficamente.

Palavras-Chave: Pesquisa Narrativa. Formação. Poética do movimento do corpo

1.INTRODUÇÃO

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu em um meio de artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, com a mão do oleiro na argila do vaso"
>
> (Walter Benjamin)

A pesquisa no ensino tem passado, nos últimos anos, por mudanças significativas de ênfase, perspectiva e propósito. Muitos pesquisadores, hoje, estão se voltando para a investigação narrativa, que tem a sua ligação com a literatura, em detrimento dos procedimentos experimentais e da análise estatística dos dados. Para Walter Benjamin (1988), a narrativa é vítima de uma época que valoriza o discurso não narrativo como uma medida de sofisticação racional, em oposição ao "valor do prazer" que as histórias possuem. Acrescenta, ainda, que "*a narrativa, como um meio de conhecimento e como um meio de organizar e comunicar experiências, tem perdido a importância que deveria ter. Ressalta, ainda, que o estudo da narrativa não está limitado às fronteiras de uma única área do conhecimento. Ele é inerentemente interdisciplinar" (op. cit.,* 1968, p.83).

A narrativa está ganhando aceitação como um importante instrumento para o desenvolvimento profissional, pesquisa e ensino. Professores podem refletir sobre sua própria prática, articular valores e crenças, dar forma à teoria do ensino e aperfeiçoar o entendimento do processo decisório. A narrativa levanta a questão da voz e da autoria. Ela é também aceita como uma legítima perspectiva de pesquisa. Nesse sentido, podemos falar tanto de *pesquisa em narrativa* quanto de *pesquisa narrativa,* significando que a narrativa pode ser ambos: fenômeno e método. A esse respeito, Clandinin e Connely (1994, p. 146), para preservar essa distinção, chamam o fenômeno de estória e a investigação de narrativa.

A narrativa, como fenômeno e como método, tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. Por meio do contar, escrever e ouvir histórias de vida

– as suas e as dos outros - podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do "*self*" e a integridade do outro e, ainda, aprofundar o entendimento de suas perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativa assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida.

As histórias individuais de professores, por exemplo, podem levar outros professores a relembrarem suas próprias histórias e a fazerem as relações nos planos individual e coletivo. A narrativa contradiz, também, a dicotomia pensar/sentir, fruto do pensamento moderno ocidental, ligando o conhecimento ao sentimento e o pensamento à ação, numa contraposição ao paradigma behaviorista/comportamental, que reduz a atividade humana ao estímulo/resposta e a aprendizagem – observável e mensurável - a um sistema de prêmios e de castigos, questionado por muitos educadores. Na direção dessa mudança paradigmática, a narrativa traz a possibilidade de conectar pensamento e ação por meio da combinação do nosso "*self*" pessoal e profissional, que as (os fragmentos) histórias dos professores evocam. Para Clandinin e Connely (1994, p. 6-9), a simplicidade das histórias contadas abrigam a complexidade do que significa ensinar. Elas guardam, através das narrativas pessoais, um manancial de experiências, conceitos e temas sobre o ensino e alertam para os "quês" (conteúdos), os "como" (metodologia), e também para os "porquês" e os "quando" do ensino (*op. cit*., 1994, p. 6-9)

Nesse cenário, Carter (1995) argumenta que a narrativa

> pode bem ser uma maneira de obter a riqueza e indeterminação de nossas experiências como professores e a complexidade de nosso entendimento do ensino e de como os outros podem ser preparados para se engajar nessa profissão. Além do mais, com a vigorosa ênfase no conhecimento sobre ensino, a história pode representar uma maneira de conhecer e pensar o que é particularmente adequado para explicar a compreensão prática dos professores, isto é, o conhecimento que o conhecimento que emerge da ação. (p. 326)

A *Pesquisa Narrativa também* é vista por Chaves (1998) como uma ampla categoria para uma variedade de práticas de pesquisa contemporâneas, incluindo a coleta e a análise de autobiografias, de biografias, de histórias de vida, de relatos pessoais, de narrativas pessoais, de narrativas de entrevistas, de documentos

de vida, histórias orais, autoetnografia, etnopsicologia, memória popular, entre outros. Para esse autor, a pesquisa narrativa é claramente interdisciplinar, incluindo elementos de estudos literários, históricos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e culturais.

Contar histórias, afirmam Rosenwald e Achberg (1992) é o que fazemos com o nosso material de pesquisa e o que os informantes fazem conosco. *A estória enfatiza que criemos ordem, construamos textos, em particular contextos. Estórias pessoais não são meramente uma maneira de contar a alguém nossa vida; elas são meios pelos quais identidades podem ser modeladas.* Esses autores também afirmam que estudar narrativas é adicionalmente útil pelo que elas revelam sobre a vida social e cultural do contexto em que vivem os narradores (*op. cit.*, 1992, p. 1).

Nesse sentido, essa visão de conhecimento reconhece que as vidas de professores são inscritas/escritas ao longo do tempo, e suas histórias são vividas e ditas, revividas e recontadas, à medida que os professores encontram novas situações em suas vidas.

Assim o processo de fazer sentido, de dar sentido/significado mesmo, com a narrativa pode ser visto como emancipatório, pois oferece uma forma de dar expressão à experiência pessoal. Histórias de professores têm um lugar especial no estudo do ensino e da formação/educação dos mestres, pois segundo Passeggi (2014), uma vez contada uma história, ela se torna peça da história, uma peça aberta para interpretação.

Na trilha desse pensar, Chaves (1999) afirma que as histórias pessoais têm três componentes: experiências, conceitos e temas. As experiências são os fatos que acontecem a nós. Há povos, lugares, eventos que se tornam parte de nossa história. Os conceitos são crenças ou ideias que nós temos acerca de nós mesmos, além de outras que usamos para projetar e interpretar experiências e guiar nosso comportamento. Os temas são gerais, princípios abstratos que sumarizam e consolidam experiências e representam modelos que organizam os conceitos de uma história pessoal em um todo coerente e significativo. Assim, para que uma história da vivência de uma criança na escola tenha um valor (in)formativo e se considere como fonte de pesquisa deve apresentar as seguintes características: ser genuína, convidar à reflexão, ser passível de interpretação e reinterpretação. Enfim, ser evocativa.

Em face do exposto, cabe lembrar que a proposta desta mesa é a de apresentar resultados de estudos que mais, de modo geral, buscaram (re)pensar a organização escolar, considerando sua dimensão cultural, na qual se realizam as práticas simbólicas organizadoras do real social e discutir como os aspectos culturais e do imaginário interferem na dinâmica interna da escola, mantendo, inibindo ou modificando práticas sociais vigentes. Os objetivos adotados para esta parte são: (a) apresentar os fundamentos da pesquisa narrativa no estabelecimento de novos padrões relacionais e na promoção da reflexão sobre o modo de como os indivíduos constroem/desenvolvem a sua formação nas instituições escolares; (b) apresentar narrativas inspiradas nos espaços banais do cotidiano escolar com vistas a analisar e discutir as dimensões espaciais e temporais materializadas e simbolizadas nos territórios dos corpos nos espaços escolares. Temos como referência os princípios da Epistemologia da Complexidade de Morin (1990,1997,1980), da Filosofia do Imaginário de Araújo (2012), da Psicologia Analítica de Hillman (1999). Os princípios teórico-metodológicos da pesquisa

narrativa ancoram-se nos estudos de Clandinin e Connelli, Casey, Carter, Chaves, Passeggi, dentre outros e têm a intenção de mostrar como as práticas educativas são mantidas, inibidas ou modificadas pela dinâmica da cultura e do imaginário dominantes na instituição, com destaque para as narrativas e seus simbolismos. E, quem sabe, apontar para a possibilidade de um reencantamento da escola por meio da "escuta sensível" de suas vozes, bem como da interpretação (ainda que) das imagens secretadas, ancoradas e emanadas, tanto na dimensão objetiva-técnica-sensível, quanto na dimensão poética-imaginativa-afetiva do imaginário das crianças. É o que o nosso estudo teve em vista.

2.SOBRE ESPAÇO E TEMPO NA GEOGRAFIA – NARRATIVAS

Vivenciamos um momento da emergência de novas possibilidades de se pensar a partir da sensibilidade, intuição, emoção e dimensões para além da razão, coexistindo e desafiando-

a. Mas, como afirma Michel Maffesoli (1985), é também o momento da emergência do vitalismo social que supera as formas e intencionalidades criadas para moldar a dinâmica da sociedade, sempre mais rica do que o que é criado para emoldurá-la. O período contemporâneo, dinamizado pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, é altamente desterritorializado e capaz de transformar a percepção da sociedade.

Apesar de o homem moderno descobrir o espaço, a razão construída tem dificuldade de apresentar o

espaço como o real dos homens. O homem vê o espaço nos objetos espaciais, identificando o seu cotidiano com eles. Mas não se vê com raízes neles. Vê-se espacializado, mas não se compreende como espaço. Ocorre um vazio de pertencimento, um mal-estar. Moreira (2007) acredita que por essa razão é que a descoberta do espaço se fez acompanhar de uma nostalgia da natureza, da mãe-terra.

A sociedade contemporânea aceita a tecnologia a partir do lúdico, do erótico e da violência, transformando a tecnologia de instrumento de alienação em potência de socialidade, possibilitando compartilhar emoções e o retorno ao comunitário. Não podemos perder de vista essa dimensão do período contemporâneo, demonstrando suas múltiplas possibilidades e não uma visão unívoca.

Com as questões expostas, não é recomendável pensar o espaço a partir da Geografia como um processo monolítico, geométrico e simétrico de fusos horários e linhas imaginárias. Conceitos como globalização, rede-região, região-zona, territorialização estão sendo vivenciados e experienciados por grande parte da sociedade contemporânea, continuamos a pensar o espaço e sua construção na criança a partir de coordenadas geométricas e simétricas.

Vivenciamos um momento de mudança de paradigma, em que a sociedade ganha novos conceitos de espaço, de tempo e de natureza. É a partir dessa lógica que a educação e os novos projetos pedagógicos assumem um papel de grande importância dentro desse processo de ressignificação da noção de tempo e espaço socialmente aceitos. Também, devemos nos questionar quanto ao papel do sonho, da imagem, do onirismo e do devaneio neste novo estádio sócio-técnico-cultural da sociedade contemporânea.

Outra grande preocupação em relação ao período *info-telecomunicacional* contemporâneo diz respeito às grandes transformações do espaço em sua dimensão material- concreta. Vários suportes materiais da memória vão sendo destruídos, bloqueando os espaços das lembranças, arrancando os marcos e apagando seus rastros. De acordo com Bosi (1994, p.53), *a memória das sociedades antigas se apoiava na estabilidade espacial e na confiança em que os seres de nossa convivência não se perderiam e não se afastariam*. Dessa forma, alguns elementos em que a memória se apoiava não existem mais. Nossas lembranças ficam dilaceradas na busca por uma rua, uma casa e uma árvore que em outros momentos encontravam-se guardadas na nossa memória, não são mais encontradas em nome dos preconceitos da funcionalidade que acarretam a demolição de paisagens de uma vida inteira. Quais seriam esses novos espaços da memória e da lembrança? A inserção da imagem e da imaginação na reconstrução do espaço onírico do mundo informacional, já que a opressão da lembrança constitui-se em um forte mecanismo de opressão.

Entre as transformações narradas, é possível vislumbrar o ressurgimento de uma dimensão mítica do espaço e do tempo. Essa dimensão ainda incipiente pode ser despertada e trabalhada nas várias formas de viver, sentir e agir o espaço e o tempo em que vivemos. Cassirer (2004) nos traz a possibilidade do despertar para essa dimensão mítica do espaço. Esse filósofo alemão (1874-1945), da escola neokantiana, mostra a importância do homem como animal simbólico. Para esse pensador, os símbolos têm propriedades criadoras e libertadoras. Acreditamos que essa abordagem também se faz presente nas múltiplas formas possíveis de percepção e concepção de espaço socialmente aceito.

O espaço mítico ocuparia uma posição intermediária entre os espaços sensível da percepção do conhecimento puro e da intuição geométrica. O espaço da percepção, o espaço do tato, visão, olfato não coincide com o espaço da matemática pura e também entre ambos existe uma divergência generalizada. As determinações do espaço matemático geométrico não podem ser lidas no primeiro, nem originadas em uma sequência contínua de pensamento. Essa divergência se faz sentir entre o espaço fisiológico e o espaço métrico, em que a geometria euclidiana mantém suas construções. O espaço euclidiano é caracterizado a partir de características como continuidade, (in)finitude e uniformidade geral. O problema é que essas características se conflitam com a percepção sensível, como foi relatado anteriormente, quando enfocamos o espaço perceptivo que ocorria no ocidente europeu antes do desenvolvimento do capitalismo. A percepção não conhece o conceito de infinito, pois se encontra presa aos limites da capacidade de percepção e a um domínio espacial determinado e delimitado. A homogeneidade do espaço geométrico caracteriza-se pelo fato de que todos os seus elementos, os pontos que se unem nele, não são simples determinações de situação, já que não possuem um conteúdo autônomo fora dessa relação. Assim, o espaço homogêneo não pode ser considerado como espaço dado, e sim como construtivamente produzido. Sendo assim, o conceito geométrico de homogeneidade pode ser caracterizado pelo aspecto de que, a partir de cada ponto do espaço, é possível realizarem as mesmas construções em todos os lugares e em todas as direções. Já no espaço da percepção imediata, esse aspecto não se torna realizável. O espaço visual e o tátil, por exemplo, coincidem no fato de que a oposição ao espaço métrico da geometria euclidiana não são homogêneos. As direções mais relevantes da organização – frente, atrás, em cima e embaixo, direita e esquerda – não são equivalentes nos dois espaços fisiológicos.

Sob o ponto de vista dos aspectos abordados, o espaço mítico é familiar ao espaço da percepção e contrário ao espaço intelectual da geometria. O espaço mítico e o da percepção são produções da consciência concreta. Sobre a distinção entre posição e conteúdo, aspectos principais do espaço geométrico, não são realizáveis no espaço perceptivo e mítico. Nestes, as posições como aqui e lá possuem uma tonalidade própria e não constituem termos de uma relação universal passíveis de se converterem em diversos conteúdos. Assim, o espaço fisiológico se diferencia do espaço métrico em função do fato de que, no espaço fisiológico, direita e esquerda, em cima e embaixo, na frente e atrás não são confundidos já que os movimentos em cada uma dessas direções caracterizam sensações orgânicas específicas.

Se, no espaço geométrico, a homogeneidade é o aspecto principal do conceito, no espaço mítico da intuição, cada lugar e cada direção são providos de uma ênfase particular.

Em uma visão mítica de mundo, o espaço não tem uma importância idêntica, de acordo com o conteúdo, caracterizada ao espaço geométrico na construção da natureza empírica e objetiva. O progresso do conhecimento objetivo se sustenta no fato de que todas as diferenças sensíveis oferecidas pela sensação imediata são reduzidas a diferenças de grandezas e de espaço.

Na imagem de mundo mítico dos Zunhi, descrita por Cassirer (2004), é principalmente na concepção de espaço que se apresenta a forma da articulação totêmica em sete partes, que atravessa todo o mundo. O espaço é repartido em sete domínios: Norte, Sul, Leste, Oeste, mundo superior, inferior e meio ou centro do mundo. Todo ser possui, na dimensão dessa divisão, sua posição unívoca e assume um lugar rigidamente prescrito. Ao Norte, pertence o ar; ao Sul, o fogo; ao Leste, a terra; ao Oeste, a água. O Norte é a morada do inverno; o Sul, a do verão; o Leste é a morada do outono; e o Oeste, a da primavera. Distintas profissões, estados e ocupações humanas são dimensionados nessa estrutura básica. A guerra e o guerreiro pertencem ao Norte; a caça e o caçador, ao Oeste, à medicina; a agricultura, ao Sul; a magia e a religião, ao Leste.

Em outra tribo, os Iorubás, segundo o autor, também há organização baseada em uma concepção espacial. Toda região espacial corresponde a uma determinada cor, um determinado dia entre os cinco que possui a sua semana, e todo o ciclo sacral – sequência de orações, a espécie e a variação dos instrumentos de culto, a sucessão dos sacrifícios sazonais

– remonta a determinadas diferenciações espaciais fundamentais, especialmente entre direita e esquerda.

É possível observar no pensamento chinês a intuição de que todas as diferenças e oposições qualitativas possuem alguma correspondência espacial. Todo o ser e acontecer se repartem de alguma forma pelas direções da rosa dos ventos. É por meio dessa referência em comum a uma determinada posição espacial que os elementos heterogêneos entram em contato. Uma vez que todas as espécies e gêneros do ser têm sua morada em algum lugar no espaço, a intermediação local conduz a uma intermediação espiritual entre eles, ao encontro de todas as diferenças em um grande conjunto, ou seja, em um mítico plano fundamental de mundo. Temos, assim, a universalidade da intuição do espaço se tornando o veículo para o universalismo da visão de mundo.

A intuição do espaço geométrico, apenas, está submetida à lei que formula o princípio da razão, já que serve como explicação de mundo, não permitindo que um conteúdo sensível seja utilizado como uma forma de ver espacial, sendo retraduzido por meio de leis universalmente válidas pela geometria.

Passa-se a perceber um sentimento mítico de espaço e cita-se, como exemplo, uma forma de Geografia mítica que brotou da astrologia. Na antiga Babilônia, o mundo terreno foi repartido conforme pertence ao céu, em quatro áreas distintas: sobre Acádia, ou seja, o Sul da Babilônia, reina e vigia Júpiter; sobre Amurru, o Ocidente, reina Marte; enquanto Subartu e Elão, ao Norte e Leste, se submetem ao domínio das Plêiades e de Perseu. Esse exemplo serve para mostrar que, por mais que nos abstraiamos de nossa sensibilidade, é necessário utilizar uma intuição subjacente para dar significação aos nossos conceitos.

Observamos uma contradição na própria evolução das ciências exatas no que tange a suas concepções de espaço. O mundo ideal das figuras geométricas – retas, círculo, esfera – são compreendidos pela sua dimensão empírica. As leis geométricas é que dão as normas e a linha mestra para toda apreensão e interpretação do espaço empírico. A visão teórica do espaço físico também é dominada por esse pensamento. As regiões do espaço e direções singulares no espaço tornam-se diferenciáveis, quando as vinculamos a uma diferença de nossa organização corporal, de nosso corpo físico. Mas a visão física de espaço, apesar de não abandonar esse apoio, deve ser capaz de libertar-se dele. Todo progresso da física exata, científica, está se dirigindo à eliminação de componentes puramente antropomórficos da imagem física de mundo. No espaço cósmico da Física, a oposição sensível entre em cima e embaixo perde sua significação. O que diferencia o espaço mítico do espaço físico é que, no espaço mítico, universalmente

válido, não se diferencia do particular e do contingente, em virtude do conceito fundamental de lei e sim na oposição entre o sagrado e profano. No espaço mítico, nunca há diferenças apenas geométricas ou meramente geográficas, mas todo pensamento e toda intuição e percepção sensíveis se baseiam em um fundamento afetivo originário.

Perguntas como: "Onde estás?", "O que és?", "O que deve fazer?" são respondidas pelos habitantes da Terra, a qual não possui luz própria, a partir da alternância de luz e escuridão, dia e noite, constituindo-se no mais antigo impulso ao ato de pensar. Nós, desde o primeiro piscar de olhos diante da luz até as nossas mais elevadas sensações religiosas e morais, nascemos e nos alimentamos do Sol. A apreensão da diferença entre dia e noite, luz e escuridão é o mais íntimo nervo de todo desenvolvimento cultural humano. Leste e Oeste, Norte e Sul não são apenas diferenças para servir de orientação dentro do mundo da percepção empírica, já que todas possuem uma vida mítica interior. São como deuses cardeais próprios: deuses do Leste e do Norte, do Oeste e do Sul, dos mundos inferiores e superiores. O Oriente, como origem da luz, também é a fonte e a origem de toda vida. O Ocidente, como lugar do sol poente, está rodeado de todos os horrores da morte. A luz do dia nos desperta da semimorte do sono para a vida, olhar para a luz, ver a luz do sol. Estar na luz significa viver, vir para luz significa nascer, deixar a luz significa morrer. Já na epopeia homérica, a luz é saúde e salvação.

No direito público romano, ocorria a separação entre as propriedades pública e privada. Apenas a terra, que é encerrada por fronteiras fixas e por linhas matemáticas inconfundíveis e que é limitada e designada, pode ser considerada propriedade privada. Assim como o Deus outrora, agora é o Estado e a comunidade e o indivíduo, que, mediante a ideia de *templum*, se apropriam de um determinado espaço e fazem dele sua casa. Não é indiferente o modo como o augure limita o céu, pois a vontade de Júpiter o abrange, mas nas diversas regiões moram outros deuses, e as linhas são traçadas conforme se queira inquirir a vontade deste ou daquele. As linhas traçadas trazem como consequência pelo fato de que um espírito se apodera do espaço cercado.

A orientação teórica e religiosa do mundo antigo também penetrou no cristianismo e na doutrina da fé cristã-medieval. A planta e a estrutura das igrejas medievais possuem características simbólicas da rosa dos ventos, fundamental ao sentimento mítico do espaço. A eficácia e a vitória históricas do cristianismo estavam associadas à sua capacidade de acolher e transformar as intuições mais relevantes da veneração pagã do sol e da luz. No lugar do culto do sol, entra em cena a fé no Cristo como o sol da justiça. No cristianismo primitivo, manteve-se a orientação da casa de Deus e do altar para Leste, enquanto o Sul aparece como símbolo do Espírito Santo, e o Norte, inversamente, como imagem da aversão a Deus, do extravio da luz e da fé. O batizando é posto de frente para Oeste, para renegar o diabo e suas obras, e depois para o Leste, voltado para o lado do paraíso, para confessar a fé em Cristo. Os quatro extremos da cruz são identificados com as quatro regiões do céu e do mundo. O teor interno da fé se volta para fora e se objetiva em relações espaciais elementares.

A descrição da possibilidade de considerar a dimensão do espaço mítico nos remete ao fato de que a dimensão mítica está presente em muitas das nossas memórias e narrativas sobre as experiências que tivemos ao longo do aprendizado com a Geografia escolar. Com essas experiências e levando em consideração nossas memórias e imagens norteadoras dos nossos espaços e tempos de vivência e aprendizagem, podemos avançar na compreensão das relações de aprendizagem e de ensino, considerando o desconsiderado e observando a utilidade da inutilidade. Buscando compreender a possibilidade de se construir uma percepção e concepção espacial com a sensibilidade, com a intuição, apresento a narrativa da professora Rosane Marendino e suas impressões e imagens sobre a sua Geografia escolar.

3.GEOGRAFIA, MEDUSA E VIAGENS

Recentemente, pude passar por uma experiência docente interessante, que me remeteu à vivência da Geografia como uma viagem pelas vias da imaginação, bem diferente do que vivenciei nos meus tempos de escola – tempos esses em que tínhamos de decorar os "pontos" da matéria dada, com infinitos nomes e conceitos que só faziam sentido dentro do livro didático, ou seja, fora dele pareciam fatos deslocados, dos quais jamais saberíamos localizar caso fossem vistos.

Essa experiência, vivida recentemente, aconteceu em uma escola na qual fui convidada a desenvolver um trabalho juntamente com o professor de Geografia que, naquele momento, vivia a angústia na dificuldade em trabalhar a cartografia em sala de aula. A leitura dos mapas e legendas parecia um desafio que ele, sozinho, não estava se sentindo capacitado a superar. Como pesquisadora do imaginário, interessou-me ir

até lá para desenvolvermos, juntos, essa tarefa. Tivemos a oportunidade de explorar o trabalho com imagens diversas, sempre ligadas ao ato de *imaginar* mesmo, ou seja, de explorar, como viajantes, a aventura de ir além daquilo que a figura racionalizada nos propõe. Era possível ver, nos olhos daqueles alunos, o prazer em se sentirem livres das amarras dos conceitos sem sentido para construírem sentidos próprios. Eles (os alunos) sentiam-se livres para compreender que a leitura de um mapa, por exemplo, requer voos na capacidade de imaginar e que não pode estar presa a um esquema esquadrinhado e puramente objetivo. Tem que fazer sentido. Tem que produzir sentidos.

É neste ponto que volto às minhas aulas de Geografia em tempos de "educação bancária". Quando aluna, lembro-me do professor César: sempre austero, com um ar distante, repetindo diversas vezes a palavra "tundra", que até hoje não me sai da cabeça... Acho que nunca vi uma tundra... e se vi, não a reconheci. O professor César, talvez, não tenha permitido que eu viajasse, imaginasse, que saísse daquela folha de livro para ir além, imaginando tundras e tundras, até criar a minha noção dela e entender que é aquela noção a que faz sentido!

Talvez a maior tarefa da Geografia seja essa: a de permitir viagens. Estar em algum lugar sem nunca ter estado nele fisicamente. Romper com o tempo/espaço do aqui e agora para ir mais além, em que tempo/espaço não são delimitados pelos rigores. Creio que faltou ao professor César me permitir tais voos e imaginar tundras, até me apropriar delas.

Como imagem dessa narrativa, evoco a figura da Medusa, feita pelo artista Vik Muniz. Essa foi uma das imagens que trabalhamos nas aulas de Cartografia. Ela foi marcante para os alunos e passou a ser para mim também, pois me parece cheia de significados: a Medusa é a figura mitológica que paralisava os viajantes, que, pela sua casa passavam, transformando-os em estátuas caso olhassem para ela. Era, assim, o final da viagem para estes que não conseguiam desviar seus olhares. A única forma de destruí-la seria cortando-lhe a cabeça, ou seja, a sua parte racional e mais cruel.

Talvez essa seja uma imagem de protesto contra aquilo que nos impede de continuar o caminho, de alçar voos, de conhecer territórios nunca vistos antes.

Portanto, trago a imagem da Medusa de Vik Muniz, já decapitada, permitindo que sigamos o caminho, viajantes que somos eternamente...

Figura 1: Vik M un iz – Med u as

Fonte: http://www.momastore.org/museum/moma/ProductDisplay_Vik-Muniz:-Untitled-(Medusa-Plate)_10451_10001_87810_-1_26680_11595

Rosane nos traz a possibilidade de repensarmos as experiências vividas com a Geografia escolar. Sua recente experiência demonstra a chance de reconstrução de imagens e significados de conteúdos estudados. A memorização e descrição, característica do ensino de Geografia, pode ser acrescida de experiências sensíveis, coletivas e repletas de significado.

A capacidade de construir sentidos imaginários com os mapas nas aulas de Geografia despertou em

Rosane e nos alunos a riqueza do estudo geográfico, quanto potencializa o ato de imaginar e de sonhar com os conceitos racionais. Permitir viagens imaginárias é o grande desafio que a narrativa de Rosane nos propõe a pensar no ensino de Geografia. A Medusa geográfica é um desafio da Escola e fortemente da Geografia que esperamos superar e ao mesmo tempo utilizar, sendo mais que a Medusa, menos que a Medusa e também se constitui na Medusa.

As inquietações de Rosane nos permitem refletir sobre a formação do professor de Geografia. Quem forma o professor de Geografia? Como os cursos de formação de professores de Geografia utilizam ou não a imaginação na construção do currículo e das práticas de formação dos professores? De acordo com minhas experiências do curso de Licenciatura em Geografia, a ênfase é na construção de conceitos. A dimensão lúdica e imaginária, quando existe, é mínima e subalternizada. Temos uma longa jornada a ser construída na inclusão do imaginário no processo de formação docente em Geografia.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Despertar para o repensar do processo de racionalização, cada vez maior do ensino, torna-se de grande importância, quando os objetivos humanísticos da escola estão sendo cerceados para a formação de seres racionais capazes de controlar a tecnologia e de ter sucesso no mundo do trabalho, contudo incapazes de sonhar.

Propomos algumas formas de trabalhar a Geografia em sala de aula, abordando os conteúdos racionais de forma mais mítica, onírica e não racional, sem esquecer a racionalidade que a Escola necessita desenvolver.

Uma questão importante seria a necessidade de reconhecer a irredutibilidade entre razão (ciência) e imaginação (poesia), do (re)encantamento da escola e formação do psiquismo imaginante e na alfabetização espacial dos alunos, a remitologização da educação pela revalorização dos contos e dos mitos, da metáfora, da alegoria, da utopia e do espaço em uma dimensão mítica, utópica e onírica, além das possibilidades racionais e geométricas já institucionalizadas.

Queremos chamar a atenção para as possibilidades de transformações metodológicas acerca das limitações que o atual modelo de representação cartográfica possui perante as diversas possibilidades de representação do espaço e suas múltiplas dimensões. Uma representação cartográfica/geográfica que pretenda efetivamente representar o espaço não pode ficar limitada à representação da paisagem empírica, racional e geométrica. A inclusão da fantasia, abandonada nas primeiras etapas de construção da noção de espaço, do devaneio e de dimensões intuitivas, necessita dialogar e coexistir com a cartografia cartográfica e apropriada geograficamente.

REFERÊNCIAS

[1] Araújo, A.F., Araújo, J. Lições de Pinóquio. Estou farto de ser sempre um boneco. Porto Alegre: CRV, 2012.

[2] Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 1988.

[3] Bosi, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

[4] Cassirer, E. A Filosofia das Formas Simbólicas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[5] Casey, K. The new Narrative research in Education. Review of research in Education, 21, 1995.

[6] Carter, K. The Place of story of teaching and teacher education. Educational researcher, 22(1), 5-18.

[7] Chaves, Iduina Mont'Alverne. Vestida de Azul e Branco como manda a Tradição: um estudo sócio-antropológico de uma Escola Normal da cidade do Rio de Janeiro, USP, 1998.

[8] Clandinin, J. Classroom Practice: teachers images in action. Barcombe Leaves, Falmer Press, 1986.

[9] Clandinin, J. and Connelly, F. Personal Experience Methods. In: Handbook of Qualitative Research. Thousand oaks, Sage Publications, 1994.

[10] Clandinin, J. and Connelly, F. Teachers'Professional Knowledge Landscapes. New York, Teachers College Press, 1995.

[11] Connelly, M. and Clandinin, J. Teachers as Curriculum Planers. Toronto, Teachers College Press, 1988.

[12] Hilmann, J. Entre-vistas. São Paulo: Summus, 1999.

[13] Maffesoli, M. A Sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia. Tradução Aluísio Ramos Trinta.

Rio de Janeiro: Graal, 1985.

[14] Morin, EdgarCommunication et Complexité – introduction à la pensée complexe. Paris, ESF éditeur, 1990.

[15] Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

[16] O método II. A vida da vida. Trad. De Maria Gabriela de Bragança. Portugal, Publicações Europa-América, 1980.

[17] Moreira, Ruy. Pensar e Ser em Geografia. São Paulo, Contexto, 2007. Passeggi,M.C.; Furlanetto,E.C.; DE Conti, L.; Gomes,M.; Chaves,I.

[18] L'enfance à l'école : Scénarios et enjeux de la recherche avec des enfants au Brésil. In (Dir.)

[19] Lani- Baile, M.; Passeggi, M. C. Raconter l'école: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2014, p. 33-48.

[20] Rosewalvd, G &Ochberg, R. Storied lives: the cultural politics of seflunderstanding. New Haven, CT: Yale University Press, 1992.

Capítulo 7

Grupo de estudos em psicologia histórico-cultural: Contribuições para a formação de professores

Cleudet de Assis Scherer
Guilherme Antunes Leite
Leonardo Carvalho de Souza
Yohana Graziely de Oliveira Buczek

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar algumas considerações acerca de como a participação em um Grupo de Estudos pode contribuir para a formação inicial e continuada de professores. Fundamenta-se no referencial da Psicologia Histórico-Cultural, produções de Vigotski (2004, 2007, 1996), Luria (1991), Leontiev (1978), que propõe ser o desenvolvimento do psiquismo resultado de apropriações culturais sob condições históricas, ou seja, mediações consolidadas pela vida coletiva, pela prática social do conjunto dos homens e pelos processos educativos. É composto por acadêmicos (as), professores da rede básica e de outras licenciaturas, psicopedagogos, psicólogos, que procuram por meio do estudo de textos previamente selecionados dos autores citados, responder inquietações de como a criança aprende, quais conteúdos propiciam a ampliação de funções psíquicas superiores, qual a função da educação sistematizada, entre outras, com o objetivo de contribuir para a formação inicial e continuada do grupo. Acreditamos, de acordo com nosso referencial, que a escola é o lugar efetivo do conhecimento sistematizado independente do nível, Educação Infantil ou Ensino Fundamental e que os mediadores culturais não são apropriados diretamente pelos estudantes uma vez que, dependem da mediação de outras pessoas, principalmente do professor. Entendemos também, que a função da educação escolar é promover a superação do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico e que muitas vezes não ocorre essa organização do ensino efetiva no ambiente escolar. Nesse sentido, essa experiência tem mostrado que a formação de um grupo de estudos pode proporcionar ao professor em exercício e aos futuros professores momentos de ensino, aprendizagem, reflexões sobre práticas e desafios cotidianos escolares transformando-se num movimento que lhes permita a ampliação de sua apropriação teórica e metodológica. Além disso, a interação entre sujeitos de diferentes áreas de formação e experiência profissional oportuniza aprendizagens referentes à docência por meio de discussões e reflexões sobre conteúdos, intervenções e outras possibilidades desenvolvidas na vivência escolar.

Palavras-chave: Grupo de Estudos. Histórico-Cultural. Formação de Professores.

1.INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural é um projeto de TIDE (Tempo de Dedicação Integral) vinculado a uma Universidade Estadual do norte do Paraná, que desenvolve pesquisas sobre como ocorrem os processos educativos formais, em especial, a atividade de ensino.

Fundamentado no referencial teórico-metodológico da teoria Histórico-Cultural e nas produções de Vigotski (2004, 2007, 1996), Luria (1991), Leontiev (1978) e seus colaboradores, busca refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem tanto na Educação Básica quanto na formação inicial e continuada.

É composto por acadêmicos (as), professores da rede básica e de licenciaturas, psicopedagogos e psicólogos que procuram por meio do estudo de textos previamente selecionados dos autores citados, responder inquietações de como a criança aprende, quais conteúdos propiciam o desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores, qual é a função da educação sistematizada, entre outras.

Organizamos encontros semanais no sentido de constituir-se em um espaço de aprofundamento teórico, de discussões das dificuldades encontradas na prática pedagógica, ou seja, de ensino e aprendizagem tanto para os alunos, futuros professores e professores em exercício que voltam a Universidade para fortalecer sua base didática e epistemológica.

Assim, entendemos que a educação em todos os níveis, tanto básico como superior, deve ocorrer em uma escola formal composta por professores com fundamentos teóricos consistentes, mediadores de signos e instrumentos culturais com a finalidade de promover o desenvolvimento psíquico e não simplesmente "cuidadores" ou facilitadores da aprendizagem. Nessa perspectiva, justificamos a necessidade que se apresenta aos cursos de formação de professores, ensinar e discutir detalhadamente os fundamentos teóricos metodológicos por meio de autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural com vistas a uma prática pedagógica que propicie o acesso as máximas produções culturais da humanidade aos seus estudantes. Nesse sentido, a defesa desse referencial teórico se torna necessária porque enfatiza que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social e tem como especificidade principal a mediação cultural por meio de instrumentos que se interpõem entre indivíduo e o objeto de sua atividade. Como explica Davidov (1988) à psicologia não tem como objeto o processo pedagógico e a organização do ensino, mas as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança, condição fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre os diferentes níveis do desenvolvimento psíquico. Desse modo, a função do professor seria apresentar aos aprendizes os signos e instrumentos, uma vez que, os instrumentos modificam a realidade externa e os signos a realidade interna contribuindo para o desenvolvimento de funções complexas do pensamento. Como aponta Libâneo (2014, p. 19) "[...] a educação escolar obrigatória é condição para formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los", apropriações possíveis por meio de uma formação pedagógica substanciosa, com a ajuda da didática (pedagogia) e da psicologia como compreensão científica do sujeito da educação.

A educação é fundamental na vida de cada indivíduo, por essa razão torna-se necessário que conheçamos os percalços do processo nos quais ocorrem o ensino e aprendizagem, uma vez que, segundo Vigotski (2004, p. 99), "a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude.".

É importante ressaltar que como explica Veiga (2009), quando nos referimos à formação de professores, não abrange só a docência, o ato de ensinar, mas fundamentalmente a organização do ensino, o planejamento, a aprendizagem e a avaliação. Ações que requerem conhecimento, formação e desempenho. E são esses os pressupostos que intencionamos instrumentalizar o grupo com nossos estudos frente às problemáticas impostas a educação sistematizada.

Portanto, nesse texto serão apresentados primeiramente breves apontamentos sobre os textos estudados no grupo de estudos, qual a sua importância para a formação inicial e continuada dos professores participantes e por fim, suas contribuições para a organização do ensino em todos os níveis de ensino.

2.ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

As pesquisas, com base na perspectiva Histórico-Cultural evidenciam que a verdadeira função da escola não se caracteriza pela formação do pensamento empírico, ou ações que reproduzem a vida cotidiana, espontânea. Por outro lado, constatamos por meio das avaliações governamentais da educação brasileira (ENEM, ENADE, PROVA BRASIL) os grandes desafios que são colocados aos professores e escolas sobre as dificuldades em todos os níveis de ensino. Uma vez que, no lugar da escola como locus de aprendizado e do desenvolvimento das atividades humanas complexas, ou seja, ensinar o pensamento teórico que promoveria essa formação existe um modelo educacional que tem prestado um desserviço ao requerer uma orientação pedagógica que prioriza as experiências e sensações do indivíduo.

Para esse tipo de orientação, não teria necessidade da educação escolar, visto que de acordo com a teoria vigotskiana, a escola deve criar uma orientação pedagógica que permita desenvolver no estudante aquilo que fora dela não seria possível desenvolver. Ou seja, o pensamento teórico por meio dos conhecimentos científicos, pois o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos é determinado pelas mediações disponibilizadas a este em seu processo de formação.

Nesse sentido, em cada época a educação é tratada de maneira diferenciada, os conhecimentos sistematizados tornam-se importantes para um melhor entendimento do processo educacional. O trabalho educativo precisa ser pensado de maneira a contribuir para a formação de conceitos e na estruturação do pensamento, com vistas a uma possível transformação e humanização. De acordo com Saviani, "o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p.17).

A partir do pressuposto que o ser humano depende de outro ser humano já educado para se educar, é possível verificar que nesse processo, o meio social desempenha papel central no suporte à produção e transmissão da educação. Leontiev, afirma que "o processo de apropriação é resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criado pelo desenvolvimento da cultura humana" (LEONTIEV, 1978, p.271).

Pode-se destacar que o homem produz e transmite o conhecimento, o que requer desta prática, um envolvimento com a realidade para que os conteúdos possam ser socializados de maneira adequada. Tendo em vista que a apropriação do conhecimento só se torna possível a partir da interação do homem com a natureza e deste com os outros homens, é possível observar que desde cedo, ainda quando criança, o indivíduo é submetido a um processo contínuo no qual é inserido desde o seu nascimento. Como afirma Saviani, "portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica" (SAVIANI, 2005, p. 13).

É no processo educacional, que o homem é formado como tal, de modo que passa a ter o contato com o conhecimento historicamente acumulado, passando a compartilhar de conhecimentos que estão sistematizados e que corroboram para o seu desenvolvimento.

Portanto, a formação de professores precisa ser aprimorada sob as bases de uma teoria que promova também o seu desenvolvimento. Pode-se dizer que o conhecimento científico precisa atingir primeiramente o educador, para em seguida, em um momento necessário, ou seja, na prática pedagógica, possa dar suporte efetiva a formação dos educandos.

Com bases nesses aspectos Sforni (2015, p. 384, grifos da autora) argumenta que ao planejar uma aula o professor deve ter clareza sobre que desenvolvimento espera com sua intervenção pedagógica, pois,

> [...] o pensamento teórico vincula-se ao desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, que se desenvolvem na própria atividade do sujeito. Ou seja, a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, o sentimento desenvolvem-se à medida que são ativados. Tais atividades, no entanto, não se reduzem a exercícios para o desenvolvimento dessas funções: devem ser realizadas com conteúdos curriculares, colocando, de maneira integrada essas funções em movimento. Cada atividade escolhida ou elaborada pelo professor deve ser analisada em seu potencial para a mobilização das funções psíquicas.

Assim, as funções culturalmente formadas desenvolvem-se somente por meio de atividades que as mobilizem, uma vez que, possuem dependência de processos concretos em que estão inseridas, nessa perspectiva, entendemos ser importante compreendermos o problema da periodização do desenvolvimento humano proposta pela psicologia marxista.

A partir das contribuições de Vigotski e de Leontiev sobre desenvolvimento humano, o psicólogo soviético Daniil B. Elkonin assumiu o desafio de elaborar uma teoria capaz de mostrar as mudanças que ocorrem de acordo com a periodização das crianças. Para cada época, Elkonin (1987) descreve que cada período é sinalizado por uma atividade dominante que guiará o desenvolvimento psíquico, são elas: primeiro ano de vida – comunicação emocional direta com o adulto; primeira infância – atividade objetal manipulatória; idade pré-escolar - jogo de papeis ou faz de conta; idade escolar – atividade de estudo; adolescência inicial – comunicação íntima pessoal e adolescência – atividade profissional/de estudo.

Conforme estudos de Vigotski (1996), para cada período existe um momento de crisee propõe o seguinte modo para a periodização das idades: Crise pós-natal; Primeiro ano (dois meses-um ano); Crise de um ano; Primeira infância (um ano-três anos); Crise dos três anos; Idade pré-escolar (três anos-sete anos) ; Crise dos sete anos; Idade escolar (oito anos-doze anos); Crise dos treze anos; Adolescência (quatorze anos- dezoito anos); Crise dos dezessete anos. Dessa forma, segundo o autor, mudanças pequenas e qualitativas mostram o desenvolvimento da criança, no qual para cada novo aprendizado, antecipa-se um momento de crise (a crise pode ser identificada como sendo a transição do antigo conceito para a aquisição de um novo, o que causa uma reorganização mental da criança, mas que não acontece de maneira simples e sim por meio do conflito de ideias).

Ainda segundo Vigotski (1996), são os momentos de crise que geram as mudanças no psiquismo, fazendo com que a criança passe para uma nova fase. Para cada fase há uma atividade principal, que pode ser denominada como atividade "guia", ou seja, aquela que a criança utilizará por um momento até que se internalize e passe a depender de uma nova atividade, pois aquela que estava acostumada, já não suprirá a sua vontade e o seu desejo de aprimoramento e desenvolvimento. De fato, ao desempenhar determinada atividade, a criança aprenderá e logo requisitará algo novo, certamente se incentivada sentirá a necessidade da novidade constantemente.

Nessa perspectiva é interessante que o professor conheça as fases da periodização para que trabalhe com seus estudantes de modo a propor atividades que contribuam para um melhor desenvolvimento, estudos que temos realizado no grupo de estudos. O autor chama a atenção para que nos debrucemos a analisar a realidade na qual sujeito está inserido, pois somente assim, conseguiremos entender às necessidades inerentes ao seu desenvolvimento psíquico. Como explica Elkonin, "é por meio da atividade que o psiquismo da criança se reestrutura, então quanto mais rica a atividade, maior a riqueza de psiquismo. Por outro lado, a pobreza na atividade tem como consequência o empobrecimento do psiquismo" (ELKONIN, 1987, p. 513).

Corroborando com Elkonin, Vigotski (1996) propõe que o bom ensino deve incidir na zona de desenvolvimento próximo da criança, o que significa que o professor deve organizar vivências ricas em objetivações não cotidianas para que em um futuro próximo se tornem desenvolvimento real, ou seja, a criança consiga realizar essas atividades de forma independente, sem a ajuda direta do outro. Para tanto, torna-se imprescindível, o entendimento por parte do educador, da periodização do desenvolvimento humano em uma visão histórico-cultural, isto é, compreender as crises como momento de viragem para uma reestruturação da vivência anterior, definir o tipo de atividade que desempenha o papel principal em cada estágio do desenvolvimento e desse modo, criar nas crianças condições e premissas para o desenvolvimento psíquico, modificando seu modo de ser, pensar, agir e se comportar.

A compreensão desses pressupostos trouxe importantes reflexões ao grupo de estudos, porque por intermédio do problema da periodização tornou-se possível responder alguns questionamentos: quem são os sujeitos com os quais trabalhamos? Como devemos ensiná-los? O que devemos ensiná-los? e com base nesses conhecimentos teóricos, pensar, como organizar um ensino adequado para os estudantes com os quais trabalhamos.

3.GRUPO DE ESTUDOS VERSUS ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Como discutimos anteriormente, é na educação escolar que se inicia a formação de ideias, sentimentos, traços de personalidade, enfim, o desenvolvimento de funções complexas psíquicas importantíssimas para a humanização dos indivíduos. No entanto, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, esses saltos qualitativos no desenvolvimento, não ocorrem "naturalmente", e sim pela apropriação das máximas produções humanas, ou seja, por meio de instrumentos e signos apresentados por outros seres humanos. Por compactuar com essas proposições que nos ocorre inquietações ao refletirmos sobre a formação docente requerida para cumprir o objetivo precípuo da escola que é a transmissão e apropriação da cultura humana com vista à humanização dos sujeitos por ela atendidos (SAVIANI, 2005) com esse objetivo que nos propomos instrumentalizar os componentes do grupo pensando em como organizar um ensino com essas proposições.

Segundo Moura et al (2010), a organização do ensino é um processo que exige conhecimentos teórico-metodológicos do professor que lhe possibilite eleger instrumentos, definir ações e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é importante que ao desenvolver seu ensino não o faça com tarefas mecânicas e desconectadas da realidade e sim, num movimento que permita aos seus estudantes se mobilizarem para a aprendizagem. Todavia, esse processo não é tão simples quanto parece, porque para à formação do pensamento teórico, é necessário que o ensino de conceitos científicos preceda de procedimentos didáticos pensados para a apropriação do conceito como atividade mental, o que requer do professor domínio dos conteúdos e dos meios de favorecer sua apropriação em sua atividade pedagógica.

Como explica Sforni et al (2016, p. 2) muitas vezes os documentos norteadores das instituições escolares dizem se fundamentar no referencial que defendemos no grupo de estudos, mas não raro "[...] resulta na manutenção da teoria apenas na 'carta de intenções', ou seja, no Projeto Político Pedagógico, enquanto a aula em si, em sua forma e conteúdo, pouco se diferencia daquela que ocorre em outras escolas que não têm proximidade com a teoria Histórico-Cultural." Diante desses problemas, em nossos estudos, buscamos entender qual é a função dos elementos do grupo para uma "correta" organização do ensino em todos os níveis educacionais em que atuam.

Assim, entendemos que o educador,

> [...] é sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, sujeito que organiza a atividade de ensino, esta sim, assumindo o papel de mediação entre os dois polos da relação, ou seja, buscando estabelecer a relação entre o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar para os estudantes). (ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C., 2013, p.424)

Desse modo, fica claro, que não é de qualquer forma que ocorre o almejado desenvolvimento, é preciso organizar de um determinado modo esse desenvolvimento, modo esse, que permita aos estudantes a apropriação cultural em suas máximas possibilidades, para além das experiências cotidianas. As ações realizadas a partir de atividades orientadoras de ensino estudadas no grupo permite aos participantes organizarem seu ensino de forma que oportunize momentos de importantes aprendizagens relativas tanto ao conteúdo a ser ensinado quanto à prática docente. Esse é o fim que buscamos, no entanto, não temos a pretensão de indicar caminhos como sendo os únicos possíveis, mas contribuirmos para uma melhor compreensão da importância da educação escolar e da formação do professor na produção de neoformações psíquicas nos indivíduos por eles afetados.

4.ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse relato de experiência, tentamos descrever de forma breve, um pouco do percurso de um Grupo de Estudos em uma Universidade pública. Mesmo com muitas limitações decorrentes do momento histórico que vive a educação pública, uma necessidade comum entre os membros, tanto estudantes quanto professores, é o de se debruçar aos estudos para compreender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser por meio da educação escolar. Ou seja, uma educação promotora de desenvolvimento humano por meio da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua máxima expressão.

Dessa forma, entendemos que compreender o funcionamento psíquico do indivíduo a cada período do desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico, porque Pedagogia e psicologia devem ser pensadas interligadas. O professor não é um prático, mas um intelectual que necessita dos conteúdos da psicologia para compor sua práxis.

Como discutimos no texto, Vigotski (2007), afirma que, o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento e é ele que permitirá às crianças, jovens e adultos penetrarem na vida intelectual daqueles que os cercam se a qualidade de comunicação assim o permitir. Portanto, para o autor, falar em desenvolvimento é falar no estabelecimento de novas formas de pensamento e no desenvolvimento de funções psíquicas superiores, funções que se estabelecem com a apropriação dos conhecimentos já elaborados e com a inserção dos indivíduos na cultura material e intelectual.

O aprofundamento teórico possibilitado pelo grupo, ainda que incipiente, permite aos seus integrantes, uma reflexão sobre a importância do estudo dos clássicos da Teoria Histórico-Cultural, a compreensão de categorias metodológicas fundamentais e como relacionarmos esses conhecimentos com a realidade educacional que vivenciamos. Uma vez que, a compreensão de quem é o sujeito que aprende e como devo ensiná-lo, nos levará a lutar para produzir um desenvolvimento multilateral das capacidades em todos os indivíduos com os quais nos relacionamos em nossa atividade pedagógica. Outro fator importante a ser considerado é que a interação entre sujeitos de diferentes áreas e níveis de formação e experiência profissional oportuniza aprendizagens relativas à docência por meio de discussões e reflexões sobre conteúdos, intervenções pedagógicas e outras possibilidades que contribuirão para um efetivo exercício profissional.

Entendemos também, que não adianta só o eloquente discurso radical de condenação ou crítica à educação ou à sociedade na qual vivemos, acreditamos contribuir para a transformação radical quando conseguirmos ajudar os nossos alunos na formação de uma consciência crítica, por meio da apropriação de signos e instrumentos culturais emancipadores, e a partir dela pensar em possibilidades de combate a ordem destrutiva do capital que propicia o desenvolvimento desigual.

Por fim, destacamos a importância desse espaço de estudo e planejamento de ações intencionais que tenham por eixo nuclear a organização de um ensino comprometido com a máxima formação humana do professor, e como decorrência positiva dos alunos por eles afetados.

REFERÊNCIAS

[1] Asbahr, F. S. F.; Nascimento, P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. Psicologia, ciência e profissão. Anais... 2013. 33 (2) p. 414-427.

[2] Davydov, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: Davydov, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigacion psicológica teórica e experimental. Moscú, Editorial Progresso, 1988.

[3] Elkonin, D. Sobre el problema de la periodização del desarrollo psíquico em la infância. In: Davidov, V&SHUARE, M. La Psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS: antologia. Moscú, Editorial Progresso, 1987. p.104-124.

[4] Leontiev. A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 1978.

[5] Libâneo, J. C. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. Anais... XVII Endipe. Fortaleza, 2014.

[6] Luria, A. R. Curso de psicologia geral: introdução. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1991.

[7] Moura, M. O., et. al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: Moura. M. O. (Org). A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural. Brasilia: Liber livro, 2010.

[8] Saviani, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

[9] Saviani, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

[10] Sforni, M. S. F. et al. Aprendizagem de conceitos em contexto escolar: princípios teóricos e ações de ensino. In: III Evento do método e metodologia em pesquisa na abordagem do MaterialismoHistórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Anais...UEM, 2016.

[11] Veiga, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. Campinas, SP: Papiros, 2009.

[12] Vigotski, L. S. Teoria e método em psicologia. Trad. Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[13] Vigotsky, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: Vigotsky, L. M. COLE. M.(org.). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[14] Vigotski, L. S. Problema de la psicologia infantil. Obras Escogidas, Tomo IV. Visor: Madri, 1996. P251-273.

Capítulo 8

Complexidade da educação integral: Formação docente e a realidade da escola do campo

Rosenilma Branco Rodrigues
Francisco Robson Alves da Silva
Jeyse Sunaya Almeida de Vasconcelos
Raimundo Alves dos Reis Neto
Juliana Souza da Silva
Victor da Cruz Peres

Resumo: Este trabalho busca dialogar sobre a formação docente e a realidade da escola do campo diante da complexidade da educação integral, a qual não pode ser compreendida apenas como a ampliação do tempo que o aluno permanece na escola, nem tão pouco somente a adequação nas estruturas físicas, todavia, são elementos necessários neste processo, no entanto, precisa-se reestruturar a concepção do conhecimento como condição para compreensão do sujeito integral, nesta perspectiva aprofundamos nossa abordagem sobre a educação e o sujeito do campo. Para tanto, definimos como objeto analítico, investigar sobre formação docente e a realidade da escola do Campo frente a Complexidade da Educação Integral, contextualizando com uma experiência de uma escola no município de Santarém-Pará, no contexto desta cidade, imbricada no coração da floresta amazônica, podem ser identificados diversas culturas (indígenas, quilombolas e brancas). O estudo, de abordagem fenomenológica, de natureza qualitativa, de cunho exploratório e descritivo para fins de uma pesquisa bibliográfica e de campo. As políticas educacionais desenhadas na perspectiva de educação democrática vêm buscando alcançar todos os cidadãos, seja da cidade ou do campo, uma das mais recentes reformulações educacionais envolve a educação integral pensada para a população escolar como todo da educação básica. Para análise dos dados buscamos embasamento na Teoria da Complexidade enfatizada por Edgar Morin. Concluímos que a educação integral gera novos caminhos para se construir uma política que realmente contemple as necessidades de uma educação desejada para preencher as lacunas existentes no sistema educacional ora fragmentado pelas ciências tecnicistas, para o sujeito do campo os desafios dessa política são ainda maiores, pois vivem o reflexo de educação pautada na autodesvalorização, exploração econômica e na desigualdade social, percebemos que a formação docente para preparar os professores do campo para uma nova prática pedagógica ficou distante da proposta da educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Complexidade. Educação do Campo.

1.INTRODUÇÃO

A implementação da política de educação integral tem sido objeto de estudo de muitas universidades e fortes debates dos movimentos e organizações sociais, o surgimento de programas e projetos idealizadas para escola divide opiniões, há aqueles que defendem que esse novo modelo de educação já está em curso por meio do Programa Mais Educação, outros acreditam que ainda está muito aquém de uma educação integral que possibilite o pleno desenvolvimento do Ser Humano.

Neste trabalho discutiremos ainda sobre a educação do campo que por muito tempo foi excluída do processo de consolidação das novas diretrizes numa perspectiva das políticas educacionais do nosso país, isso permeou e silenciou uma vasta população dos seus direitos ao acesso à educação por anos. As políticas desenhadas negaram à população do campo o acesso à educação, pautando-se nas dificuldades presentes nas localidades rurais:

> a temática "Educação do Campo" deixa claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como "educação rural". Na prática, neste início de século XXI, nos movimentos e organizações sociais e na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual só prepara os cidadãos para o trabalho, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnico social. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, on-line[9]).

Ganham destaque nesse debate os movimentos sociais, os quais desde muito tempo lutam pela consolidação de uma política que valoriza a realidade do sujeito do campo, e que envolva além de uma educação curricular, mas também a valorização dos seus saberes e experiências, que estão vinculados em uma cultura própria do campo.

Neste sentido, este trabalho busca debater sobre essa questão que hoje se manifesta como uma nova concepção das políticas educacionais do e no campo. Para evidenciar essa discussão o objetivo proposto consiste em investigar sobre formação docente e a realidade da escola do Campo frente a Complexidade da Educação Integral, contextualizando com uma experiência de uma escola no município de Santarém-Pará.

No cenário da Educação do Campo, uma realidade considerável são as classes multisseriadas[10], que traduzem uma alternativa de promoção do acesso à educação diante das diversas dificuldades existentes. Para atuar nessas classes é fundamental uma metodologia diferenciada que promova o ensino aprendizagem, nessa perspectiva envolve a formação continuada de professores, tendo em vista que não há uma formação acadêmica específica para estes profissionais, contudo recentemente as universidades vêm ampliando essas discussões, todas essas questões justificam um aprofundamento investigativo da realidade campestre.

Os desafios da educação integral para a escola do campo ainda são muito preocupantes, todavia, estes podem ser superados a partir de uma releitura do conhecimento e buscando redimensionar o que compreendemos como ensino aprendizagem considerando que somos seres complexos.

2.EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS À CONTEMPORANEIDADE

As políticas educacionais desenhadas na perspectiva da educação integral têm se intensificado no nosso país desde o início do século XX, o que gera novos caminhos para se construir uma política que realmente contemple as necessidades de uma educação desejada para preencher as lacunas existentes no sistema educacional ora fragmentado pelas ciências tecnicistas. Diante desta realidade não podemos deixar de destacar os avanços alcançados a partir dessa nova proposta, a citar, a proposição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007, deixando claro o apoio estrutural e financeiro à educação integral e tempo integral. Neste documento, prevê mais especificamente no art. 4º do Decreto nº.

[9] Documento on-line sem numeração da página.

[10] Classe multisseriadas são formadas por alunos de 1º ao 5º ano em uma mesma turma, ressaltando que é anticonstitucional inserir nessas na mesma classe alunos da educação infantil. Esse tipo de organização acontece nas localidades do campo onde a demanda não por série não completa uma turma, além disso as localizações distantes e de difícil acesso possibilita essa metodologia.

6.235, de 13 de novembro de 2007, definindo a Escola em Tempo Integral (ETI), sendo aquela com a ampliação do tempo escolar com sete horas ou mais de funcionamento com os mesmos alunos.

Várias escolas brasileiras foram selecionadas pelo Ministério da Educação propondo diferentes experiências pedagógicas e a ampliação da jornada escolar, além disso, é importante salientar o papel central que a escola tem na construção de uma agenda de educação integral, e que esteja principalmente interligada com as políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade e riqueza de vivências. Acredita-se que essa concepção possibilita a transcendência dos muros da escola e da quebra de paradigmas, envolvendo as comunidades e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas, afirmam Lomonaco e Silva (2013). Com essa nova configuração escolar sugiram os questionamento e críticas, no sentido de debater sobre as condições que se fazem necessárias para o desenvolvimento de uma nova estrutura curricular.

Se a escola não está preparada para essa adequação não haverá êxito na execução das atividades e hipoteticamente o docente não conseguirá desempenhar as atribuições que forem conferidas, o que compromete o ensino aprendizagem. Esses impactos são sentidos em todas escolas seja da cidade que teoricamente a educação "é mais desenvolvida" seja do campo que enfrenta dificuldades gritantes.

Historicamente, os sujeitos (homens e mulheres) do campo são vítimas de preconceitos, e de negação da própria dignidade da pessoa humana, sem acesso aos direitos fundamentais os quais são constituídos de direitos políticos, civis, sociais, e culturais garantidos pelo Estado, neste sentido, as lacunas são nitidamente visíveis, pois essa visão distorcida da identidade do homem do campo e sua importância no processo educacional influência diretamente na prática docente, e o professor acaba transferindo esse diálogo para o aluno, não percebendo a sua importância enquanto um professor do campo, em suma, este profissional está atuando nesses espaços (talvez?) pela falta de oportunidade de atuar nas escolas urbanas.

Para minimizar essas problemáticas estão em vigor teoricamente diversas políticas educacionais que buscam valorizar estes profissionais, uma das ações dessas políticas é a formação continuada que contempla um quantitativo expressivo de professores, mas ainda temos que avançar nas bases qualitativas, considerando que o processo educacional vivido pelos professores ainda é pouco considerado nas pesquisas que tratam sobre a construção da identidade profissional docente. Neste sentido, os programas de formação dificilmente estimulam os alunos a construírem sua autonomia intelectual e profissional, pois ainda estamos distantes de uma educação integral, e sim vinculados à uma metodologia que trabalha o ensino através de métodos tecnicistas, por meio da fragmentação dos conteúdos. Todavia, é essa formação inicial que servirá de fundamentação possibilitando ao aluno entrar em contato direto com saberes próprios do seu novo mundo profissional. É ela que, em tese, deveria lhe oportunizar condições de melhor compreender as realidades que irão enfrentar. Mesmo diante da importância que tem os programas de formação para a construção das identidades docentes, os professores, isolados, não têm o papel de transformar as práticas pedagógicas na sua complexidade. Henry Giroux e Peter McLaren (1994 apud CORTEZ, s.d).

Compreende-se por meio desta pesquisa que para alcançar os objetivos da educação integral se pressupõe compreender a teoria da complexidade, a qual é muito enfatizada por Edgar Morin, como uma teoria que representa uma visão complexa, integral, holística, de mundo interrelacional e conhecimento transdisciplinar, que visa o entendimento de ser humano como um ser complexo, e esse processo é fundamental para a promoção do ensino aprendizagem, pois a prática pedagógica ganha maior significância para o aluno e para o professor.

"O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente". Morin (2011, p. 29).

Neste sentido, entendemos que a educação integral não está atrelada apenas a ampliação do tempo escolar, mas precisa envolver e desenvolver a educação cognitiva e as várias dimensões da vida do ser humano, buscando a formação do sujeito nas suas multidimensões, sejam: psicológica, afetiva, social e política, entre outras possíveis e necessárias para o desenvolvimento do indivíduo. Para tanto, precisamos transcender o currículo tradicional, e trabalhar com o aluno dentro da sua complexidade.

A discussão em torno da educação integral não é uma prática recente, para Coelho (2009) fazendo uma retrospectiva filosófica na linha do tempo da educação, chegamos à Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo *(Soma)* e do espírito *(psique)*

"Uma das formas de abordamos a identidade humana é o tema corpo e mente ou corpo e psiquismo, que está profundamente vinculado à reflexão sobre natureza e cultura". (MEIER, 2014, p.33).

Contudo, as questões que norteiam a educação do campo vêm sendo discutidas recentemente com maior intensidade no Brasil, pois, desde um passado remoto a principal característica desse modelo de educação era de um estudo do sistema de ensino pensado para atender a produção capitalista do momento, mesmo que para isso tenha sido necessário a deturpação de um espaço arraigado de uma cultura própria dando lugar para novo conceito de "qualidade de vida". Daí surgem as inquietações por parte dos pesquisadores, entidades e movimentos sociais, por isso, tornou-se objeto de investigação no campo educacional.

Neste aspecto, o autor Inforsato (2006, WAGNER, 2006) destaca que à medida que as sociedades se tornam mais complexas, a educação também se tornou, e consequentemente, seus procedimentos de se apoiar em sistemas de difusão organizados para a efetivação dos valores nos corpos de seus membros, de sociedade moderna, tal como é compreendida, caracteriza emblematicamente um tipo de sociedade complexa na qual a educação assumiu a dimensão de instituição provida de muitas responsabilidades, inclusive o papel da família vem sendo atribuído à escola, e esta não está preparada fisicamente e nem pedagogicamente para tais responsabilidades.

A Educação em tempo integral representa a realidade de algumas unidades educacionais públicas brasileiras, sua principal característica se configura pela ampliação da carga horária dos alunos na escola. O principal foco dessa política está voltado para a vivência por meio do estágio extracurricular com o Programa Mais Educação, que surge como uma proposta inicial para implantação da Educação de Tempo Integral.

O Programa Mais Educação (PME), por sua vez é uma experiência integral em tempo integral. Legalmente instituído pela Portaria nº 17, de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 2010, suas atividades são desenvolvidas por meio dos macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos humanos em educação; Cultura e artes; Cultura digital; Promoção da saúde; Comunicação e uso de mídias; Investigação no campo das ciências da natureza e Educação econômica. Essas atividades são executadas por meio de oficinas. O que se percebe, que o Programa em questão não é desenvolvido na prática como foi desenhado na teoria, ainda apresenta muitas fragilidades, e se:

> [...]observa que desde um passado recente, proliferam sucessivos eventos de capacitação, cursos e encontros, em que os professores entram em contato com as teorias educacionais, novas metodologias de ensino e informações atualizadas sobre a sua disciplina. Não raro essa "aprendizagem de ouvido" cai no vazio, pois os professores não experienciam concretamente novas formas de construção de seu próprio conhecimento e nem são estimulados a desenvolverem uma postura mais ativa e cooperativa. Esse modelo de capacitação "eventual", baseada na realização esporádica ou sequenciada de encontros, não costuma constituir-se como efetiva e legítima formação continuada, caracterizando-se antes como uma formação descontínua, realizada aos "soluços". (BEZERRA, s.d, on-line)

Os professores que ministram essas oficinas são monitores, geralmente pessoas da própria comunidade, e que muitas vezes não têm formação acadêmica necessária para desenvolver as ações requerentes, em tese, a realidade nas escolas localizadas no campo, as fragilidades são ainda mais expressivas, analisando que nesse discurso sobre ampliação do tempo e dos espaços escolares, a flexibilização do currículo, metodologias diferenciadas, entre outras, não estão evidentes quais ações serão implementadas a fim de atender a carência de formação continuada do professor, oferecendo-lhe ferramentas para que sua atuação seja mais próxima da necessidade de conhecimento dos alunos, e que seja um investigador da própria prática docente.

Nesta perspectiva, para Coelho (2002 apud BEZERRA, s.d, on-line), vem afirmar que a formação continuada ganha novas possibilidades quando outras questões, como a identidade profissional, a valorização dos saberes docentes e a prática centrada na reflexão do cotidiano escolar passam a ser consideradas na elaboração e efetivação dos programas de formação, desta forma, o professor se percebe inserido nas formulações das diretrizes que regem sua prática deixando concebê-las como algo abstrato e intangível.

Percebemos ao longo da história que o homem e a mulher do campo sofrem com as transgressões dos seus direitos fundamentais, principalmente no aspecto educacional, a preocupação da época histórica se resumia em atender ao desenvolvimento da indústria, a produção econômica do momento. Os camponeses

eram vistos como mão de obra farta e barata, ou seja, a educação que se pautava em atender essa demanda de mercado era apenas tecnicista, por isso, a educação promovida a estas pessoas não objetivava desenvolver a criticidade, o ser humano pensante e a intelectualidade, em resumo era apenas para aprender a ler e entender os manuais de instrução das máquinas e fazer funcionar os equipamentos para a produção econômica:

> embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do/no campo, o artigo 206 prescreve que deve haver [...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família (artigo 205). Apesar da prescrição, entendemos que nunca houve uma igualdade de acesso à escola, com um diferencial às escolas no campo, vistos as dificuldades e carências que as mesmas sofreram durante a história e continuam sofrendo com os governos autodenominados democráticos. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, on-line)

O desenvolvimento contemporâneo no campo é fruto das lutas sociais na busca de melhor qualidade de vida, no qual teve importante partição como já mencionado dos movimentos sociais, no entanto, os reflexos do processo de exploração penduram ainda na vida dos camponeses, para os quais o modelo de desenvolvimento não está no campo, mas na cidade, a autocompreensão configura-se de uma vida de inferioridade, o que além das precariedades existentes no campo os levou a não querer que os seus filhos permanecem no ambiente rural, desta forma, migravam para cidade, onde encontravam dificuldades para se adaptar com a realidade nas escolas urbanas, pois, suas experiências educacionais no seu contexto campesinato estavam muito aquém do modelo escolar trabalhado na cidade.

É inegável os avanços ocorridos, as ferramentas legais instituídas são frutos de grandes lutas em busca de educação democrática, e ao mesmo tempo fortalecem as reivindicações em prol das garantias que as leis expressam, nesta proposição, mencionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu o artigo 28 expressa claramente sobre a escola do campo, estabelecendo que:

> na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996, on-line).

Bem como foi constituída a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que vem reafirmar o prescrito na LDB do direito e ao cesso à educação, respeitando as peculiaridades locais.

E a mais recente Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu Art. 1º expressa que:

> a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, on-line)

É considerável mencionar que o professor deve participar ativamente desse processo de reformulação das políticas educacionais, considerando que está diretamente relacionada com sua realidade prática pedagógica, portanto, a ressignificação da metodologia deve ser orientada por meio da formação inicial e continuada, pois:

> [...]a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetiva-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002 apud SILVA, 2009 p.26)

Em termos da educação integral acreditamos que ainda há muitos desafios a serem superados que começam desde a compreensão do que é ser verdadeiramente integral, para uma educação emancipadora precisa-se considerar a complexidade humana, e que conhecimento crítico não se constitui separadamente compartimentando as disciplinas, isolando da realidade vivenciada na prática pelo professor e o aluno, nessa concepção estaremos num processo dicotômico comprometendo assim o ensino aprendizagem.

A proposta de educação integral foge aos padrões estabelecidos de entendimento das disciplinas separadamente. Nesta perspectiva de análise a educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. (GUARÁ, 2007 apud MENEZES, s.d).

Refletir sobre a teoria da complexidade não significa buscar um conceito fechado, e tão pouco acabado, "aspirar à complexidade é tender para o conhecimento multidimensional, sabendo que a complexidade surge como dificuldade, como incerteza, e não como uma clareza ou como resposta" Morin (1999 apud MOREIRA, 2006). Portanto, estaremos sempre em busca de resposta para constante questionamento, isso não é considerado um processo negativo, mas um constante processo aprendente. Além disso, deve-se no processo aprendente estimular o aprendizado das perguntas, pois assim como as respostas, elas são o fio desencadeador para questionamentos constantes.

O diálogo proposto neste trabalho vem demonstrar que a complexidade existe também na escola do campo, no professor do campo e no aluno do campo, e fazer-lhe compreender essa dimensão o fará enxergar enquanto um sujeito que também é responsável pelas mudanças desejadas em sua vida, em seu espaço - seja ele escolar, familiar, social e no mundo.

Nesta pesquisa destacamos que as problemáticas nas escolas são específicas assim também como são universais. Nas escolas do campo em relação às escolas urbanas as fragilidades são ainda mais desafiadoras, ao passo que lhes faltam condições básicas estruturais e pedagógicas, como a falta do transporte escolar e de profissionais qualificados.

Essas são questões identificadas na pesquisa bibliográfica, e para conhecer melhor essa realidade considerando a nova proposta da educação integral e os desafios presentes na educação do campo, optou-se por investigar uma escola localizada no campo no município de Santarém.

Este município está situado ao norte do Brasil, na mesorregião do Baixo Amazonas, na microrregião de Santarém e localizado na margem direita do rio Tapajós, na confluência com o rio Amazonas, distante cerca de 807 Km, em linha reta, da capital do Estado do Pará. No contexto desta cidade, imbricada no coração da floresta amazônica, podem ser identificados alguns fenômenos que demandam aprofundamento analítico. A população do campo que vive uma realidade diferenciada, seja em termos de riquezas culturais seja quanto as problemáticas existentes, e este último representa um desafio às populações que habitam neste contexto. Terra firme e várzea, serras e planícies, campos gerais, rios de cores turvas e límpidas, variadas espécies vegetais e animais diversos que formam o patrimônio natural amazônida. Além disso, há um complexo de conhecimentos apreendidos a partir da relação com a natureza, com a cultura e com a educação enraizadas no mistério e na crença de que tudo está vinculado a tudo.

Tratar das questões relacionadas à Amazônia significa também compreender as diversas culturas que se encontram (indígenas, quilombolas e brancas) que há séculos buscam formas práticas de lidar com os recursos das próprias comunidades.

Neste município a maioria das escolas está centrada no Campo, com localização geográfica diferenciada, as comunidades[11] ficam uma distante das outras, muitos alunos dependem de meio de transporte (terrestre e aquático) para chegarem nas escolas, na rede municipal de ensino há as classes multisseriadas, principalmente porque a demanda de alunos mais próxima de uma mesma escola não forma turmas completas. Para atuar nessas classes é fundamental uma metodologia diferenciada que promova o ensino aprendizagem, nessa perspectiva envolve a formação continuada de professores, tendo em vista que não há uma formação acadêmica específica para estes profissionais.

3.METODOLOGIA

O estudo é de abordagem fenomenológica, de natureza qualitativa, de cunho exploratório e descritivo para fins de uma pesquisa bibliográfica e de campo, visando ampliar o conhecimento acerca do tema investigado e ainda descrever os fenômenos que fazem presentes na realidade do estudo Trivños (1987 apud SILVA; MOREIRA, 2014).

Neste trabalho foi desenvolvido a pesquisa bibliográfica buscando uma interlocução crítica com as temáticas trabalhadas acerca da complexidade da educação integral, da formação docente frente a realidade da escola do campo, e procurando uma aproximação sobre as questões apresentadas, realizamos pesquisa *in loco* em uma escola localizada no campo no município de Santarém, Estado do Pará, onde também é desenvolvido o Programa Mais Educação, é considerada uma escola polo[12] e possui diversas turmas anexas[13]. Aplicamos um questionário com questões abertas para a gestora da escola a fim de investigar sobre desafios enfrentados na prática diante da implementação da educação integral, a investigação pressupõe dialogar com as informações levantadas na pesquisa bibliográfica sobre essa política educacional, nossa a abordagem no que diz respeito a educação integral visa o desenvolvimento do ser humano na sua complexidade. A participante foi identificada em nosso trabalho com o nome de Maria, suas respostas foram transcritas para este trabalho e se apresentam como citações diretas.

4.RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA PESQUISA IN LOCO

Aqui procuramos identificar a opinião de Maria em relação a política de educação em tempo integral - *Qual sua avaliação em relação à Educação em tempo integral?*

> enquanto Política Pública Educacional é bem-vinda. Porém, há de se questionar de que forma está se operacionalizando esta política? O que temos hoje no município como proposta de "Educação Integral é o Programa Mais Educação" que oferece oportunidades de novos conhecimentos aos alunos e a participação em oficinas diversificadas como: dança, artes, pintura, música, karatê, entre outras que proporcionam aos alunos uma formação mais ampla, porém com espaços inadequados e um tempo ainda limitado (3 horas). (Maria)

[11] Um determinado grupo de pessoas de tamanho variável que ocupam um território geograficamente definido.
[12] Esta abordagem é utilizada no município para definir escola polo sendo aquela que está concentrada em uma comunidade com maior concentração de pessoas e na maioria das vezes são alunos.
[13] As anexas são também escolas que a administração responsável é a mesma da escola polo, o corpo técnico faz o acompanhamento dessas e geralmente ficam quilômetros de distância uma das outras.

Nesta fala percebemos que há interesse na efetivação da política proposta e ao mesmo tempo as fragilidades são evidentes, por isso é importante ressaltar que as atividades práticas fortalecem as informações recebidas na sala de aula traduzindo com uma extensão da teoria, corrobora com esta afirmativa o autor Couto, ao enfatizar que:

> possibilitar condições para que a criança encontre prazer no ato de aprender é um desafio para a docência [...] tornando-se objeto de contínuo processo reflexivo e de aprimoramento de sua ação. [...] focaliza-se esse desafio, à medida que se considera o ato de aprender como um processo contínuo e integrado. Não há dicotomia: o processo de aprendizagem considera o sujeito em sua totalidade, como ser complexo, carregado de saberes e fazeres que vão se entrelaçando, complementando, enriquecendo, durante a efetivação do processo. É a partir dessa concepção que o espaço escolar torna-se espaço de vivência de uma aprendizagem significativa (COUTO, 2008, p.37).

Mudar uma prática não é tarefa fácil, principalmente quando já está enraizada em uma cultura, as mudanças muitas vezes causam temor nas pessoas, isso é mais intenso quando essas modificações envolvem um maior número de indivíduos, em específico, quando estes também são responsáveis por esse processo de transformação. "Ao analisar a formulação dos saberes profissionais e a formação docente, dá mostras da importância de se conhecer a prática cotidiana dos professores" (TARDIF, 2005 apud SILVA e PEREIRA, 2009, p .2508), logo optamos por realizar o presente questionamento - *Quais os principais desafios para implantação da Educação em tempo integral?* A partir da resposta constatamos que há uma preocupação também quanto formação profissional, pois é fundamental no processo de ensino aprendizagem, mas acreditamos que execução dessa política representa possiblidades de investimento na formação docente:

> Os principais desafios são de caráter estruturais (falta de espaços nas escolas para a oferta qualitativa deste Programa). O PME reconhece esta especificidade quando na meta número 6 - busca instituir em caráter de colaboração programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e aquisição de mobiliário adequado para viabilizar a educação em tempo integral com qualidade às populações em condições de vulnerabilidade social. Outro desafio é a contratação de monitores sem formação adequada (pelo Programa deve-se dar preferência à pessoas da comunidade preferencialmente), o que limita a contratação de pessoas habilitadas para ministrar as oficias de forma a oferecer mais qualidade ao Programa Educação em tempo integral. Concernente a estes desafios há uma cultura de não aceitação pela comunidade escolar quanto ao Programa de Educação em tempo integral, pelo caráter assistencialista que o mesmo ainda compõe, quando dá preferência à matrícula de alunos com vulnerabilidade social. Sendo que a oferta de Educação em tempo integral seria otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola oportunizando aos mesmos, atividades recreativas, esportivas e culturais que favorecem o processo de desenvolvimento qualitativo no ensino e na aprendizagem. (Maria)

A pesquisa se justifica por conta de que os possíveis resultados podem contribuir para uma melhor formação continuada dos professores que lidam com a Educação do Campo. No ano de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), estando em vigor no período de 10 anos a partir da sua aprovação, isso nos instigou um questionamento - *No PNE está previsto atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. Você concorda com esta estratégia? Por quê?* "Sim, porque as mesmas oportunidades oferecidas aos alunos urbanos devem ser oferecidas aos alunos do campo respeitando suas especificidades". (Maria)

É importante observar que a participante da pesquisa compreende que o sujeito do campo precisa ser oportunizado e deve lhe ser garantido o seu direito de acesso à educação, respeitando as peculiaridades, pois, entende-se que o mesmo modelo pensado para as escolas urbanas não cabe nos espaços escolares dos campesinatos.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levar novas diretrizes para o cotidiano das escolas configura um desafio, fazer com que o professor ressignifique a sua metodologia de ensino, para uma realidade que demanda mudança da prática docente, requer ir além da disseminação do conhecimento sobre a cultura do campo, mas principalmente da autoconscientização da importância da mesma para sua vida, do aluno e da comunidade envolvida.

Percebemos que a educação integral desde a Antiguidade vem sendo discutida, no entanto, foram nos últimos anos que esse discurso se ampliou, sendo pauta das bases legais a fim de efetivar essa política nas escolas, iniciando por meio de programas e projetos extracurriculares. Ainda com muitas deficiências, entre quais estão a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, culminando com a dissociação da teoria e prática, o que contribui para uma estagnação da sociedade que vive a ideologia de ser democrática.

Precisamos ser agente de transformação e tornar a educação como defende Paulo Freire, emancipadora, os desafios sempre estarão presentes em todos os aspectos de evolução e/ou desenvolvimento de uma sociedade, assim como, as problemáticas sempre serão entraves nos quais se busca justificar a falta de implementação de políticas educacionais que venham atender as peculiaridades dos alunos, dos professores, bem como da própria sociedade.

O homem e a mulher do campo, são detentores de conhecimento e cultura, e necessitam se perceber como seres importante nesse processo de consolidação de uma sociedade democrática e emancipada, o contexto histórico é fundamental para o entendimento do ser enquanto Ser Humano, um ser pensante que está em constante busca do entendimento da sua realidade, da realidade do outro e da própria sociedade.

O professor não pode mais ser reprodutor de uma prática que não lhe gera necessidade de investigação, precisa estar preparado para o processo dinâmico que a educação integral propõe, sabemos que é desafiador, daí afirmamos que a resposta para efetivação da educação integral seja no campo ou na cidade está inserida na complexidade que visa compreender o ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

[1] Bezerra, Dagmar Dnalva da Silva. Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. Goias – GO, s.d. Disponível em: < www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/ article/download/548/837 >. Acesso em 10 de ago 2015.

[2] Bogdan R.; Biklen. S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e métodos. Porto: Porto, 1994.

[3] Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/ bdcamara /2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

[4] Brasil (2008). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008. Brasília/DF. 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf> Acesso em: 20 de abr 2015.

[5] Chizzoti, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. S.Paulo: Cortez, 1995.

[6] Coelho, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. Este ensaio tem como base trabalho apresentado durante a 27ª. Reunião Anual da ANPED (Caxambu, Minas Gerais, 2004), texto produzido para integrar parte do Documento-base sobre Educação Integral (Secad/MEC, 2008). Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: < http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/ 1472/1221> acesso em jun 2015.

[7] Cortez, Baltazar Campos. Os professores do campo e a sua formação na perspectiva dos sujeitos da pesquisa. S.d. Disponível em: < http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_34.pdf> Acesso em 01 de ago de 2015.

[8] Couto, Hergos Ritor Fróes de. A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar. Piracicaba, 2008.131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Núcleo de Pedagogia do Movimento, Corporeidade e Lazer, Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em < https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/UWRIFYTSWRJB.pdf> acesso em 30 jun 2014.

[9] Ferreira, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. Disponível em < http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf> Acesso em: 15 de jul de 2015.

[10] Inforsato, E. C. A Educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, W.W (Org). Século XXI: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. Cap. 5 p. 91 -108.

[11] Lomonaco, Beatriz Penteado; Silva, Letícia Araújo Moreira da (Coord). Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade. -- São Paulo : CENPEC : Fundação Itaú Social - Unicef, 2013. Disponível em: < http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosestaticos/FIS/pdf/percursoseducintegral.pdf> Acesso em 13 jul 2015.

[12] Meier, Celito. Filosofia: por uma inteligência da complexidade: volume único; 2ª. ed. – Belo Horizonte, MG: PAX Editora e Distribuidora, 2014.

[13] Menezes, Janaina S.S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. Disponível em: < http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/ anais/pdf/EC21.pdf> acesso em 07 de jul 2015.

[14] Moreira, W.W. et. al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender a viver. In: _____ (Org.). Século XXI: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. p. 134-157.

[15] Morin, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: Unesco, 2011.

[16] Silva, Luiza L. G.; Moreira, W. W. Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares (MG). In: Pensar a prática. Goiânia, v. 17,n.4, out./dez. 2104. Disponível em: < http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewFile/30025/17751> acesso em 19 jun 2015.

[17] Silva, William; Pereira, Lucia Helena Pena. Corpo e movimento na profissionalização docente: a corporeidade na prática pedagógica de professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: IX Congresso Nacional de Educação – Educere; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Corpo e movimento na profissionalização docente: a corporeidade na prática pedagógica de professores das séries iniciais do ensino fundamental PUCPR, out 2009. P. 2507- 2520. Disponível em: < http://www.pucpr.br/ eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2523_1306.pdf> Acesso em: 17 jun 2015.

[18] Silva, Marilda da. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos / Marilda da Silva. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Complexidade_da_ formacao_de_professores-NOVA-P4.pdf. Acesso em 20 de mai 2015.

Capítulo 9

A experiência como alicerce do saber necessário à formação continuada de professores

Sandra Regina Reis
Okçana Battini
Cyntia Simioni França

Resumo: No contexto atual, fatores políticos, econômicos, sociais e culturais endossam a necessidade de ampliar os estudos na área de formação de professores, apontando para importância de se considerar a experiência dos professores nos processos de formação continuada. As experiências permitem compreender os sentidos dos saberes produzidos do e no trabalho. Os estudos do grupo de pesquisa acenam para a proposição da escola como *lócus* e o professor como protagonista de sua formação. A formação continuada realizada na e a partir da própria escola, conduz o professor a desvelar a realidade e enxergá-la da forma como realmente se apresenta e, a partir daí (re) construir a sua identidade docente. Enquanto sujeito de sua formação, o professor imerge, reflete, discute e repensa o contexto escolar. Reconhece necessidades e dificuldades de sua prática. Busca caminhos para melhorias e soluções na relação com o outro. Em um processo de partilha de experiências, rumo à emancipação, superando modelos de formação formatados. Nos estudos do grupo de pesquisa, a formação continuada supera o entendimento de momento de finalização de um processo e assume a possibilidade de oferecer aos professores sentidos as suas experiências. Dessa forma, a formação passa a ser um processo que une as experiências de vida do professor aos contextos sociais e culturais mais amplos e promove a reflexão individual, a partir da reflexão coletiva.

Por meio da reflexão coletiva, o professor envolve-se num processo com vistas à transformação social que, retira de si o peso de autor isolado de um processo de transformação, e lhe conferindo uma autoridade pública para essa realização.

Palavras Chaves: Formação de professores; Saberes docentes, Experiências.

1.INTRODUÇÃO

Neste texto são compartilhadas algumas aproximações do grupo de pesquisa "Formação de professores e trabalho docente em situações de ensino" do Programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Tecnologias, que tem como uma das preocupações refletir sobre os processos de formação continuada dos professores, na tentativa de estabelecer uma relação de diálogo entre a Universidade (professores, pós-graduandos e alunos de iniciação cientifica) e os professores da Educação Básica.

Buscamos pensar sobre a importância de se considerar as experiências dos professores nos processos de formação continuada. A experiência é entendida a partir de uma perspectiva mais ampla, que leve em consideração o saber e o saber fazer do professor, seu cotidiano e o espaço escolar como multifacetado.

A formação do professor constitui, no contexto atual um terreno fértil para pesquisas e reflexões. Fatores políticos, econômicos, sociais e culturais endossam a necessidade de ampliar os estudos nessa área, no sentido de refletir acerca de outras possibilidades de formação, tendo o professor como o protagonista do seu processo formativo.

Esse cenário suscita reflexões sobre como tem sido realizada a formação[14] continuada de professores, bem como, os aspectos envolvidos nessa formação. Há que se considerar que, em sua grande maioria, ainda impera modelos clássicos (instrumentais e/ou tecnicistas) de formação, realizados por meio de cursos aos quais são repassados aos professores discussões teóricas e metodológicas, formas de ação e condução do processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente modelos de formação do homem e do sujeito.

Modelos esses, que na maioria das vezes, estão concentrados em instituições de ensino superior ou organizações e institutos com função específica de oferecer curso a rede básica de ensino. É inegável a contribuição dessas instituições para a formação continuada de professores. No entanto, observa-se ainda, que as propostas formativas permanecem centradas em teorias, descontextualizadas da prática e muitas delas desconsideram a realidade escolar e os sujeitos que ocupam o espaço escolar. Não defendemos a ruptura do processo de formação de professores dessas instituições. Porém, há que se repensar os aspectos que envolvem essa formação, com vistas a propiciar uma cisão dos modelos pautados na perspectiva da racionalidade técnica (instrumental) e pensar em uma formação que contemple a escola como *lócus* de formação e o professor como seu protagonista.

Com o intuito de contribuir com um olhar mais apurado sobre essa realidade, destacamos a importância da experiência como alicerce do saber necessário à formação de professores. É necessário considerar o que os professores pensam em seu cotidiano, "quem são eles, sua origem de classe, suas diversidades de gênero, raça, idade. Suas opções pedagógicas e partidárias, afetivas e culturais, enfim, o conjunto de seus valores, visão de mundo, de ser humano, de si mesmos, sua cultura". (ARROYO, 2002, p. 198)

Entendemos que o ofício dos professores, mescla com o trabalho, com as situações em que vivem, com sua visão de mundo de sociedade, como sua forma de agir bem como com suas (in) certezas, ou seja, como sujeito e como grupo social e cultural. Reconhecer o valor político dessa totalidade e o peso formador da pluralidade desses tempos e espaços é um dos caminhos para pensarmos em propostas de formação continuada de professores. (ARROYO, 2002).

As experiências dos professores permitem compreender os sentidos dos saberes produzidos do e no trabalho, e ainda, os contextos em que os mesmos são elaborados, além de possibilitar a compreensão das relações que permeiam o fazer docente (THOMPSON, 1987).

No grupo de pesquisa temos priorizado discussões sobre a formação continuada de professores, dialogando com autores como: Tardif (2002), Imbernón (2010), Benjamin (2006), Larrosa (2004) e Candau (1997). Esses estudos apontam a necessidade de se caminhar na proposição de uma escola como *lócus* de formação e o professor como um dos agentes de sua própria formação. Enquanto protagonista, o professor pode desvelar a realidade e enxergá-la da forma como realmente se apresenta e, a partir daí (re) construir a sua identidade.

[14] Defendemos que para além de formar professores há um "fazer-se professor", em que há um emaranhado de relações que se constituem quando os professores se relacionam com diferentes sujeitos e os constituem ao mesmo tempo. Para aprofundar a discussão pertinente a formação de professores, a referência para esse debate é a tese de doutorado: PAIM, Elison. Memórias e experiências do fazer-se professor. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

2.OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Existem muitos caminhos para se falar de formação continuada de professores. Partimos do pressuposto que a formação continuada necessita propiciar ao professor um repensar sobre a sua prática profissional, a partir do processo de auto reflexão sobre o seu fazer no dia a dia do espaço escolar, para que o mesmo possa, intervir e transformar a sua ação docente.

Hermann (2012) aponta a necessidade dessa formação se articular com elementos presentes no espaço escolar que impactam diretamente no fazer-se professor, visto que esse processo possibilita "novas construções de si, capaz de reconhecer um mundo comum em que a alteridade também aconteça" (2012. p. 33). Para isso é necessário ouvir os professores e levar em consideração seus saberes, compreender como esses saberes são produzidos e constituídos durante seu processo de formação.

A partir dos anos 1980 surgiram muitas pesquisas que trazem diferentes concepções acerca do saber do professor. Em diálogo com Maurice Tardif (2002), em sua obra "Saberes docentes e Formação Profissional" compartilhamos da ideia de que o saber dos professores não deve ficar à margem das outras dimensões do ensino. É preciso "relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer". Visto dessa forma, o saber do professor é marcado pela experiência de cada um, uma vez que, "o saber dos professores é o saber que está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc" (TARDIF, 2002, p. 11).

Para isso é necessário "estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores. O saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas, não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática" (TARDIF, 2002, p. 11).

O saber é marcado tanto por aspectos sociais como individuais, sendo necessário contemplá-los ao se pensar na formação continuada dos professores. Tardif (2002) destaca ainda a necessidade de se escapar de dois perigos, aos quais chama de mentalismo que reduz o saber a processos mentais de forma exclusiva, que tem como suporte a atividade cognitiva do sujeito e o sociologismo que trata o saber como uma "produção social em si mesmo e por si mesmo" (TARDIF, 2002, p. 14), eliminando toda e qualquer contribuição dos atores na construção do saber.

Para este autor o saber do professor é situado na interface entre o social e o individual. Respalda-se em transações constantes entre o que é e o que faz; entre o ser e o agir do professor, entre o seu eu e o que faz. Além disso, o trabalho do professor possui uma especificidade em que sua rotina de trabalho deve estar relacionada intimamente com suas visões de mundo e o seu fazer dentro do espaço escolar. Esse trabalho possibilita a construção de "saberes cotidiano" que são adquiridos ao longo de sua carreira profissional. O autor aponta a necessidade de se compreender o trabalho e as práticas pedagógicas a partir, também, desses saberes, chamados saberes experienciais. (TARDIFF, 2002)

Nesse sentido, entendemos que o saber docente é "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". (TARDIF, 2012, p.36)

Para o autor esse saber docente é compreendido pelos saberes profissionais (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições durante o processo de formação inicial e/ou continuada, englobando saberes pedagógicos (ciências da educação); saberes disciplinares: saberes organizados pelas instituições educacionais, pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (matemática, história, geografia, etc); saberes curriculares: relacionados à forma como as instituições de ensino apresentam os programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) e a aprendizagem e aplicação dos mesmos e os saberes experienciais: são os saberes que resultam da vivência diária dos professores, no exercício de suas funções.

Sobre os saberes experienciais Larrosa (2004), contribui significativamente ao elucidar sobre a acepção de experiência, chamando atenção para a necessidade de tecer outro olhar sobre esse conceito. Esse outro olhar implica em superar a visão da racionalidade instrumental ou tecnicista, que desconsidera as experiências dos professores dos processos de formação continuada. A racionalidade instrumental ou tecnicista considera a experiência um conhecimento inferior ou, apenas um ponto de partida para um "verdadeiro" conhecimento. Além disso, a experiência é considerada obstáculo à ciência, pelo fato de estar vinculada a situações concretas e particulares, as emoções e atrelada a um contexto de espaço e tempo. Ao contrário, do "verdadeiro" conhecimento que é assentado na razão e universal. Quanto à razão esta é pura, produz ideias claras e distintas. O conhecimento da ciência, a linguagem da teoria não pode ser a mesma

da experiência, tendo em vista que não se pode construir um conhecimento "verdadeiro", a partir da experiência.

Como defende Larrosa (2004), é preciso valorizarmos a experiência e reivindicar para essa o que a filosofia e a ciência desconsideram que é a subjetividade, a particularidade e o caráter provisório, entre outros atributos. Nesse debate, defendemos a necessidade de contemplar a experiência na formação do professor. Considerar o entorno, as relações como homem e indivíduo inserido num tempo e num espaço. Um sujeito que convive, relaciona, sente, sofre, pensa, articula, envolve etc. Anterior ao professor há o homem e o ser humano individual que expressa em sua função de professor, marcas e resquícios de sua vida, personalidade e história. Estes, não podem ser desconsiderados em sua formação, uma vez que sua vida e história são construídas por meio de suas experiências e, portanto impregnadas de subjetividade.

Segundo Larrosa (2004), Kertész esclarece a relação clássica entre experiência e formação, considerando como experiência o que se passa com o sujeito. Ao passar por determinada situações, o sujeito é transformado e constituído por ela, configurando seu eu e sua personalidade. A história de vida do sujeito é constituída por suas experiências. O sujeito da formação é o sujeito da experiência, pois é esta que o forma e que marca o que é. As experiências, vividas pelo sujeito no seu tempo e no seu espaço, determinam sua personalidade, seu modo de ser e agir.

Se pensarmos essa questão com a experiência do professor, indagamos: O que foi feito das experiências dos professores? Eles têm espaços para compartilharem experiências coletivas na escola? E nos cursos de formação de professores, suas experiências são ouvidas? Ou foram transformados em mercadorias e autômatos?

Essas inquietações nos levam a percebermos que com o avanço da modernidade capitalista, as experiências estão pouco a pouco perdendo espaços para serem contadas e compartilhadas. Ao encontro de Larrosa (2004), um dos filósofos que reflete acerca do conceito de experiência na modernidade capitalista é Walter Benjamin, no seu ensaio "Experiência e Pobreza" (2006) e o "Narrrador" (2006). O autor nos alerta sobre o fato de que experiências estão a cada dia se perdendo, a impressão que se tem é que o indivíduo está desprovido da capacidade de intercambiar experiências que pareciam seguras e intransferíveis em outros tempos. (BENJAMIN, 2006)

Benjamin (2006) esclarece que essa situação vem acontecendo porque vivemos um tempo fugaz. A falta do tempo contribui para o declínio das experiências. Todos os acontecimentos, informações e relações sociais passam em um piscar de olhos, como uma instantaneidade sem limites. Ninguém tem tempo para escutar o outro, o ritmo acelerado do capitalismo tomou conta da vida das pessoas. Com isso, as trocas de experiências entram em declínio. No lugar da experiência temos apenas vivências (BENJAMIN, 2006).

Esse tempo veloz alcança o ritmo da escola, da aprendizagem, e das relações entre professores e alunos. Os aparatos burocráticos educacionais estão a serviço de minimizar que a experiência aconteça. Ainda que estamos mais tempo na escola em relação aos séculos passados, porém, temos menos tempo para a abertura a experiência do "outro". Nos cursos de formação continuada, na maioria das vezes, chegam pacotes prontos, como mercadorias para serem trabalhados com os professores, com cronogramas engessados para serem realizados num ritmo acelerado.

Por vezes, o sujeito moderno (professor) recebe na escola ou em cursos formativos, apenas informações, destituídas de sentido, configurando em apenas um processo de repasse dessas informações. Nesse sentido, a informação passou a imperar na modernidade, no cotidiano das pessoas.

Porém, a demanda informativa é um obstáculo para a abertura de novas experiências, impedindo que algo nos toque ou aconteça. (LARROSA, 2004)

> A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e, toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado), o que consegue que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (LARROSA, 2004, p.22).

Para que a experiência aconteça dentro da escola, toque e transforme o professor e sua prática, é necessário "desligar os dispositivos que nos deixam no automático", ou seja, o cotidiano das atividades escolares: o entra e sai da sala de aula, o preenchimento de livros e planejamentos, preparação e correção de provas e atividades dentre outros, para possibilitar ouvir o outro (alunos, professor, funcionários, equipe pedagógica e diretiva, famílias), abrir ao diálogo, perceber de forma lenta o movimento da escola e os detalhes da vida e viver relações educacionais humanizadoras.

É nesse sentido que Benjamin (2006) nos convida a sermos protagonistas da nossa história e operarmos nas brechas do campo educacional para rompermos com a concepção da racionalidade instrumental/técnica. Embora as experiências tenham sido transformadas, em sua grande maioria, em vivências mecanizadas nos cursos de formação continuada de professores, também existem caminhos que deixam aflorar experiências sensíveis, por meio da abertura de espaços que nos possibilitam construir uma história que caminhe na contramão das tendências burocráticas dominantes. Tendências estas que, na maioria das vezes, não reconhecem as experiências dos professores.

Não se trata apenas de um contradiscurso, mas do surgimento de diferentes discursos, em contraponto aos processos formativos, pensados na perspectiva da racionalidade instrumental, da coisificação dos indivíduos, da fragmentação da coletividade e do esfacelamento das experiências coletivas.

Compreendemos que a formação continuada do professor necessita contemplar a experiência, ou seja, buscar na formação continuada, o espaço para a experiência, colocando-a em favor da formação do sujeito professor. Não cabe, nesse contexto, modelos estruturados e padronizados de formação que visam a atingir a todos igualmente, como o modelo clássico citado por Candau (1997) ou *standard* apontado por Imbernón (2010) ou também denominado como modelos a partir da racionalidade instrumental (técnica) na perspectiva benjaminiana.

No contexto educacional, ainda persiste um modelo clássico de formação continuada. Esse modelo é desenvolvido em universidades, através de convênios ou parcerias, ou promovidos pelas secretarias de educação, que tem como função "como o próprio nome indica, reciclar, ou seja, "refazer o ciclo" na perspectiva de voltar e atualizar a formação recebida dos professores. (CANDAU, 1997, p. 52).

Porém, a formação continuada necessita ultrapassar modelos de reciclagem ou *standard* (Imbernón, 2010), isto é, formação baseada em um modelo de treinamento de professores, por meio de cursos empacotados, nos quais um formador seleciona atividades para auxiliar o professor. Nesses cursos, prevalece a transmissão vertical de um especialista que repassa aos professores, soluções mágicas para os problemas escolares que desconsideram sua experiência individual e social.

É nesse sentido que defendemos a construção de novas perspectivas que transponham o *lócus* da formação das universidades para a própria escola. Candau (1997, p. 56) aponta três teses "que constituem os eixos em torno dos quais se aglutinam as principais tendências na perspectiva de repensar a formação continuada de professores e adequá-la aos desafios do nosso momento". São elas: a escola como *lócus* de formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Para Nascimento (1997), a formação em serviço contempla a vivência do professor no seu espaço de trabalho, portanto sua experiência. Destaca que "escola como espaço privilegiado de formação de professores e como *lócus* natural da formação em serviço (Nascimento, 1997, p.82)", havendo a necessidade de considerar que esta formação precisa se efetivar de forma reflexiva e não apenas, transpondo o modelo clássico para dentro do ambiente escolar.

O professor durante em sua caminhada profissional, passa por diversos cursos de formação continuada, mas também, passa pela vivência na escola, junto com alunos, professores e outros profissionais. Assim, configura lhes um perfil diferenciado do início de sua carreira profissional, constituindo a sua experiência do professor, não podendo desconsiderar suas relações e interações fora do ambiente escolar.

Pimenta (1999) ao refletir sobre os saberes da docência e a identidade do professor, ressalta que ser professor não é apenas uma atividade burocrática para qual se formam técnicos. Há a necessidade de colaborar para o exercício da atividade docente, formando atitudes, valores e conhecimentos que conduzam à construção dos saberes docentes necessários para enfrentar os desafios que a prática social coloca no cotidiano da escola. É preciso investir na formação professor que desenvolva "a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores" (Pimenta, 1999, p. 18).

A identidade do professor é construída por meio de suas experiências e de sua personalidade. Assim, é intransferível e não pode ser adquirida. Precisa ser vivenciada, realizada e experienciada. No entanto, é necessário que se constitua com base em um arcabouço teórico, sendo que um dos aspectos necessários à sustentação da formação continuada de professores é a articulação teoria e prática. É necessário superar o conhecimento utilitarista, possibilitando a aproximação e a unidade teoria e prática.

Buscam-se na teoria, fundamentos para esta intervenção na realidade escolar. Porém, a teoria sozinha não possibilita essa fundamentação. Apenas oferecem perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, bem como a compreensão de si mesmos enquanto profissionais e da atividade docente (PIMENTA, 2002). É necessário a (re) elaboração dos elementos teóricos e a sua concretização, num processo dinâmico que estabeleça relação com as experiências vividas e com a prática, para que a realidade seja transformada, "os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados" (PIMENTA, 2002, p.26).

No entanto, alertam Scheibe e Aguiar (1999, p. 234) que "[...] tomar a relação teoria e prática [...] como eixo articulador da produção do conhecimento", requer certos cuidados, no sentido de não se privilegiar um desses aspectos, em detrimento do outro. Também é necessário considerar as experiências do professor, cuidando para não reduzir a experiência à prática, como alerta Larrosa (2004).

A prática pedagógica do professor traz condicionantes de suas experiências. Assim, apresenta traços particulares de cada um e não pode ser repassada ou transferida. Porém, pode ser compartilhada na formação do professor. Segundo Nóvoa (1992), a formação constrói-se pela reflexão crítica sobre sua própria prática, na busca pela construção da sua identidade pessoal e profissional, fortalecida pela criação de redes coletivas de trabalho, onde experiências e saberes são partilhados de forma mútua.

Pimenta (2002, p. 36) alerta ainda para que a reflexão não aconteça só de forma individual, mas se processe de forma coletiva. "A reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise de contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara a direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais" (PIMENTA, 2002, p. 27). Segundo a autora, a formação continuada necessita promover a reflexão individual, a partir da reflexão coletiva, ou seja, contemplar o contexto escolar no sentido de desconstruir a realidade posta e reconstruir uma nova realidade.

A reflexão coletiva evolve o professor num processo com vistas à transformação social. Porém, retira dele o peso de autor isolado de um processo de transformação, conferindo-lhe uma autoridade pública para essa realização. Os professores não devem então, ser vistos somente como meros executores de projetos já prontos, mas como elaboradores, produtores e construtores que definem e (re) interpretam projetos escolares. É necessário permitir que ele seja protagonista de sua formação, como defende Imbernón (2010).

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da complexidade em se discutir propostas de formação continuada de professores e longe de trazer concepções com modelos prontos, acreditamos que um dos caminhos para que possamos avançar nessa discussão é entender professor como responsável pela sua formação, ou seja, protagonista desse processo. Enquanto sujeito de sua formação, o professor imerge, reflete, discute e repensa o contexto escolar. Reconhece necessidades e dificuldades de sua prática. Busca caminhos para melhorias e soluções na relação com o outro. Em um processo de partilha de experiências, rumo à emancipação, superando modelos de formação formatados, pré-fabricados e centrados na repetição que se propõe atender a todos os professores e áreas do conhecimento de forma homogênea.

Além disso, promover discussões no e do cotidiano e da e na prática escolar, tendo o chão da escola o lócus de formação. É preciso considerar que "A escola participa ativamente na produção das subjetividades, e esfera pública e *lócus* de poder e resistência, de oposição, que pode desvelar as contradições dessa sociedade capitalista administrada" (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004, p. 307).

Acreditamos que o professor imerso na escola e protagonista de sua formação poderá desvelar a realidade e enxergá-la como realmente se apresenta. Ser protagonista pressupõe envolver a experiência em sua formação.

Na perspectiva benjaminiana trata-se também de trabalhar com muitas histórias, construídas por diferentes sujeitos (professores), identificando as rupturas, contradições e os conflitos no espaço escolar. Assim, neste trabalho, a formação continuada não é entendida como um momento de finalização do

processo, mas uma possibilidade dos professores oferecerem sentidos para suas experiências, a partir da formação continuada. Formação como um processo que liga as experiências de vida do professor aos contextos sociais e culturais mais amplos. Uma formação que se permite transformar-se pelo conhecimento, onde todos os espaços e tempos que permeiam a vida do sujeito são potencializados para a transformação humana.

REFERÊNCIAS

[1] Arroyo, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

[2] Benjamin, Walter. "O narrador". In: Obras Escolhidas, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. Rouanet, S. P. São Paulo: Brasiliense, 2006.

[3] Benjamin, Walter. "Experiência e Pobreza". In: Obras Escolhidas, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. Rouanet, S. P. São Paulo: Brasiliense, 2006.

[4] Candau, Vera Maria. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: Candau, Vera Maria. (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 51-68.

[5] Hermann, Nadja. Formação em outra perspectiva. In: Pagni, Pedro Ângelo; Bueno, Sinésio Ferraz; Gelamo, Rodrigo Pelloso (org.). Biopolítica, arte de viver e educação. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

[6] Imbernón, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Atmed, 2010.

[7] Larrosa, Jorge. Algunas notas sobre a experiencia y su linguajes. In: Barbosa, R. L. L. (org.). Trajetórias e perspectivas na formação de educadores. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

[8] Nascimento, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In: Candau, Vera Maria F. (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 69-90.

[9] Nóvoa, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

[10] Pimenta, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ Saberes Pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

[11] _____ Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

[12] Ramos-de-Oliveira, Newton. Educação e emancipação. In: Barbosa, Raquel L. Lazzari. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

[13] Scheibe, Leda; Aguiar, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, 1999, n. 68, p. 220-238.

[14] Tardif, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.Thompson, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1987.

Capítulo 10

Práticas inovadoras da formação continuada pedagógica

Lucymara Carpim
Edna Liz Prigol

Resumo: Por meio de uma revisão bibliográfica, buscou-se tecer informações para compreender melhor as necessidades epistemológicas educacionais contemporâneas, que exigem do professor uma postura educativa mais dialógica e interativa, devido ao perfil dos estudantes, que requerem um ensino que tenha significado para sua vida social, profissional e educacional. Nesse sentido, a teoria da complexidade proposta por Edgar Morin orienta para o bem pensar, de maneira que as ações e os pensamentos possam conduzir a docência à superação da fragmentação, da linearidade, da reprodução, sendo composta por uma visão mais inovadora, integradora, que utilize metodologias, estratégias de ensino e recursos para envolver os discentes na construção de seu próprio conhecimento, a fim de que possam se preparar para enfrentar os desafios do mundo moderno. Portanto, os profissionais que atuam como professores na educação superior e não possuem saberes didáticos e pedagógicos de maneira formal necessitam compor sua caminhada na docência, considerando as possibilidades de uma formação continuada, a fim de acompanhar as transformações que ocorrem no cenário educacional, influenciada pela visão multidimensional.

Palavras-chave: Formação continuada. Pensamento complexo. Metodologias ativas. Inovação pedagógica.

1.INTRODUÇAÕ

O cenário educativo universitário vem apontando a necessidade de transformações e adequações de suas propostas de formação, devido ao fato de grande parte dos professores que atuam em programas de graduação das diversas áreas do conhecimento ainda adotar metodologias de ensino conservadoras, ancoradas na visão reducionista emanada do pensamento newtoniano-cartesiano.

Esse pensamento esteve presente nos espaços educativos nos últimos anos, oferecendo uma prática pedagógica tradicional, de memorização e reprodução de saberes, por meio da fragmentação dos conteúdos em disciplinas que exigem apenas do estudante que repita as informações, entendendo o conhecimento de maneira linear e dotando o aluno como simples receptor de conteúdos prontos e acabados.

Identifica-se que os docentes universitários são profissionais formados em cursos de bacharelado, licenciatura ou tecnólogos, os quis têm seus objetivos e especificidades distanciados da formação para atuar no nível superior. As licenciaturas habilitam legalmente para o exercício da docência, mas são estruturadas com disciplinas de caráter pedagógico para atuação na educação básica, voltada para a prática de crianças e adolescentes; os cursos de bacharelado conferem ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica ou profissional; os tecnólogos concentram a formação em uma área específica do conhecimento e são voltados para o mercado de trabalho.

A partir do momento em que alguns docentes licenciados ou profissionais com formação em bacharelado e tecnólogo optam pela carreira docente universitária, focam sua caminhada profissional como professores, encontrando algumas dificuldades, uma vez que, durante sua formação acadêmica inicial, não tiveram contato com disciplinas ou contextualizações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e à prática pedagógica na educação superior.

Para atuar como docente na educação superior, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o docente deve ser preparado em cursos de nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, como se pode observar no art. 66:

> Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
>
> Parágrafo único. O notório saber, reconhecimento por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

O artigo define como preparação e não como formação para a docência. Veiga (2010, p. 14) observa que esse preparo é reducionista, significando "[...] que a formação pedagógica continua ausente do currículo do docente da educação superior".

Tendo em vista que mudanças significativas surgem diariamente no contexto social, educacional, cultural e profissional, especialmente no que diz respeito a um novo olhar das ciências, que aponta para um ser e fazer educativo diferentes do até então realizados, entende-se a essencialidade de os professores da educação superior buscarem uma formação docente que os direcione para práticas educativas mais ativas, que permitam a construção de saberes didáticos e pedagógicos, atendendo aos pressupostos do pensamento complexo (MORIN, 2001), que traz sua contribuição quanto a novas possibilidades de superar a ação educativa conservadora para uma prática docente que transponha ações fragmentadas de ensino para um fazer dialógico e inovador.

2.FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os desafios e as perspectivas sobre a formação continuada de professores universitários na busca da superação da docência conservadora, reducionista e fragmentadora dos conhecimentos são inquietações e indagações de muitas pesquisas da atualidade. Reflexões sobre a atuação de docentes na procura de alternativas para as incoerências presentes na atuação em sala de aula na contemporaneidade levam a repensar a formação do docente no sentido de "[...] atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria" (IMBERNÓN, 2006, p. 51), como suporte para a uma formação que leve à superação de um fazer pedagógico instrumental e mecânico que conduz à alienação profissional, assentado em verdades absolutas.

Como já citado, quando se interpreta o artigo da LDB, identifica-se que, para atuar como docente na educação superior, é necessário preparação em nível de pós-graduação, preferencialmente no *stricto sensu*; contudo, a lei não faz "[...] nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior" (VASCONCELOS, 2009, p. 27), isto é, formar para o oficio da docência com conhecimentos e competências teórico-práticos e metodológicos para esse nível de ensino.

Observa-se ainda que a LDB faz uma referência quanto à formação continuada, porém esta não é específica para o docente da educação superior, e novamente não menciona a formação didático-pedagógica, como demonstra seu texto: "Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão: [...] III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (BRASIL, 1996).

A formação continuada não pode ser conceituada como formar, modelar, homogeneizar, condicionar, adestrar, mas como processos que trabalhem o professor de forma integral, isto é, o intelecto, as habilidades físicas, o afetivo, o emocional. Essa formação deve ser vista ainda, como sugere Marcelo Garcia (1999, p. 26), como um

> [...] processo através do qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação continuada, seja acadêmica, seja em serviço, segundo Zeichner (1993 *apud* DAY, 2001, p. 58), é orientada por algumas concepções que sustentam as práticas de formação docente, havendo cinco tradições:

a) A acadêmica, que reforça a importância sobre a aprendizagem das disciplinas, do conhecimento da área científica de atuação.

b) A eficiência social, que acentua o emprego de procedimentos pedagógicos decorrentes da investigação sobre o ensino.

c) A desenvolvimentista, que considera as necessidades, interesses, maneira de raciocinar e atuar dos acadêmicos para estruturar o ensino.

d) A reconstrução social, em que a reflexão é identificada como ação política que pode contribuir ou não para a edificação de uma sociedade mais justa.

e) A genérica, que incentiva a reflexão livre do docente sobre sua maneira de conduzir o ensino.

Além dessas concepções, para complementar o pensamento referente à formação docente, se faz imperioso revisitar as orientações conceituais definidas por Marcelo Garcia (1999, p. 32-46):

a) A orientação acadêmica incita o domínio do conteúdo; dessa forma, a formação docente é entendida como um procedimento de transmissão de conhecimentos científicos e culturais para que o docente seja um especialista de sua disciplina.

b) A orientação tecnológica está voltada para o aperfeiçoamento de habilidades para que o docente aprenda a ensinar, tornando-se um técnico com competências para definir as ações e estratégias necessárias a cada situação de ensino.

c) Na orientação personalista, "[...] a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar aos futuros professores como ensinar, sendo o mais importante a autodescoberta pessoal, a tomar consciência de si próprio", ou seja, enfatiza o caráter pessoal do ensino e está centrada no desenvolvimento pessoal do docente.

d) A orientação é a prática na qual a formação é orientada pela experiência e pela observação que ocorre dentro de um contexto específico, considerando os conhecimentos prévios do docente. Dessa forma, afirma-se que a aprendizagem não ocorre de forma mecânica e linear.

e) A orientação sociorreconstrucionista está centrada na reflexão para uma formação política, social, econômica e cultural, para que os docentes possam ter uma docência "[...] com práticas educativas e sociais mais justas e democráticas".

A compreensão das concepções de Marcelo Garcia (1999) e Zeichner (1993 *apud* DAY, 2001) leva a entender que a formação docente pode ter uma ou mais finalidades na sua estrutura, buscando o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento do profissional da educação superior.

Os desafios hoje impostos são muitos, exigindo do docente um processo permanente de desenvolvimento, com postura reflexiva, percebendo suas limitações e possibilidades na docência, reavaliando suas decisões, como um profissional consciente de suas atribuições e que reconstrói sua ação didática por intermédio de processos de aprendizagem ao longo da vida, individual e socialmente, utilizando os meios, tempo e espaço mais apropriados para suas necessidades.

3.AÇÃO DOCENTE E O PENSAMENTO COMPLEXO

Percebe-se uma deficiência na educação, que pode ser "[...] decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento, do desconhecimento de sua complexidade e da multidimensionalidade do processo educativo" (CUNHA, 1996, p. 84), lacuna sustentada pela visão de mundo mecanicista, fundamentada no racionalismo, reducionismo e fragmentação. Dessa maneira, é importante que o docente da educação superior busque superar pensamentos e ações estruturados na racionalidade fechada, de maneira a ultrapassar os obstáculos que determinam práticas pedagógicas simplistas, fracionadas e seriadas. Para isso, é preciso ter uma visão caleidoscópica, isto é, constituir um diálogo entre os conhecimentos e os diversos tipos de pensamento, visando à transformação dos comportamentos, valores, atitudes e à construção do conhecimento, assegurando o pluralismo e a heterogeneidade de ideias, opiniões e pontos de vista, para sustentar uma pratica pedagógica que corresponda às necessidades do mundo contemporâneo.

Como aponta Moraes (2012, p. 77), urge "aprender a perceber e a sentir a partir do que acontece em outros níveis de realidade, aprender a dialogar com as emergências, a questionar nossas estruturas de pensamento, nossos sentimentos e emoções decorrentes". A autora complementa afirmando que é necessário superar a superficialidade e "ver um pouco mais adiante daquilo que se revela em um primeiro momento, aprender a resgatar a humildade e a sabedoria interior para que possamos perceber o que está latente, escondido em outro nível de realidade" (MORAES, 2012, p. 77).

A teoria da complexidade proposta por Morin (2008, p. 88-89) aponta para a necessidade de reformar o pensamento, ou seja, romper com paradigmas que orientam a maneira de pensar, ver, sentir e agir, buscando um pensamento

> [...] que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
>
> Que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
>
> Que reconheça e trate as realidades, que são concomitantes solidárias e conflituosas como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo regula;
>
> Que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.

Alterar o paradigma na estruturação da formação docente é uma necessidade a partir do momento em que se compreende que a realidade circundante e os problemas contemporâneos são considerados polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. "[...] necessitamos que se cristalize e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo" (MORIN, 2001, p. 32), para que se possa reformar o pensamento e alterar a prática pedagógica no ensino superior.

O pensamento complexo de Morin (2000) apresenta alguns princípios que auxiliam o pensar bem, a saber: (i) o sistêmico ou organizacional, que une o conhecimento das partes ao todo e vice-versa; (ii) o circuito retroativo, que rompe com a linearidade, pois a causa age sobre o efeito e este sobre a causa; (iii) o circuito recursivo, segundo o qual os produtos e os efeitos são eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz; (iv) a conjunção dos termos "autonomia" e "dependência" (auto-organização); (v) o dialógico, que permite racionalmente a inseparabilidade dos contrários no entendimento da realidade, concebendo um mesmo fenômeno complexo.

Por dialógico, entende-se o que orienta Moraes (2008, p. 102), a partir dos pressupostos da complexidade:

> [...] a dialógica ocorre para dar conta da associação do que é aparentemente considerado antagônico, a partir da ideia de união dos contrários. Sua representação é a espiral como imagem itinerante de algo que está sempre em processo, de algo inacabado. É a natureza dialógica da complexidade que nos leva a compreender as relações equilíbrio/movimento, rigor/espontaneidade, mudança/permanência, objetividade/subjetividade, como bases estruturais da dinâmica da vida.

A concepção apontada pelo pensamento complexo remete a um novo olhar sobre as ciências e a sociedade, pois direciona para uma mudança na maneira de pensar, agir e compreender, não bastando competências técnicas e tecnológicas, mas especialmente mais humanas e ecológicas, visando à compreensão da multidimensionalidade dos indivíduos, pois se vive em um mundo de incertezas, formação e transformação contínuas.

Entendendo que esses aspectos refletem diretamente na educação, focam-se estas considerações e apontamentos na essencialidade de uma prática docente que atenda aos pressupostos do pensamento complexo, que orienta para a formação de um novo perfil de professor, com características que acompanhem o desenvolvimento social e o processo educativo, que requer um novo tipo de relação com a construção de conhecimentos que sejam significativos para os alunos.

Entende-se por conhecimento significativo o que apontam Moreira e Masini (2006, p. 17), ancorados em Ausubel:

> [...] aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor ou, simplesmente, subsunço (subsumir), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo [...].

É primordial que o docente desenvolva uma postura educativa que não separe o sujeito do objeto, o que exige práticas curriculares que o orientem a adotar em sua ação pedagógica metodologias que fundamentem os estudantes para serem críticos e reflexivos e desenvolvam sua autonomia para que os saberes sejam construídos de maneira colaborativa e cooperativa, transpondo um olhar conservador e fragmentado de compreender o mundo, para um pensar sistêmico e dialógico de construção e reconstrução contínua de saberes.

Nas palavras de Moraes (2008, p. 206), o processo educativo

> [...] exige práticas curriculares que ajudem a pensar com autonomia, que colaborem para a emancipação do sujeito mediante processos reflexivos, críticos e criativos. Propostas curriculares que vão além dos pré-requisitos planejados e que reconheçam que todo plano, programa ou projeto é algo sempre provisório e toda estratégia ou método é sempre revisável e reconstruído quando necessário.

Verifica-se essa necessidade, tendo em vista os novos caminhos científicos que são elencados pelo pensamento complexo, que remete ao entrelaçamento, considerando os saberes e os seres humanos como indivisos, não sendo mais o saber reproduzido, mas, sim, construído a partir de experiências prévias dos estudantes, considerando seus anseios e desafios profissionais e educacionais.

Para Morin (2001, p. 17), "o ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico". Esse contexto requer que a ação educativa transponha a fragmentação do ensino e permita que o aluno elabore suas próprias reflexões, compreenda o que está aprendendo e por quê, por meio de atividades que reflitam sua realidade social, profissional e cultural. Para tanto, ao professor cabe a tarefa de ser dinâmico em sua ação educativa, abordando o saber cognitivo e consolidando outras formas de relacionamento com seus alunos. Sendo assim, o docente necessita pensar sua ação educativa por meio de uma visão de mundo, levando os indivíduos à construção de conhecimentos que sejam aplicáveis à sua realidade de vida.

A essencialidade de uma educação democrática requer levar o docente a atuar sob a perspectiva de um ensino crítico, reflexivo e inovador, em que os conteúdos sejam trabalhados a partir de uma visão totalizante, rompendo com modelos conservadores que fragmentam os saberes assentados na imitação e na cópia.

Conforme aponta Behrens (2006, p. 22), "[...] a aprendizagem precisa focar uma formação com postura sociocrítica. Com essa nova caracterização, a Educação Superior tende a tronar-se um local relevante para aprendizagem coletiva e individual". Assim, o espaço pedagógico precisa promover experiências que reconfigurem a aprendizagem, transpondo de uma prática tradicional, focada apenas no fazer, no reproduzir e no copiar, para uma ação curricular que leve em consideração os aspectos culturais dos alunos, seus desafios sociais e políticos. É essencial uma prática pedagógica inovadora, fazendo do espaço educacional um ambiente que permita experiências que integrem saberes entre alunos e professores, seguindo o que propõe Marcelo Garcia (1999, p. 21):

> É necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc. Este tipo de conhecimento também inclui o conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das normas de funcionamento.

Para tanto, é fundamental uma formação docente que atenda a uma ressignificação de conceitos, práticas e valores, considerando o ensino funcional e efetivo, a partir da construção de competências que levem os discentes a interpretar, analisar fatos e situações e compreender e agir dinamicamente no seu entorno social e profissional. É necessário, portanto, que o educador desenvolva saberes pedagógicos norteados pelo pensamento complexo, adotando metodologias de ensino que sejam ativas e remetam a atividades problematizadoras, que promovam a pesquisa e o compartilhamento das descobertas, de maneira colaborativa e cooperativa, estimulando os alunos a trabalhar coletivamente, a fim de desenvolver o senso crítico e a cultura da investigação.

Para Torres e Irala (2014, p. 61),

> a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio de estímulos: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma.

Significa, portanto, que o docente, no cenário educacional do século XXI, necessita romper com práticas de ensino ancoradas em bases reprodutivistas e adotar no seu processo de ensino estratégias metodológicas que estabeleçam relações com a vida do aluno, de maneira que o aprendizado seja significativo.

Um cenário possível é a adoção das metodologias ativas, que, como orienta Moran (2018, p. 4), "[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida". Nesse contexto, o aluno é protagonista de sua própria aprendizagem, necessitando, para tanto, ser estimulado a participar das atividades, que podem ser resolução de problemas, estudos de caso, por experimentação, por *maker*, por *design.*

Moran (2018, p. 2) reforça que

> a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos.

É fundamental compreender que as metodologias ativas promovem um ambiente educativo em que o docente atua como mediador da aprendizagem, propiciando ao estudante desenvolver sua autonomia a partir de atividades que o envolvam em pesquisas, refletindo sobre o que investiga, e decidir sobre quais

saberes são essenciais e importantes para sua caminhada educacional e profissional. Assim, o aluno passa a se comprometer com o próprio aprendizado, devendo o educador facilitar o processo de ensino, planejando sua ação docente, orientando os discentes e fornecendo *feedback* constante sobre seu aprendizado.

Para Valente (2002, BACICH; MORAN, 2018, p. 32,), "[...] o mais importante é o professor explicitar os objetivos a serem atingidos com sua disciplina e propor atividades que sejam coerentes e que auxiliem os alunos no processo de construção do conhecimento". Ele deve acompanhar o desempenho do aluno de maneira processual, propiciando a interação deles por meio de projetos, resolução de problemas e diálogo com seus pares, perguntando, lendo, discutindo, recebendo do educador todo o suporte teórico, quando necessário. Nessa conjuntura, segundo reforça Valente (2002, BACICH; MORAN, 2018, p. 29),

> [...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

Todo esse cenário requer um professor inovador, que transponha as ações rigorosas e tradicionais impostas pelo paradigma conservador de ensino e passe a atuar como facilitador da aprendizagem, interagindo, propondo e atuando em conjunto com os alunos. Esse perfil educativo necessita de conhecimentos didáticos e pedagógicos ancorados no pensamento complexo, que demanda pelo ensino de múltiplos saberes. Assim, "[...] o século XXI configura uma nova forma de ser professor, uma vez que este tem de participar ativa e criticamente em seu contexto" (IMBERNÓN, 2016, p. 52).

O perfil docente nesse contexto requer diálogo e troca de experiências, por meio de atividades inovadoras que envolvam os alunos ativamente nas práticas educativas; portanto, o educador necessita desenvolver saberes de maneira contínua, não apenas relacionados à sua formação acadêmica, mas especialmente com relação aos conhecimentos didáticos e pedagógicos, a fim de acompanhar as novas propostas metodológicas de ensino que surgem.

4.FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA AÇÃO INOVADORA E CONTÍNUA

Atuar em ambiente de ensino adotando metodologias de ensino que provoquem a interação entre os saberes prévios e os novos exige um professor que esteja envolvido com a prática educativa significativa. O ambiente educativo deve ser capaz de provocar e estimular os alunos para a pesquisa, para o trabalho colaborativo, e esse cenário é possível quando o docente conhece e reconhece que também precisa atualizar-se, ou seja, construir e reconstruir seus saberes, uma vez que estes não são estáveis, mas acompanham as transformações científicas, sociais e culturais.

As transformações direcionam que os docentes, segundo Imbernón (2006, p. 61-62),

> [...] devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas, em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhe proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, incutindo-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudos de casos, simulações e dramatizações.

No contexto inovador de ensino, o docente precisa adotar uma ação educativa que leve os alunos a atuar ativamente no processo de ensino, por meio de metodologias de ensino que estimulem e reconheçam as inteligências múltiplas dos estudantes. Práticas de ensino como elaboração de mapas conceituais, *designer thinking* e projetos podem contribuir para o aprendizado significativo, porém o professor precisa estar apto a aplicar as referidas atividades. Cabe a ele investir na sua formação continuada, reconhecendo que ocorrem movimentos dinâmicos no cenário de ensino, especialmente com as redes que caracterizam

novos contextos para acesso às informações. É dele o papel de contribuir com os estudantes para transformar essas informações em conhecimentos significativos.

Para Kretzmann e Behrens (2010, p. 186),

> a escola, formadora de cidadãos para atuarem de forma crítica e reflexiva nesta sociedade, recebe novas atribuições e deveres. O ensino conservador praticado desde o século XVIII necessita de urgente superação, especialmente no que se refere à reprodução de conhecimentos, ao papel do professor detentor de verdades prontas e acabadas e ao aluno como um ser passivo, mero receptor de informações. Neste momento histórico, torna-se indispensável os professores e os alunos assumirem o papel de produtores do conhecimento mais críticos, criativos, autônomos e transformadores da realidade.

Tendo em vista que muitos professores não tiveram oportunidades de construir saberes docentes, torna-se fundamental que ampliem seus conhecimentos didáticos e pedagógicos por meio de programas de especialização direcionados para o desenvolvimento de competências metodológicas inovadoras, acompanhando, dessa forma, as inovações curriculares, a fim de compor uma prática que assegure uma pedagogia estruturada nos princípios educativos propostos para o século XXI.

Compreender os princípios da avaliação, do planejamento educativo, da aplicação de métodos de ensino inovadores e ativos, do entendimento do que é ser um professor didático e dialógico, a fim de transpor uma prática conservadora de ensino para uma atuação que conecte as dimensões culturais e sociais, consolidando saberes significativos para os estudantes, é um entendimento muitas vezes desconhecido por muitos professores, o que os direciona para uma atuação ainda fragmentada. Portanto, cabe ao docente refletir sobre sua prática educativa, trilhando caminhos que permitam uma ação educativa em que o conteúdo explorado em sala de aula leve em consideração a realidade dos alunos, rompendo "[...] com essa longa tradição mecanicista" (BEHRENS, 2006, p. 24).

A reflexão sobre a ação de sua prática é fundamental, a fim de identificar se está conduzindo a ação educativa de maneira construtiva, permitindo aos estudantes interagir com o conhecimento, propondo pesquisas cujas descobertas e dúvidas devem ser compartilhadas de maneira cooperativa. Nesse contexto, o docente é facilitador do processo, e não um mero teórico.

A proposição de uma prática mais interativa permite a análise do professor sobre sua prática e do aluno sobre seu aprendizado, pois, ao propor atividades interativas e compartilhadas, as discussões são reais e permitem a reflexão sobre o que e por que estão aprendendo. Para Schön (2000, p. 65), a reflexão deve levar o educador a rever sua prática docente, pois,

> quando o profissional reflete-na-ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva, sua experimentação, é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e teste de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações. E desse fato deriva o caráter distintivo da experimentação na prática.

Significa dizer que, ao refletir sobre sua prática, o docente passa a compreender se sua ação educativa está contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos discentes, pois a atual sociedade, que se denomina de conhecimento, exige pessoas críticas, autônomas e criativas, preparadas para atuar em cenários e contextos instáveis, de incertezas e de transformações constantes. Portanto, é fundamental uma educação continuada, que seja ancorada nos fundamentos da construção coletiva do conhecimento e permita ao professor conhecer e reconhecer na sua prática docente que ações inovadoras de ensino permitem a articulação dos alunos com as dimensões sociais, culturais e políticas, visando à formação de um indivíduo integral nas suas múltiplas interações com a sociedade e com a construção do conhecimento.

Ensinar para a inclusão e para acompanhar as mudanças que ocorrem na economia, na educação, na sociedade, requer um docente com uma formação continuada, não apenas participando de programas educativos, mas também de uma mudança de modelo mental, entendendo que não basta dominar conteúdos. O professor deve trocar experiências com seus pares, compartilhar descobertas, aplicar atividades que permitam ao estudante contextualizar e debater de maneira crítica e construtiva, pois, junto deles, também aprende, troca dúvidas e compartilha histórias e descobertas.

Os conteúdos, antes trabalhados sem conexão, necessitam ser explorados a partir da inter, multi, pluri e transdisciplinaridade. Esta, ainda em fase de compreensão dos professores,

> é transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações (ZABALA, 2002, p. 33).

Esse ainda é um desafio para a ação educativa e para os professores, pois estes continuam atuando de maneira fragmentada, ancorados no ensino positivista do século XX, com ênfase na memorização e na reprodução dos saberes. Portanto, eis o desafio dos professores neste século: transpor uma prática aprendida nos bancos das escolas e atuar de maneira a potencializar a capacidade dos estudantes para solucionar problemas atuais, percebendo o conhecimento como ferramenta de mudanças sociais e políticas. Em outras palavras, tornar o ensino atrativo e para a vida, construindo saberes que permitam ao aluno compreender sua realidade e atuar a partir dela.

Teoria e prática devem dialogar quando o docente provoca uma ação didática participativa, conforme as orientações de Moraes (2008, p. 102):

> Como educadores, precisamos compreender que existem uma relação dialógica e recursiva entre tais processos, uma relação inviolável que ilumina a dinâmica do conhecer e do aprender. É a inviolabilidade desta relação que permite a ocorrência do diálogo entre teoria e prática, entre razão e emoção, entre o sentir, o pensar e o agir.

Sendo assim, os alunos devem ser vistos como seres indivisos, não podendo ser diferente no ambiente educativo. Portanto, compreender seus estudantes, suas realidades sociais e educacionais, suas potencialidades, suas dificuldades de aprendizagem é essencial para que o ensino seja efetivo. Nesse sentido, é fundamental que os docentes estejam receptivos à formação continuada, considerando a aprendizagem dos novos pressupostos do pensamento complexo, abertos às novas relações entre a construção e a reconstrução de novos saberes didáticos e pedagógicos, para que promovam atividades desafiadoras para os discentes, que se conectem com os elementos de uma sociedade mais engajada com a inclusão e a democracia do ensino.

Ao profissional docente cabe o compromisso de perceber que sua prática também é um processo de aprendizado e que, por meio dela, pode transformar vidas, pois a educação é um caminho para o desenvolvimento de indivíduos sociais e culturais. A esse respeito, destacam-se as palavras de Imbernón (2016, p. 52) com relação ao papel do ser professor:

> Atualmente, a profissão de professor assume um caráter mais relacional, mais cultural-contextual e comunitário, onde adquire importância a interação entre colegas e todas as pessoas vinculadas à comunidade ou às redes de intercâmbio. O século XXI configura uma nova forma de ser professor, uma vez que este tem de participar ativa e criticamente em seu contexto e transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e certas formas de comportamento democrático, igualitário, que respeite a diversidade cultural e social, o meio ambiente etc. [...].

O docente tem um papel além de contextos teóricos no cenário do novo século; por esse motivo, a transposição de uma prática tradicional de ensino precisa ser adotada em todos os níveis de ensino. Entretanto, a atuação docente no ensino superior necessita ser pensada e repensada à luz de uma reflexão cotidiana sobre sua prática, buscando aprimoramento, permitindo a seus alunos participar ativamente de sua ação educativa, pois conteúdos teóricos são mais bem entendidos e aplicados quando se pode simular e trabalhar de maneira prática também em sala de aula.

A transformação da prática de ensino só será possível se o educador ampliar sua consciência de que é necessário mudar para transformar. Sua formação contínua é fundamental para acompanhar as mudanças; conforme aponta Silva (2006, p. 12), "[...] não é possível aprender a aprender sobre o mundo, sobre as coisas, se não tivermos o outro, ou seja, é necessário que alguém atribua significado sobre as coisas, para que possamos pensar o mundo à nossa volta".

Esse entendimento somente será possível se a interação entre discentes e docentes ocorrer de maneira dialógica e integrada, a partir de novas leituras, interpretações e compreensões, considerando a mediação do ensino parte do processo de aprendizagem. Nesse cenário, a qualificação docente contínua requer

compreender que o enriquecimento epistemológico faz-se pela ação e incorporação de novas metodologias de ensino na prática educativa.

Diante do exposto podemos ressaltar que para que o professor atue na docência do ensino superior, é fundamental desenvolver por meio de formação continuada saberes didáticos e pedagógicos a fim de compor uma prática educativa que supere a fragmentação dos saberes, aliando metodologias ativas e competências epistemológicas inovadoras para responder aos desafios postos pelas transformações educacionais e sociais postas pela sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

[1] Behrens, M. A. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contrato didático e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

[2] Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

[3] Cunha, M. I. Relação: ensino e pesquisa. *In*: Veiga, I. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

[4] Day, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

[5] Imbernón, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

[6] Imbernón, F. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

[7] Kretzmann, C.; Behrens, M. A. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação stricto sensu: desafio da produção do conhecimento. *In*: ENS, R. T.; Behrens, M. A. (Org.). *Formação do professor*: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 185-206.

[8] Marcelo Garcia, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

[9] Moraes, M. C. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

[10] Moraes, M. C. Transdisciplinaridade e educação. *In*: Magalhães, S. M. O.; Souza, R. C. C. R. Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da Puc-GO, 2012.

[11] Moran, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: Bacich, L.; Moran, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018. p. 2-25.

[12] Moreira, M. A.; Masini, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2006.

[13] Morin, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

[14] Morin, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2001.

[15] Morin, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Ri ode Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

[16] Schön, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

[17] Silva, D. R. Psicologia da educação e aprendizagem. Indaial: Asselvi, 2006.

[18] Torres, P. L.; Irala, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *In*: Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar-PR, 2014. (Coleção Agrinho).

[19] Vasconcelos, M. L. C. A formação do professor do ensino superior. Niterói: Intertexto, 2009.

[20] Valente, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: Bacich, L.; Moran, J. (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p.26-44.

[21] Veiga, I. P. A. A escola mudou: que mude a formação de professores. São Paulo: Papirus, 2010.

[22] Zabala, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Capítulo 11

Fatores que influem na produção científica de docentes em formação continuada

Caroline Kretzmann
Rosane de Mello Santo Nicola

Resumo: Neste estudo, busca-se identificar os fatores que dificultam e facilitam a produção de conhecimentos na formação de professores em programas stricto sensu, especialmente no processo de escrita da dissertação. Optou-se por uma pesquisa participante, que envolveu como sujeitos 22 professores que cursaram ou estavam cursando um programa de pós-graduação em Educação. Solicitou-se a redação de memoriais, haja vista seu caráter de gênero intimista e argumentativo que favorece o discurso tenso do mundo comentado (KOCH, 2000). Para a análise, empregou-se a teoria enunciativa de Bakhtin, conforme estudos propostos por Cervoni (1989) e Antunes (2005), entre outros. A reflexão proposta poderá, principalmente, subsidiar a identificação de indicadores sobre a evolução das habilidades de letramento científico dos docentes nos cursos de stricto sensu. Sustentada sobre a proposta de que orientar é qualificar para a autoria (BIANCHETTI; NETTO MACHADO, 2002), esta pesquisa evidencia o papel que a formação de professores exerce no desenvolvimento do grau de letramento e consequente produção autônoma dos docentes que ingressam nos cursos de pós-graduação stricto sensu. A formação continuada constitui-se, assim, uma exigência da atividade profissional na sociedade letrada; e o domínio da cultura escrita, condição fundamental para o pós-graduando obter a titulação. Para tanto, propõe-se o uso de uma pedagogia discursiva, ou seja, o estímulo ininterrupto à elevação do grau de letramento dos mestrandos e da prática da reflexão linguística. Os resultados para as dificuldades são: falta de leitura proficiente e constante de textos científicos (17 memoriais), escrita da dissertação (18 memoriais), especificamente, a transformação das informações lidas em conhecimentos, por meio de textos científicos com produção própria de sentidos; e a inabilidade com a pesquisa (12 memoriais). Por outro lado, as facilidades apontadas são: experiências de leitura e exercício da escrita científica proporcionados pelas disciplinas; e orientações recebidas dos orientadores.

Palavras-chave: Produção científica. Formação continuada. Leitura. Escrita.

1.INTRODUÇÃO

A sociedade deste início de século está organizada essencialmente pela escrita, é por isso que se diz viver numa sociedade letrada. Esse mundo letrado, repleto de produções escritas, requer indivíduos qualificados e hábeis nas práticas de ler e escrever. Condição que aponta para a necessidade de o professor, independentemente de sua área de atuação e formação específica, adquirir um grau de letramento mais elevado (NICOLA et al., 2006, p. 5).

Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores que buscam formação nos cursos stricto sensu serão profissionais melhores e mais qualificados a produzir conhecimentos, especificamente, ao escreverem suas dissertações, se dominarem a cultura escrita do meio científico. Entretanto, tal domínio se sustenta sobre inúmeros conhecimentos, que embora possam ser reconhecíveis na trajetória dos cursos de pós-graduação, ainda não estão claramente delineados. Sabe-se, por exemplo, serem necessários conhecimentos elementares linguístico-enunciativo-discursivos, habilidades de uso de recursos tecnológicos, ou repertório de experiências em pesquisa e na área específica de investigação. Mas não se tem estudos específicos, com indicadores claros e periodicamente atualizados sobre a evolução das habilidades de letramento científico dos docentes nos cursos de stricto sensu. Iniciativas como essa poderiam subsidiar as decisões sobre formação no ensino superior.

Neste contexto, investigar o papel da leitura e da escrita na formação continuada dos professores em programas de stricto sensu constitui-se o objetivo deste trabalho, cuja metodologia se caracteriza como pesquisa qualitativa baseada na análise do discurso. Dessa forma, busca-se discutir o seguinte problema: "Quais os fatores que dificultam e facilitam a produção de conhecimentos na formação de professores em programas stricto sensu?"

O método de procedimento que permitiu responder à questão pesquisada foi a teoria enunciativa de Bakhtin, conforme estudos propostos por Cervoni (1989), Koch (2000), Fávero (2003), Voese (2004) e Antunes (2005), a partir dos quais foram analisados memoriais escritos por 22 professores participantes da pesquisa, sendo 9 egressos e 13 mestrandos em Educação. Por meio desse gênero textual, esses docentes foram orientados a relatar suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas de leitura e escrita, bem como seu processo de produção científica no Mestrado.

A escrita pressupõe a leitura e ambas são práticas necessárias para a realização de uma pesquisa autônoma e de qualidade, que ultrapasse a mera repetição de informações já ditas ou escritas por outros pesquisadores, ou seja, para a produção da dissertação de qualquer participante de cursos de pós-graduação.

2.QUALIFICAR PARA A AUTORIA

Leitura e escrita invadem o universo dos estudantes ingressos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de forma impositiva, condicional, necessária e decisiva. Por objetivar a produção de conhecimentos e o consequente desenvolvimento acadêmico do estudante, tanto o Mestrado como o Doutorado exigem o que afirma Santos (2007, p. 485):

> Um cidadão, para fazer uso social da ciência, precisa saber ler e interpretar as informações científicas difundidas na mídia escrita. Aprender a ler os escritos científicos significa saber usar estratégias para extrair suas informações; saber fazer inferências, compreendendo que um texto científico pode expressar diferentes ideias; compreender o papel do argumento científico na construção das teorias; reconhecer as possibilidades daquele texto, se interpretado e reinterpretado; e compreender as limitações teóricas impostas, entendendo que sua interpretação implica a não-aceitação de determinados argumentos.

Encontrar estudantes com letramento científico proficiente, no entanto, é cada vez mais raro entre os pós-graduandos, sendo frequente motivo de preocupação, queixas e questionamentos por parte dos orientadores, além de entrave para o desenvolvimento de uma pesquisa de qualidade tanto nos aspectos formais como de conteúdo.

Ao estudar estratégias para o desenvolvimento da autoria nos aprendentes, Bianchetti e Netto Machado (2002) constatam que a dissertação é, para a maioria dos mestrandos, a primeira obra de fôlego que produzem e, ao mesmo tempo, condição essencial para obter a titulação. Ressalta-se que são inúmeros os alunos que obtêm os créditos, mas fracassam ao não conseguir escrever a pesquisa final, ficando claro, segundo esses autores, que orientar consiste em capacitar para a autoria.

Assim, entende-se que a forma de encaminhamento mais qualificada para sanar o *déficit* na produção escrita, que aflora mais intensamente no momento de produzir conhecimentos e registrá-los sob forma de dissertação e tese, é a inclusão de uma proposta de letramento em cada módulo ofertado pelos programas de pós-graduação. O orientador e os demais professores que compõem o programa podem direcionar o pós-graduando a elevar seu grau de letramento acadêmico, adotando uma pedagogia discursiva, em que se trabalha com o texto tanto como objeto de estudo como objeto de ensino. Trata-se de uma prática que põe em ação os discursos envolvidos em distintos contextos da verdade para compor um olhar sobre o mundo e as coisas. É também uma prática de reflexão linguística sistemática e consciente (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002) em que se reflete sobre os usos da língua, a partir de textos (de pesquisadores e dos estudantes), de forma dialógica e explícita, com o intuito de entender como se constroem os gêneros textuais que materializam o conhecimento científico no ambiente acadêmico.

O intuito é que os mestrandos atinjam o domínio dos gêneros acadêmico-científicos, aprimorando constantemente a língua falada e escrita em situações reais de uso, de modo que consigam aplicar adequadamente os conhecimentos linguístico-enunciativo-discursivos (KLEIMAN, 2006). Para tanto, as práticas de leitura e produção dos textos científicos na pós-graduação precisam ser trabalhadas de forma interativa em cada uma das disciplinas, por meio de atividades sustentadas pela tríade uso-reflexão-uso da língua.

Orientar para a produção do conhecimento demanda, por conseguinte, que o professor domine a forma e o conteúdo dos gêneros acadêmico-científicos, fato que ainda não representa um uso consciente por parte de muitos docentes. Todo professor universitário, independentemente da área de atuação, tem de ter um grau de letramento suficientemente elevado para reconhecer as características dos principais gêneros textuais (conteúdo, estrutura composicional e estilo) que consome e produz. Para ensinar e compartilhar conhecimentos com os estudantes, portanto, primeiramente, esse professor precisa ter um domínio de uso efetivo da língua, ultrapassando o mero conhecimento gramatical estudado no período da educação básica. Além disso, cabe aos docentes dominarem estratégias pedagógicas que levem à produção do conhecimento, para apresentá-las aos estudantes.

Dentre as estratégias pedagógicas que precisa ensinar aos alunos para que atinjam proficiência em produção científica, Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2007) destacam a importância de o orientador levar o orientado a escrever para si mesmo resumos de textos, notas a serem lidas depois, fichamentos, entre outros textos prévios, no decorrer da pesquisa; sugere, por exemplo, que o pesquisador elabore um diário de leitura em caderno, fichas e arquivos ou *webblogs*, com o intuito de dispor de um instrumento de interpretação, compreensão e produção textual, primeiramente, para si mesmo, mas que pode ter interlocutores (como o próprio orientador e alguns pares). Outro exemplo é o *blog* diário de pesquisa que se constitui uma oportunidade de discussão e compartilhamento de descobertas, inquietações e benefícios com diferentes pessoas que compartilham da mesma área de pesquisa.

2.1.AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PÓS-GRADUANDOS

Com o intuito de investigar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos ao produzirem conhecimento por meio da escrita da dissertação, elegeu-se como universo de pesquisa os alunos que frequentaram o Mestrado em Educação no período de 2003 a 2006. A pesquisa envolveu 22 mestrandos e esses profissionais foram convidados a colaborar elaborando memoriais sobre o processo de formação dentro do *stricto sensu,* em especial, sobre a exigência de produção do conhecimento. Após isso, fez-se um levantamento de termos explícitos na superfície textual, indicadores de tais dificuldades e recorrentes no interior dos textos de forma individual e coletiva. Acredita-se que, por trás da recorrência de cada um deles, encontra-se, de forma implícita ou não, a razão das dificuldades. Como metodologia, adotou-se a abordagem da análise do discurso, de tradição anglo-saxônica, na qual a linguagem é intencional e interpretativa, permitindo examinar as formas como as pessoas utilizam-na ativamente na construção do significado da vida cotidiana.

Grande parte dos pós-graduandos (17) aponta a falta de leitura proficiente e constante de textos científicos como um importante entrave para a produção autônoma e efetiva de conhecimento.

A pesquisa permitiu perceber, ainda, que as experiências acadêmicas de leitura e escrita, limitadas à reprodução de conhecimentos, e relatadas por uma parte significativa dos enunciantes[15], são causa da

[15] No estudo, denominou-se de enunciante aquele que enuncia numa dada situação enunciativa, ou seja, aquele que escreve os memoriais.

dificuldade em processar e escrever um texto próprio com base em experiências efetivas de leitura e diálogo com outros autores que tratam da temática escolhida para a pesquisa. Toma-se a contribuição de AI5[16], como exemplo, dentre os relatos apresentados pelos participantes.

> Pode-se afirmar que é preciso realizar novamente as leituras feitas no início do curso, pois muitas vezes o fichamento do livro não é suficiente. O processo de escrita do texto, creio que está sendo o mais difícil até hoje. Porque é preciso fazer uma reelaboração das nossas leituras. No meu caso, sinto dificuldade em "conversar" com o texto (AI5, grifo do autor).

Está implícita no relato de AI5 a dificuldade de parte significativa dos pós-graduandos de processar os textos lidos por meio de estratégias eficientes de leitura e interpretação. Observe-se como o enunciante reconhece que o simples fichamento de textos consultados, prática tradicional largamente difundida na metodologia científica da universidade, não oferece subsídios para a real significação do texto, que propicie o diálogo com autores e a tomada de posições próprias por parte do leitor-pesquisador. Compagnon (1979) e Marques (2001, p. 40) alertam que "escrever é sempre reescrever", ou seja, "citar, referir-se a escritas anteriores, mesmo sem saber que se está referindo". Observe-se como AI5 reconhece que escrever não significa copiar o que estava pensado ou previsto, mas constitui-se a "invenção do novo", no "investigar em processo" (MARQUES, 2001, p. 27).

Observe-se como a palavra-chave *leitura* se repete duas vezes neste trecho das memórias de AI5, enfatizando a falta do hábito da leitura significativa na vida profissional e acadêmica anterior ao ingresso no Mestrado. Ênfase a partir da qual se depreende que a escola e a universidade como ambientes de leitura acadêmica para a profissionalização docente parecem não cumprir seus papéis. Fato que também pode ser observado nos trechos de memória de AI10, em que a palavra *leitura* se repete quatro vezes:

> [...] confesso que ao ingressar no Mestrado senti dificuldades na leitura e consequente produção de textos científicos. Atribuo muitas destas limitações pelo fato de que eu não tinha o hábito de leitura de livros científicos, mas com o passar do tempo e das disciplinas que fiz, que me auxiliaram muito neste processo, a leitura de diversos livros se tornaram mais fáceis de serem compreendidas e com isso adquiri costume de faze-los *(sic)* de modo que seja prazeroso e não uma leitura mecânica e forçada (AI10, grifo do autor).

Dados que levam ao reconhecimento de que toda produção escrita de conhecimento passa, necessariamente, pela construção de experiências próprias de leitura e compreensão de textos pertencentes ao mesmo gênero que se deseja produzir. Escrever significa justamente realizar o processamento das informações contidas no material lido. Transformar informações em conhecimentos, realizando mais do que a mera cópia do escrito por outrem, constitui-se em uma habilidade esperada de um pós-graduando *stricto sensu*, que exige vivenciar experiências de leitura de textos científicos com produção própria de sentidos. Leitura cujo entendimento não se limita ao conhecimento do código linguístico, mas depende da adoção de uma constante postura "responsiva ativa" (BAKHTIN, 2000, p. 290) diante dos textos consultados. Atitude que demanda concordar com ou discordar das ideias do autor, completando-as e adaptando-as, uma vez que o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos (KOCH; ELIAS, 2006, p. 7).

Nessa mesma direção, o trecho das memórias de AI8 é formado, em sua maioria, por frases negativas referentes às lacunas existentes quanto às práticas de leitura, escrita e pesquisa na infância, adolescência e juventude. Observe-se:

> Gostava de narração. A descrição não me atraía. Na segunda série, a professora ensinou a descrever uma pessoa. [...] Na escola rural – 1ª à 4ª série – não havia biblioteca. A experiência de leitura reduzia-se aos textos dos livros didáticos [...] Na 5ª série, passei para a escola estadual, no centro da cidade. A experiência com a leitura permaneceu insignificante, apenas com textos dos livros didáticos. Sem nunca ter contato com livro, na 7ª série o professor de Português pediu o resumo de um livro. Não me *lembro* o nome. Não havia figuras, as letras eram pequenas e as páginas intermináveis. Li algumas páginas, não entendia nada, fiquei ansioso, disse ao professor, fora da sala, que não ia fazer o trabalho. Ele olhou para mim e disse, brincando, no dialeto italiano, que se não fizesse ia me

[16] Na pesquisa, os participantes são identificados por números para salvaguardar o anonimato; os estudantes egressos são designados por (AE1... AE9) e os participantes em fluxo na época da pesquisa, por (AI1... AI13).

> matar. Então fiz: mas não li. Copiei alguns parágrafos desconexos e entreguei. Não me *recordo* de mais nada, nem da reação do professor, nem da nota. Somente na 8ª série, [...] é que comecei a ler livros inteiramente, por obrigação. Não no Colégio, mas no juvenato (o mesmo que seminário para padres). Eram livros de cunho religioso, que não me atraíam em nada. Eram biografias de santos, com o objetivo de passar ensinamentos morais. Essas leituras me causavam mais tristeza que alegria. Aos 15 anos, adolescente, sentia-me culpado por não ser como os santos, perfeitos, imaculados, fiéis seguidores de Jesus. [...] Por que comecei a adquirir a habilidade somente aos 23 anos? Porque, *penso*, no Ensino Básico, não houve estímulo à leitura e à escrita com criatividade. As redações, bem poucas, seguiam o esquema: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, nunca houve estímulo à pesquisa, que poderiam enriquecer o texto (AI8, grifo do autor).

O modalizador[17] *não* aparece 19 vezes, marca explícita da falha do sistema educacional pelo qual AI8 passou. Também o uso recorrente do modalizador *nunca* aponta para uma generalização negativa que enfatiza as informações compartilhadas pelo enunciante: em idade escolar, nunca realizou atividades de pesquisa, e até a 7ª série, nunca havia lido um livro. Observe-se, portanto, como o processo enunciativo de AI8 é mais importante do que o próprio conteúdo que está transmitindo. Esse enunciante não tem consciência do número de vezes que empregou o modalizador *não*.

Alerta-se, portanto, que a situação comunicativa realizada por AI8 se reparte claramente em dois grupos: ao mesmo tempo em que relata experiências, comenta-as. Dos estudos de Weinrich (1964) a respeito dos tempos verbais no discurso, citados por Koch (2000), depreende-se que o mundo – entendido como possível conteúdo de uma comunicação linguística – é apresentado por esse enunciante ao leitor como um mundo comentado e um mundo relatado. Ao mundo relatado pertencem todos os tipos de relatos que tratam de eventos relativamente distantes, que, ao serem relatados perdem muito de sua força, permitindo aos interlocutores uma atitude mais relaxada. Por outro lado, ao mundo comentado pertencem, entre outros textos, os comentários, ou seja, as situações comunicativas que não consistem apenas em relatos, e que apresentam como característica a atitude tensa: "nela o falante está em tensão constante e o discurso é dramático, pois se trata de coisas que o afetam diretamente" (KOCH, 2000, p. 38).

O emprego de um dos tempos do mundo comentado – presente do indicativo, em *lembro, recordo* e *penso* – constitui um sinal de alerta para advertir o leitor de que se trata de algo que afeta o enunciante diretamente e de que o discurso exige a sua resposta.

Segundo Koch (2000), sempre que os enunciantes empregam os tempos pertencentes ao mundo relatado, como o pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro do pretérito do indicativo, usados por AI8, assumem o papel de narradores, e convidam o destinatário a converter-se em simples ouvinte, "com o que toda a situação comunicativa se desloca para outro plano, isto é, a outro plano de consciência, situado além da temporalidade do mundo comentado, que deixa de ter validez enquanto durar o relato" (KOCH, 2000, p. 38).

Assim como a falta de leitura proficiente de gêneros científicos, a dificuldade de escrever a dissertação constitui-se um fator negativo citado por grande parte dos enunciantes à produção de conhecimento no curso. Prova disso é a recorrência da expressão-síntese *dificuldade em escrever a dissertação*, figurando 42 vezes em 18 memoriais. Só nos textos produzidos por 12 participantes do universo pesquisado, que se encontravam em fluxos no Programa, ela se repete 31 vezes.

Além da falta de leitura constante e da dificuldade de escrita, a inabilidade científica também foi apontada por pouco mais da metade dos pós-graduandos como entrave para a produção de conhecimento materializada pela escrita da dissertação.

AI8 aponta a inabilidade com a pesquisa como grande dificuldade enfrentada, advinda de uma formação superior inicial que não preparou para esse processo. A falta de experiência com pesquisa é evidenciada enunciativamente com o emprego do modalizador *nunca.*

[17] Cervoni (1989) afirma que os enunciados apresentam modalidades que revelam a visão do enunciante sobre o conteúdo proferido. Nessa mesma direção, Koch (2000, p. 14) afirma que "a par daquilo que é efetivamente dito, há o modo como o que se diz é dito", ou seja, a enunciação deixa marcas no enunciado que mostram a que título ele é proferido.

> E aqui entro no meu maior problema. Apesar de ter desenvolvido a escrita e imaginação, primeiro com poemas, depois com histórias infantis, como autodidata, não adquiri a habilidade para a pesquisa. [...] A inabilidade com a pesquisa de campo (nunca fiz), deixa-me inseguro. Estou fazendo as entrevistas e a pesquisa de documentos sem saber o que vai realmente me servir e sem saber como fazer a tabulação. Por isso, elaborei longa entrevista, com a esperança de que dentre a fala dos entrevistados esteja o 'ouro' para a pesquisa (AI8, grifo do autor).

Ao comentar suas experiências relatadas, AI8 enuncia comprometidamente, sendo o seu discurso, conforme Weinrich (1964 apud KOCH 2000, p. 38), "um fragmento de ação que modifica o mundo em um ápice, e que, por sua vez, empenha o falante também em um ápice".

2.2.AS PRINCIPAIS FACILIDADES ENCONTRADAS PELOS PÓS-GRADUANDOS

As experiências de leitura e o exercício da escrita científica proporcionados pelas disciplinas e orientações aparecem nos memoriais produzidos pelos participantes do estudo como os principais facilitadores do processo de produção de conhecimento por meio da escrita da dissertação.

Semelhantemente à recorrência de palavras e expressões indicadoras de dificuldades, leitura e escrita são as palavras mais usadas pelos enunciantes também quando tratam de facilidades. A primeira é apontada 43 vezes por 15 professores como facilitadora do processo de escrita, uma vez que, quando adequadamente mediada, propicia ao pós-graduando o acúmulo de conhecimentos sobre o conteúdo nelas veiculado e o domínio da estrutura do gênero textual em que foi escrita. As experiências de escrita, por sua vez, são apontadas 41 vezes em mais de 11 memoriais como preparatórias para a produção da dissertação e, portanto, minimizadoras das dificuldades de escrita científica.

Logo após leitura e escrita, as disciplinas cursadas durante a elaboração da pesquisa são citadas 23 vezes por 12 enunciantes como facilitadoras no processo de produção científica. Na leitura dos memoriais, observa-se, todavia, que grande é a contribuição para a aprendizagem do método científico, mas pouca, ou quase nula, é a preparação linguístico-enunciativo-discursiva.

Tal como as disciplinas do Programa de Mestrado, são apontadas como geradoras de experiências de leitura: as discussões, a produção escrita de textos científicos e os eventos, como: seminários, eventos, conferências e grupos de pesquisa, citados, juntos, 22 vezes por mais da metade dos professores.

A busca por leituras e experiências de escrita de textos científicos levou AI8 e AE9 a recorrerem ao auxílio dos professores e das disciplinas do programa no período anterior ao ingresso no curso, quando, como alunos ouvintes, quiseram aprimorar o contato com a temática e os gêneros textuais trabalhados no Mestrado para passar no segundo processo seletivo, conforme segue:

> Por isso, em 2005, fiz duas disciplinas isoladas. No ano seguinte, tentei novamente e consegui. A disciplina Teoria e Prática (A e B) já ajudou muito a dominar alguns conceitos, que me ajudaram na elaboração do projeto, que seria apresentado para entrar oficialmente no Mestrado (AI8). Amava as aulas, a professora, os novos colegas. Era (muito) instigada a ler, a estudar, a refletir (AE9, grifo do autor).

Observe-se como o advérbio *muito* é empregado para destacar a contribuição do programa na aprendizagem do método científico e no conhecimento dos conceitos e autores em educação.

Para conseguir escrever as 172 páginas de fundamentação teórica de sua pesquisa e superar as dificuldades de leitura e entendimento dos textos científicos, bem como a inexperiência com a pesquisa, AI8 também percebeu a necessidade de adquirir e ler inúmeros livros durante o período de um ano, em que cursava as disciplinas do programa.

> [...] no ano passado passei o ano inteiro comprando livros e lendo. Empanturrei-me de livros e de leitura. Neste ano, em janeiro, retomei o projeto e comecei a escrever a dissertação. Hoje estou com 172 páginas de fundamentação teórica, faltando a pesquisa. [...] Alguns sucessos percebo no Mestrado, em relação à leitura, escrita e pesquisa. Ampliei muito a leitura, pela obrigação de aprofundar os conhecimentos. [...] O domínio, ainda que pouco profundo, de muitos assuntos, enriquece a minha pesquisa (AI8, grifo do autor).

Observe-se que AI8 emprega expressões temporais para mostrar o quanto o processo de escrita da dissertação é moroso e dependente de uma leitura atenta tanto à forma – pois afirma ler para aprofundar conhecimentos de diferentes assuntos –, quanto ao conteúdo do gênero –, já que precisa consumir vários textos científicos ('empanturra-se"), certamente para compreender a linguagem em que são escritos, estrutura composicional, entre outros componentes.

É preciso ressaltar, ainda, que o mestrando não escreve a dissertação sozinho, mas em coautoria com o orientador. Embora seja o aluno quem pesquisa, seu trabalho constitui-se da polifonia de outros discursos trazidos para seu texto. Além disso, ao construir sua tese, no sentido de construção de uma organização em torno de um ponto de vista próprio e argumentado, o mestrando o faz numa organização muito próxima daquela em que o orientador acredita. Assim, ambos são coautores, cujo texto é constituído pela polifonia proveniente dos discursos de outros autores inseridos em seus discursos. Devido à questão polifônica, o avanço da produção de conhecimento é muito lento e denso. Daí a necessidade de o professor orientador perceber seu papel de professor de escrita científica, que extrapola a questão de professor de língua. Ele tem a obrigação de conhecer os procedimentos discursivos que adota para poder ensinar o orientado e desafiá-lo à produção de conhecimento próprio.

Cabe dominar, explicitamente, que recursos utilizar para que as palavras se submetam aos propósitos de interação dos interlocutores. O papel da formação continuada de professores, portanto, é oferecer ao pós-graduando uma formação linguística e científica por meio de uma pedagogia discursiva para que cada educando se constitua num ser capaz de usufruir da língua, interagindo de forma ativa e crítica na sociedade e produzindo de fato conhecimento.

Embora se acreditasse que o tempo apareceria como fator de grande dificuldade para a produção científica em um número significativo de memoriais, a maioria dos enunciantes não o indicam em seus relatos, sendo recorrente em apenas cinco textos. Entretanto, enfatiza-se que, se o Mestrado pudesse ser cursado num período maior de tempo, o trabalho de orientação para a escrita autoral da dissertação ganharia em qualidade, dispondo o orientador de mais tempo para mediar a pesquisa e os processos de leitura e escrita dos textos acadêmico- científicos, num diálogo constante entre aluno, professor e autores consultados. Da mesma forma, os pós-graduandos teriam mais momentos de consumo, produção e reflexão dos materiais pesquisados, por meio do registro de textos como os diários de leitura. Ter-se-ia maiores condições de se desenvolver uma proposta de letramento em que os professores trabalhariam com gêneros intermediários – artigos, resumos, resenhas –, até chegar à dissertação. Ou seja, levariam os estudantes ao registro das leituras com subjetividade, para que o orientador pudesse entender o que o aluno pensou quando leu e pudesse discutir com ele aquela proposta.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise enunciativa dos memoriais permite concluir que a necessidade de leitura constante e a dificuldade de escrita diária dos gêneros acadêmico-científicos, bem como a inabilidade de produção de pesquisas científicas constituem-se nos principais entraves encontrados pelos professores participantes desta pesquisa para escreverem suas dissertações. Esses mesmos processos de leitura e escrita, quando praticados constantemente e mediados por docentes dedicados tanto à educação linguística quanto à educação científica do mestrando, juntamente com as disciplinas cursadas no programa, convertem-se nas principais facilidades vividas pelos professores ao produzirem conhecimento no curso.

Esse fato aponta para a importância da formação continuada de professores em programas *stricto sensu* para a produção do conhecimento. Faz-se necessário que todos os professores de disciplinas desses cursos iniciem os alunos na prática da pesquisa, desenvolvendo neles as habilidades científicas e, principalmente, as habilidades linguístico-enunciativo-discursivas que envolvem a leitura e a escrita dos gêneros acadêmico-científicos exigidos pelo Mestrado, especialmente para a produção da dissertação. Trata-se da adoção de uma pedagogia discursiva, ou seja, do estímulo ininterrupto à elevação do grau de letramento dos mestrandos e da prática da reflexão linguística.

Para tanto, também os professores doutores precisam ter consciência dos processos de linguagem que envolvem a produção de conhecimento por meio da escrita da dissertação, para, assim, ensinar sistematicamente aos mestrandos como compreender, dialogar, analisar a estrutura composicional e escrever textos científicos. A adoção de procedimentos metodológicos discursivos como a prática do diário de leitura, do memorial, dos resumos críticos, das sinopses das aulas e das anotações de encontros com o orientador, em suma, de textos de registro intimista e de textos constituídos de sequências discursivas expositivas, que permitem a reflexão teórico-prática, elevaria consideravelmente a qualidade das aulas e

das orientações. Além disso, tornaria o processo de escrita da dissertação menos penoso e mais autônomo, o que pode acarretar num salto qualitativo das produções científicas. Trata-se da adoção de gêneros que obrigam o autor a relacionar experiências pessoais e profissionais com leituras realizadas, por meio da exposição e argumentação de ideias.

Nas facilidades encontradas pelos participantes, as orientações são citadas, juntamente com a leitura proficiente e com as experiências de escrita científica, como facilitadoras do processo de elaboração da dissertação. Porém, fica evidente que isso só se efetiva após a superação das práticas tradicionais de ensino de leitura e escrita, além da abordagem adotada para introduzir o docente na metodologia científica.

Superar-se-ia, desta forma, o ensino tradicional de reprodução de conhecimentos em que as leituras são realizadas sem o estudante precisar se posicionar. Ele apenas ficha o texto, de acordo com o que pede a metodologia científica. Contudo, numa proposta de produção de conhecimento em língua, acredita-se que o leitor tem uma ação ativa quando está lendo. Se ele não se posicionar, fazendo apenas o fichamento do material consumido, acabará produzindo meras cópias de pedaços de textos, que não permitem travar diálogos com o orientador, impedindo a consolidação da aprendizagem e produção de conhecimento. Assim, o orientador, de certa forma, coloca a sua voz sobre o trabalho e, às vezes, por não permitir um diálogo acadêmico, sujeita o mestrando às suas concepções.

Por mais subjetiva que seja, a produção de textos de caráter intimista e argumentativo, como os diários de leitura, promovem a articulação teórico-prática, pois, à medida que faz a leitura da teoria e referencia com a prática, o estudante realiza um registro expositivo-argumentativo. Depois, disso, conversa com o orientador, que, com sua experiência, pode apontar o que ficou muito subjetivo, ou seja, o que cabe ou não na escrita do trabalho científico. Enfim, trata-se do processo de letramento que pode levar à produção de conhecimento significativo e relevante.

REFERÊNCIAS

[1] Antunes, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

[2] Bagno, M.; Gagné, G.; Stubbs, M. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

[3] Bakhtin, M. (Voloshinov). Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

[4] Bianchetti, L.; Netto Machado, A. M. (Orgs.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

[5] Cervoni, J. A enunciação. São Paulo: Ática, 1989.

[6] Compagnon, A. La second main, ou Le travail de citation. Paris: Éditions de Seuil, 1979.

[7] Fávero, L. L. Paródia e dialogismo. In: Barros, D. L. P.; Fiorin, J. L. (Orgs.). Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 2003, p. 49-61.

[8] Kleiman, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Corrêa, M. L. G; Boch, F. (Orgs.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. cap. 3, p. 75-91.

[9] Koch, I. G. V. Argumentação e linguagem. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

[10] Koch, I. G. V; Elias, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

[11] Machado, A. R.; Abreu-Tardelli, L.; Lousada, E. Resumo. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

[12] Marques, M. O. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

[13] Nicola, R. M. S. et al. Saberes docentes: da teoria à prática, da ação à reflexão. Curitiba: Dom Bosco, 2006.

[14] Santos, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, p. 474- 492, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- 24782007000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 jun. 2015.

[15] Voese, I. Análise do discurso e o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Cortez, 2004.

Capítulo 12

Um novo olhar para a criança a partir da elaboração de diários de itinerância

Anelise Delgado Godeguez Nascimento
Cintia Anselmo dos Santos
Eduardo Bezerra
Fabiana Bartholomeu
Fernanda P. Chagas Gomes

Resumo: Este relato de experiência trata do uso do diário de itinerância como estratégia de estudo e aprofundamento da teoria walloniana, além da possibilidade de aprimoramento da prática em sala de aula. Ele surge na voz de cinco alunos que vivenciaram esta estratégia em disciplina sobre Wallon em um curso de pós graduação *stricto sensu*. O diário de itinerância é uma técnica proposta por Barbier (2004) para ser empregada na pesquisa-ação, porém foi utilizado para favorecer a formação e avaliação dos alunos da pós graduação. A itinerância neste caso se refere a uma trajetória bem delineada, com itinerários diversos. Na construção do diário, cada aluno registrou o que lhe afetou no caminho destes itinerários ao longo do curso, apresentando ao grupo o que significou e os sentidos construídos a partir da relação entre os textos lidos e as lembranças de sua trajetória de vida pessoal e profissional. A dimensão afetiva mediou todo o processo e permitiu aprendizagens significativas para todos do grupo. Entendemos que o objetivo da professora foi levar os alunos ao conhecimento, através da reflexão pautada na afetividade. O estudo da teoria walloniana, cenário dos diários de itinerância, foi direcionado de modo a favorecer a percepção de que as dimensões cognitiva, afetiva e motora se desenvolvem de forma intimamente entrelaçadas. Sendo que estas três dimensões integram a pessoa, com preponderâncias diferentes em cada movimento. Outro aspecto que marcou este processo foi a possibilidade de expressão dos alunos, uma vez que cada diário foi construído com as marcas de seu autor.

Palavras-chave: Diário de Itinerância. Wallon. Aprimoramento da prática.

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho sob o tema "*Um novo olhar para a criança a partir da elaboração de diários de itinerância"* é o relato da utilização do Diário de Itinerância na disciplina "As contribuições de Wallon para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I", 1º semestre de 2015, do curso de pós-graduação stricto sensu do Mestrado Profissional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o olhar e as impressões de cinco alunos do curso.

Chegamos ao Mestrado Profissional com o intuito de buscar caminhos para contribuir com a transformação e qualificação da educação, pois diferente do mestrado acadêmico, que forma professores e pesquisadores, o profissional é mais específico, ele está direcionado para quem procura o domínio de metodologias de pesquisa e ao mesmo tempo aprofundamento de conhecimentos de suas áreas de atuação nos dando autonomia no acompanhamento da evolução técnica na área e na busca de soluções de problemas mais complexos, com os quais poderíamos nos defrontar ao longo de nossa carreira profissional.

Levando em consideração que os integrantes do grupo advêm de funções ligadas à educação infantil e às séries iniciais, a disciplina foi uma fonte rica de indagações e conhecimento, pois nela pudemos conhecer a teoria de desenvolvimento de Wallon a qual postula que o psiquismo humano se transforma constantemente como resultado da junção genético-social, e nesse processo é possível identificar características de como essa integração se configura em cada estágio de desenvolvimento, desde o nascimento até a morte. É uma teoria eminentemente integradora: os processos cognitivos, afetivos e motores estão entrelaçados de tal forma que qualquer atividade dirigida a um deles, interfere nos demais.

O diário de intinerância é uma técnica proposta por Barbier (2004) para ser empregada na pesquisa-ação, porém na disciplina foi utilizada para socialização, formação e avaliação. Assim como Larrosa (2002), acreditamos no poder das palavras, no que podemos fazer com elas e o que elas podem fazer conosco, e que é na relação entre o conhecimento e a vida que se constitui a experiência. Sendo assim, ficou claro que a reflexão e o envolvimento dos alunos a cada socialização feita durante as aulas era impregnado sobre as relações feitas sobre a teoria e a prática, tomado de sensações e sentimentos nítidos nas escritas e que foram apresentados com nítida relevância, lembrando o que foi proposto por Barbier (2004) como técnica para desenvolver a pesquisa-ação, "bloco de apontamentos no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida" (p.132).

2.PERSPECTIVA TEÓRICA: O DIÁRIO DE ITINERÂNCIA E A TEORIA WALLONIANA

O processo de construção de uma trajetória formativa de aprendizagem se constitui a partir de objetivos bem traçados e de boas estratégias. Conhecer uma teoria através de uma técnica de pesquisa pode ser a maneira mais eficaz de se apropriar de novos conhecimentos. Com esse objetivo a disciplina anteriormente citada priorizou a utilização de uma técnica em que permitiu a apropriação da teoria walloniana sob a ótica do desenvolvimento da criança na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I.

René Barbier (2004), professor da Universidade de Paris VIII - Saint-Denis, na França, propôs uma técnica de pesquisa denominada Diário de Itinerância. Trata-se de um instrumento de investigação de pesquisa-ação. A principal característica do diário é remeter os pesquisadores às lembranças do passado e acontecimentos importantes, trazendo considerações que marcaram e deram sentido a um determinado percurso.

Barbier (2004) afirma que o diário de itinerância toma emprestado ao diário íntimo seu caráter relativamente singular e privado. Registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos num diário de itinerância (p. 134).

E certifica que o diário de itinerância mantém relacionadas a intimidade, a afetividade e as manifestações em relação ao mundo à nossa volta, apresentando também a oportunidade de ser publicável.

Segundo o autor, esse diário passa por três fases e, para iniciar, ele apresenta o *diário-rascunho*, com a possibilidade de anotações sobre sentimentos e pensamentos individuais, anotações essas que podem ser realizadas como um rascunho, sem a preocupação com a organização textual. Como já vem dito no próprio nome, a intenção é que a redação dos fatos aconteça diariamente, com a preocupação em registrar o que é relevante à trajetória pessoal.

De acordo com Barbier (2004), esse rascunho é um emaranhado de referências múltiplas a acontecimentos, reflexões, comentários científicos ou filosóficos, devaneios e sonhos, desejos, poemas, leituras, palavras ouvidas, reações afetivas [...] (p. 138).

A segunda fase, denominada de *diário elaborado* vai sendo constituído a partir do diário-rascunho ao retomar as ideias iniciais escritas. Nesta etapa vai se compondo o texto de maneira qualificada, organizando e estruturando o conteúdo para que outra pessoa possa lê-lo, considerando a própria cultura, as experiências, as áreas de conhecimento e as expressões afetivas.

Barbier (2004) evidencia que toda a fase do diário elaborado está em contato imaginário com um leitor virtual, pensando em escrever para si e para outrem.

Na terceira e última fase, nomeada de *diário comentado*, Barbier (2004) coloca a exposição e o compartilhamento da escrita com um ou mais leitores como forma de torná-lo(s) participante(s) e colaborador(es) da pesquisa. Nesse momento, o autor sugere a anotação do que foi dito pelos interlocutores como possibilidade de reflexão, e talvez reelaboração, a respeito de tudo o que foi feito até então.

Conforme salienta o autor, há ainda a possibilidade de, após a socialização, o *diário de itinerância* se tornar um *diário coletivo*, redigido por um grupo, representando "o caderno de inteligência do grupo em direção à realização do seu objetivo" (2004, p.143).

A aprendizagem subjacente durante a disciplina foi o diário de itinerância em consonância com a teoria walloniana. As contribuições da teoria de Henri Wallon na perspectiva da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental foram inúmeras. Foi surpreendente descobrir que alguém se preocupava com as funções psíquicas englobando a afetividade como carro chefe, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento, compartilhando a emoção como instrumento de sobrevivência típico da espécie humana.

A fim de contribuir na construção do conhecimento teórico de Wallon, os escritos de René Zazzo (1978) – seu discípulo – foram utilizados com bastante zelo, pois através dele tivemos um verdadeiro retrato de Henri Wallon.

A essência do pensamento de Wallon foi revelada a partir da preocupação que tinha em relação a integração organismo-meio. Em sua teoria, todas as pessoas têm um aparato orgânico da própria espécie humana e tem também o aparato hereditário. Desta maneira, a integração do organismo com o meio é indispensável para o desenvolvimento humano. Em outras palavras, as condições do meio interferem na constituição da pessoa.

As contribuições teóricas de Wallon pelos seus próprios escritos, e também pelos de Zazzo (1978), foram inúmeras, tais como: a compreensão do desenvolvimento da criança considerando a emoção e seus movimentos expressivos; a importância do processo de sociabilidade da criança; a valorização do papel da escola como um campo privilegiado para a educação das crianças; a preocupação com a emoção, o sentimento e a paixão; o desenvolvimento da criança dependente tanto de sua constituição biológica como de suas condições de existência; o meio social regula a existência individual.

Por fim, o diário de itinerância foi uma ferramenta útil que nos fez perceber que as vantagens da teoria walloniana estão em entender o comportamento do outro, a capacidade de prever certas situações provenientes do comportamento social do ser humano e a possibilidade de planejar e fazer propostas diferenciadas para melhor atender suas necessidades.

Concluímos a disciplina com a certeza de que é possível aproximar a teoria walloniana da nossa prática no âmbito escolar e de que o diário de itinerância foi a mola propulsora para que a aprendizagem prazerosa acontecesse entre todos nós.

3.PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista o objetivo da professora, que era favorecer o aprimoramento da prática com crianças através da teoria de Wallon, além de estimular a relação do conhecimento com a vida humana e vivências dos alunos da disciplina, relataremos a vivência de construção de Diários de Itinerância.

Estes objetivos ficaram claros na fala da professora e em seus escritos no texto "Diário de Itinerância: recurso para formação e avaliação de estudantes universitários", Almeida (2012).

Citando Larossa (2002),

> "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiência que caracteriza nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara". (ALMEIDA, 2012, p. 252)

Acreditando que vivenciar esta prática sugerida foi uma excelente experiência, cinco alunos desta disciplina reuniram-se para relatá-la, de modo a registrar e compartilhar a maneira como esta os afetou, realmente levando-os a um aprimoramento da prática e possibilitando reflexão tanto sobre a teoria walloniana, quanto sobre a prática de cada um. A dimensão afetiva, segundo a perspectiva walloniana, foi outro objetivo da disciplina e refletiu nos Diário de Itinerância de cada aluno, assim como nas discussões dos textos.

Entende-se que Barbier (2004) apresenta o Diário de Itinerância como técnica de pesquisa, mas na disciplina utilizou como instrumento de formação e avaliação dos alunos.

Foram quinze encontros, onde o primeiro foi para apresentação dos sujeitos que escolheram participar da disciplina, da professora e também para que a mesma sugerisse a utilização deste instrumento, Diário de Itinerância, como forma de aprofundar o estudo, relacionando à prática de cada um.

> "O encontro na floresta começou no local e horário marcado. O primeiro contato foi mágico. Cada um falou o seu nome para a fada e as peripécias que já havia aprontado na vida. Em seguida, a fada Laurinda foi embalando a nossa noite com um breve recorte sobre a vida de Wallon. Durante sua fala ela disse que nossas escolhas são afetivas e que Wallon abordou a questão da afetividade como uma capacidade de sermos 'afetados, pelo mundo interno e externo, por sensações internas e externas." (Cintia)

Este instrumento foi escolhido pela professora, segundo ela, pois acredita que promova aprofundamento teórico, oportunizando estudo, discussão e troca entre todos. Esta estratégia enfatiza mais o processo de aprendizagem do grupo do que o produto final e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, além de suas histórias de vida e práticas.

Na aula seguinte a professora nos apresentou seu texto, "Diário de Itinerância: recurso para formação e avaliação de estudantes universitários", já citado anteriormente, para entendermos um pouco mais sobre o Diário, mesmo deixando claro que não havia modelo pronto, que todas as formas de registrar são possíveis, existem critérios que caracterizam o mesmo.

Apresentou-nos os critérios: Primeiro é preciso fazer o diário rascunho – o texto é lido em casa e escrevemos o que se temos vontade, o que passa na cabeça, as relações imediatas; Na aula discutiremos o texto e serão acrescentadas reflexões, aspectos discutidos com o grupo, lembranças que surgirão e neste momento é construído o diário elaborado; Para ser socializado é preciso elaborar o diário comentado ou socializado – que é refinado, pois ao escrever estamos pensando no ouvinte, é feito para o outro.

Todo o grupo, após ouvir as explicações e ler partes do texto da professora aceitou a proposta e iniciou o processo de itinerância.

Cada encontro foi antecedido por leituras indicadas pela professora. Tais textos, ora escrito pelo próprio Wallon ora por diversos estudiosos, dentre eles seu discípulo Zazzo (1978), nos levaram a conhecer mais sobre a teoria walloniana.

> "A fada chegou mais radiante do que nunca e contagiou todos que ali estavam. Começou anunciando que agora todos iriam conhecer "ZAZZO" e que através dos olhos dele teriam um verdadeiro retrato de Henri Wallon. Os mestrandos começaram a indagar sobre alguns fenômenos da natureza deste grande estudioso e como num passe de mágica com a sua varinha de condão, a fada Laurinda começou a exalar a essência do pensamento de Wallon." (Cintia)

Pensando na importância deste autor deixamos aqui registrados os textos lidos: Retrato de Henri Wallon (René Zazzo); As etapas da sociabilidade na criança (Henri Wallon); A psicogenética walloniana e sua contribuição para a educação, de Laurinda Almeida com Abgail Mahoney; A constituição da pessoa: integração funcional (Regina Prandini); O papel do outro na consciência do eu (Henri Wallon); A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança (Henri Wallon).

Após as leituras e discussões foram feitas as socializações dos diários, conforme combinado previamente com a professora. Os momentos de socialização foram grandiosos e mostraram a significância deste instrumento como efetivação do processo formativo e também da possibilidade de avaliação dos alunos. Uma vez que foi possível perceber a forma da escrita, enquanto estilos, a afetividade marcou a escrita de todos, a relação com a prática, reflexões sobre as práticas, comunicação alunos-professora e as próprias vidas, além da percepção do respeito pelo grupo, demonstrado na escrita e na escuta.

> "A socialização dos diários de itinerância configurou um momento de ressignificação de conhecimento. Foi interessante perceber a multiplicidade de interpretações que deles afloraram, ora pensamentos aleatórios, não-reflexivos e espontâneos, ora um registro mais analítico das leituras e discussões teóricas realizadas ao longo do curso. Neste sentido, o diário de itinerância, usado como ferramenta de captação de dados, contribuiu para a construção individual e colaborativa de conhecimento." (Eduardo)

Ao estudar Wallon, uma das marcas mais fortes foi entender que a afetividade é a capacidade do ser humano ser afetado pelo mundo interno e externo, por tonalidades agradáveis e desagradáveis. Na construção destes Diários de Itinerância conseguimos realmente perceber um pouquinho do que afeta cada sujeito envolvido nesse percurso por meio das seguintes falas: "Confesso que ao ler o texto 'Retrato de Henry Wallon' de Zazzo, fiquei muito angustiada, pois nele são expostas questões melancólicas sobre a vida de Wallon, passagens marcantes. Em contrapartida mostra a admiração do autor sobre seu mestre." (Fabiana); "A emoção é efêmera, contagiosa e expressiva. O sentimento tem cognição, mais discernimento e a paixão implica escolha de objeto, precisa ter o controle das emoções, tem um objetivo e camufla o sentimento e a emoção." (Fernanda)

Entre todos os aspectos possíveis no exercício de elaborar e socializar os diários, conhecer a escrita, o jeito e a forma de expressão de cada colega foi muito incentivador.

A possibilidade de ampliação de repertório cultural, estético, literário foi uma marca deste processo, uma vez que cada sujeito trazia em seus diários autores, pintores, compositores diversos. A professora também contribuiu muito com as sugestões literárias e culturais que fez durante as discussões dos textos. Apareceram na escrita dos diários Guimarães Rosa, Eduardo Galeano, Leonardo Da Vinci, Makarenko, Ítalo Calvino, Piaget, Vygotsky, Elias Canetti, Portinari entre outros foram temas de nossos encontros.

A aluna Anelise afirmou que "Foram apresentados lindos trabalhos, inclusive com apoio de obras de arte, como Portinari, Ricardo Ferrari e Aracy Silva, que trazem questões do brincar, questão esta imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento da criança"

Um trecho do diário de uma das alunas traz a percepção que tem de cada aluno da disciplina:

> "Cada qual é um cada quem! Como é bonito perceber algumas marcas dos sujeitos deste grupo (deste mundo!!) O registro do diário de cada um é uma marca pessoal: As imagens e sensibilidade da Daniela; O detalhamento da Flávia; A poesia e delicadeza da Tati; A literatura da Cintia; A coerência da Gisele; A emoção da Fabi;
>
> A sensatez da Anelise; A elaboração mental do Eduardo; A profundidade da Silvia"
>
> (Fernanda)

Apesar do produto final não ser o mais importante foi realmente surpreendente ver os resultados de cada aluno, desde a escrita mais técnica e formal de alguns, românticas, literária de outros e até reflexiva e acadêmica. Sem contar a apresentação estética, desde formatos tecnológicos até os artesanais. Acreditamos que o prazer da autoria foi determinante neste processo.

> "O diário que mais me chamou a atenção, por sua criatividade e praticidade, foi o da Tati, o qual ela denominou 'caderno de grudados', onde ela foi literalmente grudando frases, músicas, poesias, histórias, enfim, tudo o que estava sendo significativo para ela de acordo com os temas trabalhados nas aulas. A Cintia, outra amiga da turma, realizou uma escrita muito agradável, em forma de conto de fadas. Durante sua leitura, o texto trouxe a todos uma sensação de encanto, como se fôssemos crianças envolvidas pela magia das histórias infantis." (Anelise)

O diálogo foi exercido em todos os encontros e entendemos o conceito como uma concepção dialógica, pautada nas condições do diálogo verdadeiro e seu papel central para uma educação libertadora. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Por meio do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso ver. Ele também é um compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2009, p.117 e 118).

Acreditamos que a elaboração dos Diários de Itinerância, utilizados como metodologia desta disciplina, foi uma experiência prazerosa e significativa que levou a turma a uma expressão teórica prática, através de discussão, troca de saberes vividos e dúvidas, contribuindo para uma integração cognitiva afetiva favorável à aprendizagem da teoria Walloniana.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do diário de itinerância indubitavelmente serviu como mais um instrumento de aprendizado, recurso útil de formação e avaliação, bem como uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento de habilidades escritoras. Compartilhar os diários de itinerância nos revelou diferentes estilos de escrita. Alguns colegas produziram textos mais acadêmicos no formato de fichamento preocupando-se com a objetividade e a clareza das ideias apresentadas, outros apresentaram uma produção biográfica, adequando os textos lidos com fatos rememorados de sua trajetória pessoal. Alguns ainda, fazendo uso de uma linguagem conotativa, rica em metáforas, produziram um texto mais poético, subjetivo, optaram por expressar suas impressões pessoais, experiências existenciais, angústias, alegrias, emoções e uma visão particular de mundo, incluindo também o registro de nossas reflexões sobre o tema proposto. Portanto, observamos que o diário de itinerância não foi apenas um instrumento de registro descritivo nem predominantemente narrativo, mas sobretudo reflexivo, uma vez que favoreceu momentos de análises e reflexões, produzidos ao longo de sua elaboração e socialização, evidenciando a coautoria dos seus participantes. Nesse sentido, a partir da multiplicidade de interpretações que emanaram do grupo, o diário de itinerância, de mera técnica de coleta de dados, converteu-se em uma aprazível estratégia de aprendizagem.

Neste percurso metodológico, consideramos o diário de itinerância como um instrumento profícuo para a assimilação dos conteúdos abordados na disciplina "As Contribuições de Wallon para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I".

Nossos registros, bem como a socialização dos diários, proporcionaram maior intimidade com os textos lidos e discutidos, já que o diário de itinerância caracterizou-se como produto de nossas afetações. Nos diários socializados ao longo do curso, observamos inquietações, questionamentos, novas descobertas. Desses registros, depreendemos distanciamentos e aproximações, e sobretudo, especialmente considerando a densidade dos escritos wallonianos, ressignificamos nosso olhar acerca do trabalho realizado com as crianças. A socialização de nossas escritas contribuiu para compreendemos que, de acordo com Wallon (1989), o desenvolvimento da criança não é linear. Wallon (1989) supõe um ritmo de desenvolvimento marcado por descontinuidade, rupturas, retrocessos e reviravoltas e esses aspectos, segundo ele, deveriam ser observados e estudados pelos professores. Sua teoria nos apontou um "outro olhar" sobre a constituição humana, associando afetividade, inteligência e movimento.

O estudo da teoria walloniana, externada e tematizada por meio dos diários, revelou atenção sobre a necessidade do professor compreender e identificar os estágios do desenvolvimento infantil, planejar atividades adequadas para cada faixa etária de modo a favorecer a "reorganização qualitativa" dos

conjuntos funcionais: motricidade, cognição, afetividade e pessoa humana. Também evidenciou a importância da afetividade no ambiente escolar, cabendo ao professor respeitar às particularidades da criança, proporcionando-lhe, o direito de ser criança, o direito da livre expressão, da imaginação, da fantasia, da criação, da brincadeira como forma de cultura. Dessas afirmações, refletimos sobre a nossa prática enquanto professores de crianças. Sentimo-nos provocados, afetados, pois afinal trabalhamos com crianças, somos e estamos professores de educação básica. Desta maneira, à luz da teoria walloniana, questionamos como tem sido o nosso olhar de professores da infância? Concluímos, com base em estudos desenvolvidos por Wallon e seus colaboradores, que muito do que temos feito com a educação das nossas crianças na escola da infância, e mesmo no ensino fundamental, carece de uma base científica e que, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber alguns equívocos em nossas práticas.

Por tudo isso, compartilhamos que a prática do diário de itinerância a serviço da disciplina ministrada e da tematização da teoria de Wallon, serviu para hoje defendermos um "outro olhar" para o trabalho com as crianças, um olhar para a construção de uma Pedagogia da Infância. Uma pedagogia baseada na observação e aplicação dos princípios wallonianos na prática pedagógica dos professores. Uma pedagogia que desmistifique a ideia de que a criança é um adulto em miniatura, ser frágil e irracional, desprovida de sentimentos e personalidade. Ao contrário, a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura e em um determinado momento histórico.

Revelou-nos uma nova forma de avaliar. Uma avaliação que se faz contínua e sistemática, pois considerou nossas idiossincrasias, respeitando-nos em toda nossa integralidade. Permitiu a ampliação do autoconhecimento reconhecendo-nos como autores do processo avaliativo. Proporcionou-nos oportunidade de enriquecimento em nossas crenças e concepções, melhorando a compreensão sobre as teorias que subjaz desenvolvimento infantil e as habilidades necessárias para aprender e ensinar.

Contudo, para não concluirmos, acreditamos que pensar a criança sob a ótica walloniana, a partir da socialização de nossas escritas, nos fez ainda questionarmos sobre qual a concepção de criança e de infância sustenta nossa prática pedagógica? Como temos organizado os espaços, tempos, materiais e o quanto essa organização tem interferido na concretização do currículo? Nossas crianças têm sido consideradas como pessoas capazes, com o direito de serem ouvidas, levadas a sério em suas especificidades enquanto sujeitos potentes, cognoscentes e socialmente competentes, com direito à voz e à participação nas suas escolhas? Quando é que nós professores da pequena infância começaremos a olhar o mundo com os olhos de criança? Quem sabe a compreensão dos princípios wallonianos em nossa prática de professores da infância possa nos ajudar nesta tão complexa e necessária tarefa.

REFERÊNCIAS

[1] Almeida, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: Mahoney, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo; Edições Loyola, 2010.

[2] _____ Diário de itinerância, recursos para formação e avaliação de estudantes universitários. Estudos de avaliação educacional. São Paulo, v.23, nº51, p.250-269, jan. a abril 2012

[3] Barbier, René. A pesquisa-ação. Brasília: Líber Livro, 2004

[4] Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Revista Brasileira de Educação, n.º 19, jan/fev/mar/abr 2002.

[5] Mahoney, Abigail Alvarenga, Almeida, Laurinda R. de (org.) Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo - Edições Loyola, 2012

[6] Plano Langevin-Wallon. In: Merani, Alberto. Psicología y Pedagogía: Las idéas pedagógicas de Henri Wallon. México: Editorial Grijalbo, 1969.

[7] Streck, D.; Redin, E.; Zilkoski, J.J. Dicionário Paulo Freire. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

[8] Wallon, Henri. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, 1973/ 1975.

[9] _____ A evolução psicológica da criança. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1941/2007.

[10] _____ Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

[11] _____ Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manoel, 1989.

[12] _____ Psicologia e Educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

[13] _____ Importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: Psicologia e Educação da Criança. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

[14] Zazzo, René. Retrato de Henri Wallon. In: Henri Wallon. Psicologia e Marxismo. Lisboa: Editorial Vega, 1978

Capítulo 13

A organização do espaço da educação infantil: A perspectiva das crianças.

Julianna Mendes de Matos
Diego Soares Souza
Silvana Carolina Furstenau dos Santos
Elisa Pinheiro Ferrari

Resumo: A maneira como o espaço escolar é organizado deve ser repensado para que seja promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, principalmente na Educação Infantil. Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar a percepção das crianças sobre a organização do espaço na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada numa instituição pública do Distrito Federal com crianças de cinco e seis anos. O estudo tem como referencial teórico os estudos de Horn (2007), Moura (2009), Bassedas, Huguet e Solé (2008), Zabalza (1998), Sousa (2006), dentre outros autores. O procedimento metodológico utilizado nessa pesquisa foi o método qualitativo, uma vez que este contribui para a sistematização e interpretação das informações construídas, pois realiza uma escuta sensível e respeitosa das falas das crianças. Os instrumentos de produção de dados foram as entrevistas semiestruturadas, tendo por base os desenhos das crianças e, também, as fotografias capturadas dos ambientes escolares que as crianças mais gostam, o que possibilitou a construção de fontes de interesse sobre o espaço escolar. A análise permitiu verificar que a maioria das crianças valoriza o espaço escolar vivenciado e tem ideias sobre o que é necessário fazer para melhorá-lo. Permitiu ainda, refletir sobre a importância de considerar as diferentes opiniões das crianças com relação ao espaço da escola e, demonstrar que a criança deve ter um papel ativo no planejamento e organização desse espaço. Na escola, os espaços destinados às crianças devem ser cuidadosamente planejados e replanejados levando em consideração também, a visão dos pequenos, pois eles sentem quando o espaço não está bem organizado ou quando precisa ser modificado. Mesmo porque, assim como as demais pessoas que fazem parte da instituição escolar, elas são as mais interessadas em conviver em um espaço seguro, alegre, confortável, educativo e prazeroso.

Palavras chave: Organização do espaço; Educação Infantil e; Criança.

1. INTRODUÇÃO

As instituições de educação infantil e as escolas que acolhem essa modalidade precisam tornar seus espaços ambientes de socialização e construção de saber para as crianças pequenas. Para Horn (2007, p.61), a organização dessas instituições: traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

As escolas que atendem a Educação Infantil precisam receber atenção especial dos governantes, dos gestores, professores, pais, funcionários da escola, enfim de todos aqueles que estão de alguma forma contribuindo para o processo educacional. Os professores, sobretudo, devem colaborar no processo de ensino por meio da escuta sensível, da organização do espaço escolar e, principalmente, é preciso que eles tenham consciência da sua importância enquanto educador infantil.

Um espaço escolar sem estrutura, sem organização e que não acolhe o aluno não possibilitará desenvolvimento e aprendizagem de qualidade para as crianças. A busca pela constituição de um ambiente que proporcione boas experiências para a criança é imprescindível, pois este exerce papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Deste modo é preciso pensar sobre o ambiente educativo na Educação Infantil.

Por isso é importante refletir sobre a organização dos espaços educativos para a Educação Infantil, porém esta reflexão deve ter por base a perspectiva das crianças. Já que segundo, Tiriba (2008, p.38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”.

Desse modo, discutir essa temática mostra-se relevante, pois busca conhecer o olhar dos educandos diante de vários fatores, principalmente, no que se refere ao ambiente educador. Facilmente constatamos a existência de muitos espaços destinados à Educação Infantil, porém poucos são adequados e organizados a fim de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas.

Sendo assim, a organização do espaço na Educação Infantil precisa estar a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e, nesse sentido, pode ser vista como uma dimensão a ser considerada na construção dos saberes das crianças que frequentam a Educação Infantil.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA

O conceito de infância é um fenômeno histórico que foi se modificando a partir de transformações sociais e econômicas da sociedade. Deste modo é possível afirmar que a compreensão sobre o sentimento de infância se modificou até chegar ao que hoje entendemos como infância.

Na velha sociedade tradicional, como indica Philippe Áries (1981), as crianças eram separadas de seus pais muito cedo e nem sempre a família tinha o papel de socializar e de transmitir valores, como atualmente. Segundo o autor, a sociedade tradicional não tinha uma visão positiva sobre a criança. Para Ariès (1981, p.11) "a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos".

De acordo com Cohn (2005), assim como aconteceu com a infância em várias abordagens pensou-se nas crianças como seres incompletos a serem formadas e socializadas. Para a autora desde a década de 1960 os conceitos da Antropologia foram revistos e reformulados e começaram a perceber a criança como um sujeito social. A Antropologia ao rever o conceito de cultura passa a compreender as crianças como atores sociais, criando seus próprios papéis. Deste modo é vista como um ser social pleno.

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), “em seu desenvolvimento, a criança vai construindo sua autonomia: cada etapa percorrida abre inúmeras possibilidades de expressão e atuação. ” E, a educação infantil, abre inúmeras possibilidades para a aprendizagem da criança. Por isso mesmo, a criança deve ser ouvida, até porque na escola elas devem ter a possibilidade de se expressarem por meio de diferentes linguagens.

Neste sentido, Malaguzzi (1999, p. 61), fala da necessidade de deixarmos as crianças falarem, de ouvir o que elas têm a nos dizer, até porque, para o autor “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. Nesta perspectiva, a criança deve ser vista como sujeito de direitos e a sociedade precisa oferecer meios para que esta tenha condições de aprender e se desenvolver com qualidade, compreendendo que a experiência na Educação Infantil de qualidade pode contribuir para o alcance deste objetivo.

3. PENSANDO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Atualmente, no Brasil o período que abrange a Educação Infantil é do zero aos cinco anos de idade, porém seu reconhecimento contou com a contribuição de vários movimentos sociais para, então, instituí-la como dever do Estado. Neste sentido, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (art. 208, IV) se garante que a educação será efetivada mediante a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco)5 anos de idade.

Assim, pela primeira vez na história uma Constituição Brasileira faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos no âmbito do Direito da Família. Ademais com a promulgação da lei n° 11.114/2005 houve a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Essa nova legislação também alterou os arts. 6°, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n° 9.394/1996).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 29, a importância da Educação Infantil está assim explicitada:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)6.

Deste modo a partir da LDB (1996) as creches e as pré-escolas passaram a integrar às instituições que oferecem a Educação Básica. Atualmente já se reconhece a importância dos primeiros anos de vida do ser humano e que esta fase exige uma atenção toda especial. Sabe-se, ainda, que é na escola que a criança vivencia parte essencial do seu processo de desenvolvimento.

No entanto a LDB, em seu art. 317, apresenta as regras para a organização da Educação Infantil, quais sejam:

I. avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
II. carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
III. atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
IV. controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
V. expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Também, de acordo com as legislações, a preocupação do Estado não deve ser somente a de oferecer o ensino na Educação Infantil, mas também o de organizar as propostas pedagógicas. Com todo esse aparato legal a Educação Infantil torna-se um direito da criança e um dever do Estado e se constitui como a primeira etapa da Educação Básica do Sistema de Ensino Brasileiro, devendo cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.

Contudo princípios, propostas e discursos na área da Educação Infantil precisam estar alinhados com a prática. Nesse sentido, infere-se que há muito o que se fazer pela Educação Infantil. Há que se expandir e melhorar a qualidade do atendimento e isto significa entre outras ações, com base nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), ampliar a rede de escolas e profissionais empenhados, criativos e compromissados com a qualidade.

Apesar de o termo Educação Infantil, ter surgido por meio da LDB de 1996, pode-se perceber que esse campo não é novo no Brasil. Mas seu reconhecimento e a garantia de direitos é recente. Princípios, propostas e discursos na área da Educação Infantil precisam estar alinhados com a prática. Nesse sentido, infere-se que há muito o que se fazer pela Educação Infantil. Há que se expandir e melhorar a qualidade do atendimento e a garantia de direitos.

4. O ESPAÇO ESCOLAR

Muito se sabe da dificuldade de se trabalhar com a Educação Infantil no Brasil. As raízes disso são múltiplas desde a sua procedência assistencial à falta de maiores investimentos. Em se tratando da organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, Zabalza (1998) considera que a organização dos espaços a Educação Infantil possui características muito particulares. Este particular aponta que estas instituições precisam de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados. Em se falando do espaço

físico, não se deve pensar em modelos arquitetônicos únicos, pois estes devem se adaptar à cultura e aos usuários do espaço

Falar de espaço não é tão simples. Há diferenças entre o ambiente educativo, o espaço físico e noção de espaço segundo a perspectiva da criança. Zabalza (1998 apud HORN, 2007, p. 35), fala da distinção entre espaço e ambiente, apontando que:

> (...) o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (HORN, 2007, p.35).

Nesta perspectiva o espaço escolar possibilita a construção de conhecimento. Moura (2009), enfatiza que o espaço deve ser sinônimo de grandes e diversas possibilidades de formação dos pequenos. Para Edwards, C.; Forman, G. e Gandini, L. (1999, p. 150) "o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural". Horn (2007), afirma que o espaço nunca é neutro e a forma como é organizado transmite uma mensagem. Se ele transmite determinada mensagem, tal mensagem será uma reflexão cultural, relacionada ao contexto social vigente.

Deste modo as instituições de Educação Infantil precisam pensar cuidadosamente sobre os espaços destinados às crianças, já que são espaços detentores de cultura. É preciso que elas se sintam felizes e seguras na escola. De acordo com Sousa (2006), para que isso seja possível no planejamento do ambiente se deve levar em consideração o tamanho do espaço da sala de aula, a área de lazer, a higiene, a iluminação, a segurança, a climatização, se há espaços para as atividades livres, se é agradável o visual físico, dentre outros.

Organizar o espaço escolar é um aspecto importante de toda proposta pedagógica, pois é nesse espaço que a criança irá construir o seu conhecimento. Assim sendo, o educador assume papel de extrema importância na mediação da organização do espaço e em ajudar os alunos no desenvolvimento de suas atividades.

Para pensar na organização do espaço na educação infantil é essencial pensar nas crianças e em como aprendem e como o utilizam. Assim para a definição, planejamento e organização desse espaço, em busca da qualidade, a criança é imprescindível não só por ser o foco da ação do professor, mas também pelo fato dessa organização relacionar-se diretamente com a sua aprendizagem e desenvolvimento. Já que o espaço não é o mesmo para cada indivíduo, tudo depende de um contexto geral, depende ainda da subjetividade de cada criança.

5. AS ATIVIDADES REALIZADAS NO ESPAÇO

É atributo da atividade profissional do educador a organização e planejamento das atividades para os pequenos. Sendo assim, segundo Nunes (2009) o trabalho pedagógico na instituição infantil envolve momentos como o de preparar as atividades, de organizar o espaço e orientar as crianças, com o objetivo de garantir experiências significativas no cotidiano da instituição infantil.

Para Horn (2007), a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil, no cotidiano das crianças, implica a reflexão de que o estabelecimento deve oferecer um sequencia básica de atividades diárias que são referenciadas pelas necessidades das crianças.

Sendo a brincadeira, uma das atividades mais importantes realizadas nas instituições infantis, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a organização do espaço deve ser feita em cooperação com a criança que brinca, pois na organização dos brinquedos e espaços a criança já está imprimindo a sua personalidade, seus desejos e sonhos, mas também reconstruindo em pequena escala sua representação de mundo.

O brincar se faz importante, tanto em casa como no ambiente escolar. As instituições de Educação Infantil devem oferecer espaços adequados de atividades lúdicas. Para Vygotsky (1992):

> "É na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivência uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que a realidade, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança" (VYGOTSKY,1992, p.117).

Como está no Art. 8º das DCNEI, as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil. Nessa perspectiva o espaço tem papel fundamental, porque é nele que ocorrerão as brincadeiras, o espaço entra como a dimensão física e a dimensão que possibilita que aquela atividade de imaginação e, também, de imitação seja concretizada.

5.1. ESPAÇOS E MOBILIÁRIOS

Assim, como o planejamento das aulas deve ser flexível, a organização do espaço escolar também pode ser. Por isso mesmo, a criança deve expressar seus desejos quanto a organização do espaço escolar, principalmente com relação ao mobiliário.

Por isso mesmo, é conveniente que os espaços e o mobiliário da sala de aula favoreçam o aprendizado das crianças. De forma que eles estejam ao alcance delas, que sejam adequados à idade dos alunos, que estejam organizados, higienizados etc.

Como normalmente, a sala de aula é o lugar onde as crianças passam a maior parte do tempo, Bassedas e Solé (2008, p.340), destacam que a decoração e a ambientação da sala de aula são muito importantes e tem uma considerável influência no comportamento e nas atitudes das crianças e das próprias professoras por isso é importante revisar e observar minuciosamente a sala de aula, tentando adotar o ponto de vista das crianças. Para tanto, de acordo com Tiriba (2008):

> Por fim, será necessário buscar a parceria das crianças nas decisões sobre a organização e na decoração da escola, pois, se as crianças são sujeitos de conhecimento e também de desejo, se crescem e modificam seus interesses e possibilidades, também os espaços podem ser por elas permanentemente modificados. (Tiriba, 2008, p. 43)

Na escola em geral e na sala de aula, em particular, o material há de ser bem adaptado às crianças e planejado, pois a forma como os materiais estão organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem podendo ou não auxiliar na construção da autonomia, da segurança emocional e do equilíbrio do aluno. Desta forma oferecer materiais e mobiliários adequados são fundamentais para um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

Deste modo é preciso ressaltar que as instituições que atendem a educação infantil precisam se preocupar com a organização do espaço escolar a favor de uma rotina que favoreça o desenvolvimento das experiências diversas das crianças.

5.2. ESPAÇOS EXTERNOS

O espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Para Horn (2007) os espaços externos são considerados prolongamentos dos espaços internos e precisam ser utilizados numa perspectiva pedagógica. Sendo assim, outros todos os espaços escolares devem ser considerados.

Os espaços externos são equivocadamente pouco considerados na maioria das escolas de Educação Infantil. Assim, o que deveria ser uma extensão do espaço interno acaba não sendo valorizado como deveria.

Um espaço externo que merece atenção é o parque porque proporciona diversas formas de aprendizagem e interações sociais. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006, p. 26) descrevem como devem ser os pisos e os brinquedos dos parques, ressaltando que estes devem ter "pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc."

Os espaços construídos para a criança devem ser cultivados numa relação de aprendizagem, devido à sua importância na vida escolar do educando, já que é no espaço escolar que ela, também, se desenvolve. Por esse motivo, o espaço escolar pode e deve estar voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e, assim, ser organizado e planejado, também pelas próprias crianças, sendo isso fator de qualidade na educação infantil.

6. RELATOS DA PESQUISA

6.1. METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa e busca analisar as percepções das crianças sobre a organização do espaço na Educação Infantil. Para Neves (1996, p.1), a pesquisa qualitativa é "um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Essa abordagem foi escolhida porque contribui para a sistematização e interpretação das informações construídas, por meio do contato que o pesquisador tem com os sujeitos da pesquisa.

Ao pesquisar com crianças, o presente estudo busca uma escuta mais sensível porque a criança exige esse tipo de escuta, o que pode possibilitar, uma maior compreensão do assunto a ser analisado. Como o objetivo principal do estudo é analisar a organização do espaço escolar por meio do olhar das crianças, nada melhor do que escutar a fala delas a partir de seus desenhos para assim, compreender as percepções destas sobre o espaço escolar e das fotografias para a construção das fontes de interesse sobre o espaço escolar da educação infantil. Sendo assim, o processo de construção de dados passou pelas seguintes fases: entrevista semiestruturada com base nos desenhos e análise de fotografias como forma de construir as fontes de interesse sobre o espaço escolar.

A pesquisa foi realizada numa instituição pública do Distrito Federal, numa área periférica, que atende crianças da Educação Infantil (1º e 2º períodos) ao 5° ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se que se trata da instituição em que a pesquisadora trabalha o que facilitou a realização da pesquisa. Participaram da pesquisa nove alunos oriundos de uma turma de segundo período da Educação Infantil. O número de nove participantes foi definido em razão do consentimento dos responsáveis das crianças. As crianças também foram consultadas sobre o seu desejo de participar da pesquisa.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

A análise e discussão das entrevistas teve como suporte os desenhos das crianças. A análise se organiza a partir do dialogo construídos com os participantes, tendo por base o desenho sobre o espaço escolar. Para a realização do desenho a criança foi convidada a registrar a escola dos seus sonhos.

Como no contexto da Educação Infantil, muitas vezes, as representações das crianças acontecem por meio do desenho e este demonstra, em alguns aspectos, como o ambiente é percebido pelas crianças. Em razão desta compreensão buscamos identificar o que a criança procurou representar com o seu desenho. Assim iniciamos uma conversa e fizemos alguns questionamentos.

Nos relatos houve uma variedade de respostas para explicar o desenho. Eles trazem as falas das crianças com relação à primeira pergunta, percebe-se que as crianças descrevem os conceitos que desenharam na folha de papel, falando sobre coisas reais e fatos fantasiosos. Quando a atividade do desenho é proposta deve-se levar a criança a pensar, buscar o novo e imaginar.

Tabela 1 – O que você desenhou? Aluno Respostas

Aluno	Respostas
A	Desenhei a escola azul, com janela e uma piscina.
B	Uma escola que o monstro queria derrubar... porque queria. E uma janela.
C	Desenhei a escola, o telhado, janelas, a menina (sou eu). Tá rabiscado, não consigo fazer a asinha.
D	Campo de futebol, porque ele tem na escola. E não é quadra, eu queria o campo que tivesse capim.
E	Escola, peixe, sol, nuvem, a boneca e o boneco de neve, nuvem e o sol.
F	Eu pescando, brinquedo, bombom, janela, escola colorida, pista colorida. Queria que a Escola fosse colorida
G	A escola, desenhei as flores, árvore, piscina, janela.
H	A caixa de letras. O a, e, i, o ,u... quadra, parque.
I	Quadro com a professora ensinando. Formiga, mesa, triângulo. Zumbi para assustar as meninas.

Fonte: Corpus da pesquisa

No entanto a maioria dos alunos representam por meio dos seus desenhos os espaços e objetos reais da escola. Para Piaget e Inhelder (1993, apud MOURA, 2009) as primeiras noções de espaço construídas pelas crianças são atribuídas ao espaço prático, que ela vai formando por meio dos sentidos e dos próprios movimentos corporais.

Elas também desenharam fatos que acontecem no cotidiano escolar. Desse modo, pode-se inferir que o espaço escolar está possibilitando o acesso das crianças ao contexto social em que ela está inserida. Diante disso, podemos perceber que o desenho sobre a escola dos sonhos, leva a criança a imaginar e inventar, criar, representar fatos, opinar e reproduzir o que está a sua volta.

Num outro momento buscou-se identificar como a criança compreende a escola, procurou saber qual o sentido que as crianças atribuem à escola.

Tabela 2 – O que você acha da escola?

Aluno	Respostas
A	Tá tudo bom na escola, Tia. Mas... eu venho quase todo dia, a pergunta é difícil.
B	Legal, muito legal.
C	Acho bonita, gosto de aprender letras.
D	Muito boa. Tudo de bom!
E	Bonita! Gosto das árvores da escola.
F	...é bonita.
G	Tá tudo bom na escola, quero fazer muito desenho. E é legal, a professora é legal, tem brincadeiras...
H	Gosto muito da escola. Gosto de coleguinhas que não falam, que faz silêncio, que não briga. Quando eu crescer vou trabalhar com meu pai no restaurante. Ele sempre deixa eu pegar as coisas dele.
I	Colorida.

Fonte: Corpus da pesquisa

De acordo com a segunda pergunta norteadora, foi possível identificar o interesse das crianças pela questão estética do espaço. No entanto, muitas mencionaram as atividades realizadas no espaço escolar como o desenho e a pintura, as brincadeiras e os jogos, e, o fato da professora ser legal. Sendo assim, infere-se que o gostar da escola tem a ver com o prazer vivenciado na realização de algumas atividades e nas relações que as crianças estabelecem neste espaço. A fala sobre professora evidencia uma relação afetiva, que reforça a ideia de que o trabalho pedagógico de qualidade não exclui o trabalho com a afetividade.

Num terceiro momento, as crianças foram questionadas a respeito do que mais gostam no espaço escolar.

Tabela 3 – O que mais gosta de fazer na escola?

Aluno	Respostas
A	Hora da chamadinha. Eu gosto de brincar no parquinho, pular corda. Eu também gosto do alfabeto.
B	Brincar com os amigos, jogar bola, brincar no parquinho...
C	Pintar e brincar de boneca. E gosto de estudar.
D	Fazer o dever, jogar bola, brincar no parquinho.
E	Gosto de aprender o alfabeto na escola e gosto de pintar.
F	Jogar futebol, fazer dever de casa, desenhar, brincar, pintar e fazer o nome.
G	Pintar desenhos, pescar pescaria, brincar no parquinho, ver filme, as paredes... Gosto de muitos brinquedos na escola, e do boliche e gosto de carros. E das árvores da escola.
H	Eu aprendi redondo e quadrado na escola.
I	O que eu mais gosto é dos coleguinhas.

Fonte: Corpus da pesquisa

A maioria dos alunos se referiu a fatos relacionados com o cotidiano escolar, ou seja, com fatores pertinentes às atividades que acontecem na escola, que fazem parte da rotina escolar. Há também muitos relatos sobre os espaços externos escolares, pois nem todas as atividades citadas pelas crianças ocorrem dentro de sala de aula. Para Tiriba (2008, p.42) "meninos e meninas têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade".

Com relação ao brincar a maior parte dos alunos, citaram, com base nos seus desenhos, a brincadeira como uma atividade muito importante, seja ela no parque, com outros brinquedos, em outros locais e com os colegas.

Sendo a brincadeira, uma das atividades mais importantes realizadas nas instituições infantis, o RCNEI (1998) estabelece que a organização do espaço deve ser feita em cooperação com a criança que brinca, pois na organização dos brinquedos e espaços a criança já está imprimindo a sua personalidade, seus desejos e sonhos, mas também reconstruindo em pequena escala sua representação de mundo. Deste modo o espaço/tempo para brincadeiras devem ser implementadas nas escolas de educação infantil devido sua importância no desenvolvimento das crianças. No entanto elas precisam ser planejadas, acompanhadas, observadas e estruturadas e modo a respeitar o direito de brincar da criança.

A partir do diálogo estabelecido com as crianças, com base nos desenhos, para finalizar foi perguntado às crianças o que falta na escola. Alguns alunos responderam de acordo com o desenho, já outros, não se apoiaram no desenho para responder à pergunta de pesquisa.

Tabela 4 – O que falta na escola?

Alunos	Respostas
A	Balão. Eu gosto dessa sala, dos números. Também queria que tivesse um boi na escola, ele não ia fazer nada, não.
B	Um carro, uma girafa e um carrinho.
C	Nada.
D	Uma vara para pescar peixe na pescaria e uma comida bem gostosa. E tampar o vazamento de água.
E	Um peixe.
F	Falta parede colorida e um montão de armário... porque sim. E falta, chocolate, bolo, brigadeiro e biscoito.
G	Queria piscina e arco-íris.
H	Eu quero uma escola colorida cheia de atividades.
I	Caixa de bombom, queria que tivesse na escola. Pipa, televisão na sala, piscina pra eu banhar.

Fonte: Corpus da pesquisa

As respostas foram bem variadas e deixa evidente os diversos desejos das crianças sobre como o espaço poderia ser organizado e pensado, de modo a torná-lo mais atrativo e divertido. É comum, entre as crianças, o desejo de que o espaço ofereça diversão e conforto como também há a preocupação com a estética do espaço. Neste sentido é possível afirmar que as crianças não estão alheias aos aspectos de organização e planejamento do espaço onde se encontram inseridas e, mostram que têm competência para opinar e avaliar esses locais.

8. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS FONTES DE INTERESSE DAS CRIANÇAS SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

As crianças pesquisadas, por meio do instrumento da fotografia, capturaram imagens de diferentes espaços na escola que mais lhe agradavam. Tais fotografias foram organizadas e nomeadas como fontes de interesse, que também podem ser entendidas como indicadores, são eles: a estética do ambiente, os espaços externos e o espaço de brinquedos e brincadeiras. Tais fontes, poderão auxiliar também na compreensão e na organização de espaços para as crianças, pensados pelas próprias crianças a fim de contribuir, para a constituição de um espaço escolar que respeite e valorize a criança.

Na tabela 5, estão organizadas as Fontes de interesse do espaço escolar a partir do olhar das crianças.

Tabela 5 – Fontes de interesse do espaço escolar, na visão das crianças.

Fontes de Interesse	Quantidade de Fotografias
Espaços externos	4
Espaços de brinquedos e brincadeiras	3
Espaços bonitos e acolhedores	2

Fonte: Corpus da pesquisa

Nas fotografias, os espaços que mais se destacaram foram os externos. Para Tiriba (2008, p. 42): “meninos e meninas têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade. ” A maioria dos alunos tirou foto da área externa da escola, como a quadra de esportes onde se desenvolve atividades de jogos, músicas e brincadeiras e o parque de areia. Sendo assim, pode-se avaliar a importância que esses espaços têm para as crianças.

Os espaços onde são usados os brinquedos e realizadas as brincadeiras foram pensados como referência para serem Fontes de interesse porque se destacam nos registros fotográficos das crianças. De acordo com o RCNEI (1998), a organização do espaço deve ser feita em cooperação com a criança que brinca, pois na organização dos brinquedos e espaços a criança já está imprimindo a sua personalidade, seus desejos e sonhos, mas também reconstruindo em pequena escala sua representação de mundo.

O terceiro aspecto mais citado pelas crianças se refere a estética. Sousa (2006), afirma que, o ambiente da instituição infantil deve ser acolhedor e aconchegante para que possam ser desenvolvidas atividades variadas que estimulem o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, emocional, afetivo e cognitivo. A partir da pesquisa, podemos verificar que esse ambiente acolhedor e aconchegante também é lembrado pelas próprias crianças nas fotografias tiradas no ambiente escolar.

A oportunidade de convidar as crianças a registrarem lugares na escola que elas mais gostam, foi muito rica. Durante o processo, elas puderam expressar o quanto variados espaços, dentro da instituição de ensino, são importantes para elas. E o quanto, o ato de

registrar, por meio de uma câmera fotográfica é entusiasmante. A partir das fotografias tiradas, tivemos a ideia de organizar e construir as fontes de interesse do espaço escolar, citamos acima. O que possibilitou uma maior compreensão, da percepção das crianças, acerca do espaço escolar.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças revelaram seu interesse por um espaço esteticamente bonito e que lhes permita realizar brincadeiras, jogos e atividades como, o desenho, a pintura, tarefas escolares, leitura de livros, etc. No entanto, as crianças estão atentas à aspectos que precisam ser melhorados no espaço escolar. Elas apontaram que seus ambientes favoritos são, a sala de aula, onde ocorrem a realização dessas atividades, o parquinho, o pátio, a quadra de esportes, o que pode indicar numerosas contribuições para a organização do espaço escolar.

O espaço escolar é socialmente construído, logo a criança como ser social, participa desse processo. No presente estudo ficou claro que a criança, além de representar visualmente o espaço físico traz em suas falas as relações que acontecem nele. Discorrem sobre a estética do ambiente de lugares que gostariam que existissem na escola, da própria rotina escolar, das interações, trazem memórias e idealizam esse espaço. Demonstram que o espaço escolar é um lugar de aprendizagem.

O desenho foi fator fundamental para que houvesse o diálogo com as crianças acerca do espaço escolar, pois baseadas em seus desenhos puderam representar e falar desse espaço de uma maneira mais espontânea. As fotografias também contribuíram para perceber as representações das crianças sobre os

espaços e, identificar, os lugares que mais gostam na instituição de ensino e, assim, construir as fontes de interesse sobre esse mesmo espaço. Importante ressaltar que estas representações não são tão diferentes daquelas que aparecem nos desenhos. Isso, deixa evidente, o interesse das crianças em estudar em um ambiente cada vez melhor.

Assim, a análise permitiu verificar que a maioria das crianças valoriza o espaço escolar e tem ideias sobre o que é necessário fazer para melhorá-lo. E, ainda, reconhecem que esse espaço permite diversas brincadeiras, jogos e o aprendizado. Mas exigem, mesmo que de forma sutil, outros elementos que faltam no ambiente escolar e lembram que ele nem sempre está bom, que precisa ser modificado.

Por fim, apesar do espaço e sua organização no ambiente escolar, serem pouco refletidos, consideramos que é necessário que haja uma maior discussão e preocupação sobre a importância de organizá-lo para atender a criança, não deixando de levar em consideração suas opiniões e representações.

REFERÊNCIAS

[1] Aries, Philippe. História Social da criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

[2] Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

[3] Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007

[4] Brasil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.

[5] Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Manual, v. 1.

[6] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

[7] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

[8] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

[9] Brasil. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

[10] Cohn, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

[11] Edwards, C.; Gandini, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

[12] Horn, M. da G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

[13] Malaguzzi, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

[14] Moura, Margarida Custódio. Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

[15] Neves, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, 1996.

[16] Nunes, Leonília de Souza. Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

[17] Sousa, Maria de Fátima Guerra de. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil: significados e desafios de qualidade. In: Tacca, Maria Carmem V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea 2006.

[18] Tiriba, Léa. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. Organização: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em junho de 2008. P.27-43.

[19] Vygotsky, Lev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone,1992

[20] Zabalza, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 14

Da ciranda de leitura à leitura das cirandas

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa do projeto Ciranda de Leitura realizado no primeiro ano de escolaridade do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. A questão foco é o projeto como estratégia de ensino aprendizagem, especialmente num período como o da alfabetização. O projeto funcionou em diferentes turmas e aqui estarão as análises das narrativas informais dos professores das respectivas turmas sobre os procedimentos e práticas do projeto. Os resultados apontam para uma interpretação pessoal da proposta e por isso a Ciranda de Leitura admitiu diferentes formatos na mesma instituição. Cada docente teve uma leitura do projeto de leitura. A compreensão dessas interpretações e como foram usadas como estratégias pedagógicas é o cerne desse texto.

Palavras-Chave: Leitura. Projetos de leitura. Formação de leitores.

1.INTRODUÇÃO

Vivendo se aprende;

mas o que se aprende, mais,

é só a fazer outras maiores perguntas.

Guimarães Rosa

As questões que dão origem ao presente texto são frutos de um trabalho investigativo, digo, de minhas vivências e observações acerca da formação de leitores que venho realizando desde a minha pesquisa de mestrado[18], na qual foquei minha atenção a analisar os desdobramentos, que os professores das Salas de Leitura Polo, realizavam em torno da formação do leitor, face às suas interpretações sobre a importância da leitura naquele espaço e como ela passou a ser promovida a partir das novas orientações legais vigentes àquela época.

Do estudo outrora iniciado, muitas perguntas surgiram, vivi a leitura de uma forma, acompanhei a prática docente, observei o comportamento discente no espaço das Salas de Leitura Polo, li, pesquisei, dados analisei... fiz *A Leitura das Salas* (Deco, 2012). Vale aqui esclarecer o título da minha dissertação para afastar leituras indevidas do uso do singular. Não tratei de fazer "a leitura", supostamente única, negando a polissemia que a constitui, mas a das Salas, com a inicial maiúscula, visto que referida ao programa Salas de Leitura, como espaço multimidiático, permitindo o acesso a diferentes suportes e linguagens. (Deco, 2014)

Inserida no contexto da formação do leitor e preocupada com as demandas dessa formação, percebo quanto o campo da leitura e o da escrita vêm recebendo contribuições expressivas tanto no que se refere à produção teórica (de âmbito nacional e internacional) quanto no que diz respeito ao delineamento de práticas alternativas. Desde a crítica feita por Paulo Freire à educação bancária e tantos outros eventos de cunho político, econômico e social, o letramento tem sido o centro das atenções do setor educacional brasileiro, e assim sendo, os olhares estão voltados especialmente para a formação do aluno-leitor competente.

Dessa forma, movida pelo eixo motor leitura e formação do leitor, trago nesse trabalho, o projeto Ciranda da leitura, realizado nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental, de uma instituição pública federal de prestígio na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2017.

Parto do princípio de que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1988) e, consequentemente, que cada um lê com os olhos que tem e compreende a partir de onde os pés pisam. Entendo que despertar e desenvolver o gosto pela leitura é um dos principais desafios que, os professores da educação básica, enfrentam no contexto diário, pois o ato de ler é essencial, não só para a formação acadêmica dos discentes, mas também para que sejam capazes de construir uma concepção de mundo e se tornem sujeitos eficientes na consolidação de suas práticas sociais comunicativas.

Logo, ao estar inserida numa turma de primeiro ano e vivendo a leitura de formas múltiplas; em consonância com minha experiência teórica e prática, passei a observar com atenção o projeto Ciranda de leitura.

O projeto consiste na doação, pela família do aluno, de dois livros de literatura infantil, indicados pela equipe pedagógica do nível escolar, para compor o acervo do mesmo. Gêneros variados e graus de complexidade de leitura são pensados pelo grupo a fim de abarcar a maior gama possível de experiências leitoras. Uma vez reunida a coleção de livros, a ciranda começa a acontecer. Os livros são colocados, no espaço desejável pelo professor, de modo que todos tenham acesso, e cada aluno é atraído por uma obra, que analisa e pega emprestado para ler em família, ficando um período de sete dias com o suporte textual. No dia da devolução, um aluno é escolhido para compartilhar sua experiência com a leitura, de preferência na roda, através de um encontro de sujeitos, leituras e contextos. Todos devolvem seus exemplares e uma nova escolha é feita pelos alunos. Inicialmente, ler por prazer, ler para descobrir o universo da criatividade das imagens, das frases, do texto, ler para brincar com as palavras, interagir com a família despertar sentidos e possibilidades. Porém, com o passar do tempo, cada professor, face aos saberes construídos ao longo de sua trajetória como sujeitos sociais inseridos num contexto histórico e cultural (Deco, 2008) passa a dar seus contornos à dinâmica e outras propostas começam a acompanhar essa leitura semanal.

[18] Minha dissertação de mestrado intitulada A leitura das Salas, uma leitura da minha experiência ao analisar o trabalho da formação de leitores em duas salas de leitura polo da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa se desenvolveu através da escuta e do registro dos relatos de experiência dos professores envolvidos; ao longo da execução do projeto, durante as reuniões de planejamento quinzenais, via avaliação final do mesmo e conversas informais.
Para tal, delimitei algumas questões que sustentam o presente trabalho: a) Como cada professor interpreta o projeto Ciranda da leitura?; b) Como o projeto se concretiza na prática deles? c) Qual o lugar da leitura nesse projeto?
O professor é um profissional que lida e produz conhecimento, portanto faz-se necessário notar os saberes que integram a sua atividade para compreender sua prática pedagógica (Deco, 2008), em especial, quando esta se volta para a formação do leitor, que se pretende crítico, reflexivo.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

> "A leitura não é questão de tudo ao nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade"
>
> Eni Orlandi

Na citação a autora explicita o quão abrangente é o processo de leitura. Afirma ser uma questão de relação, de "interlocução" entre sujeito e sociedade permeados pelos rumos da história, história essa produzida via materialização das linguagens. A escola está inserida amplamente com a questão em foco, todavia tem sido capaz de produzir sentidos, no plural, ou reproduzir o sentido hegemônico ao propor atividades de leitura?
Nessa perspectiva, o trabalho com leitura, hoje, significa ir além do mero universo das palavras e suas relações sintáticas no texto na busca da leitura correta, de uma única interpretação, de um único ponto de vista, da pura decodificação. A leitura não deve ser reduzida à mera localização de dados específicos e explícitos no conteúdo do texto, nem tampouco mantida presa à linguagem verbal escrita.
Contudo, para se chegar a tal dimensão, uma investigação sobre o imaginário de leitura aponta para questões muito presentes ainda no cotidiano escolar que não têm sido trabalhadas (Barreto, 2002, p.44):

> "É possível dizer que o conceito de leitura abrange quatro tendências remetidas às relações entre os leitores e os sentidos dos textos: (1) a decodificação do sentido singular e explícito; (2) a interpretação como desvelamento do sentido "correto"; (3) a compreensão dos sentidos historicamente possíveis; e (4) a possibilidade da livre atribuição de sentidos pelo sujeito-leitor."

Cada item elenca uma função da leitura, os dois primeiros mais autoritários e restritivos evidenciam uma preocupação em manter padrões uniformes, já os dois últimos vão de encontro aos pressupostos elencados na citação de Orlandi considerando o ato de ler como prática de linguagem, mais especificamente, como confronto de interlocução (negociação de sentidos) corroborando a realização de leituras de forma crítica.
A leitura é uma prática de "inquestionável importância" **(**Barreto, 2002) que está presente em toda a vida na/da escola, sendo "a instituição de ensino o primeiro espaço legitimado de produção formal da leitura e da escrita" (Deco, 2012), mas não o único e exclusivo para ela se desdobrar. A escola é um momento da/na formação do leitor, pois como Freire (1988) afirma "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Logo, os atos de leitura vivenciados fora dela antecedem a leitura sistemática. Ler nas premissas freireanas, remete a uma abordagem teórica que tem como preceito "uma concepção de linguagem enquanto espaço de constituição do sujeito, ser histórico-social" (Nery,1996 *apud* Macedo, 1999). É por meio das múltiplas linguagens (texto, símbolo, imagem, música) que a criança tem acesso aos sentidos da cultura na qual está inserida, estabelece relações entre as informações e constrói sentido para si e para os outros.
Não obstante, Freire (1995), em seu livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* diz que:

> Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E, a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os

> conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianeidade (p.29-30).

O trecho em questão começa conceituando o termo ler através de quatro adjetivos, cada qual imprimindo vigor e destaque a tal ação. Ler é um ato *inteligente*, uma vez que é exclusivamente humano e necessita da criatividade e perspicácia do sujeito para ser realizado; é um ato *difícil*, pois implica uma carga complexa de linguagens, que se cruzam e entrecruzam, promovendo sentidos diferentes; ato *exigente* pelo fato de demandar atenção, compreensão e crítica, e ato *gratificante* por viabilizar possibilidades crescentes e múltiplas significações dentro de uma dada realidade. Além dessas considerações, o autor destaca que no momento da leitura é o leitor que busca criar, de acordo com sua experiência de vida, a compreensão do que leu, ou seja, o sentido não está posto, dado, mas é construído na relação do leitor, sujeito de conhecimentos, com o texto.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (Freire, 1981)[19]

Destarte, não há passividade no processo da leitura e, sim, um diálogo entre o texto/autor e leitor, ou seja, uma relação dinâmica na qual linguagem e realidade estão interligadas "toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura no mundo, de tal maneira que ler mundo e ler palavra se constituíam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta". (FREIRE, 1994. p.15).

A fim de complementar as análises acerca da leitura e seus desdobramentos, destaco as contribuições da professora Orlandi (2008) que, ao abordar a questão da leitura, vai além do ponto de vista da linguística imanente, que toma o ato de ler como decodificação, no qual o texto tem um sentido e o aluno precisa apreendê-lo. Para ela o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto; interpreta, ou seja, "considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção" (2008, p.38). Desse modo:

> [...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. Em outras palavras: é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. (Orlandi, 2009, p. 193)

Assim sendo, o espaço da discursividade se configura no momento em que leitor e autor (texto) interagem via realização da leitura se instaurando, consequentemente, a constituição e a formulação de sentidos.

No que se refere às condições de produção da leitura, Orlandi destaca que fazem parte desse processo: os sujeitos/interlocutores[20]: o leitor virtual (inscrito no texto) e leitor real, o contexto histórico-social, a ideologia (que na perspectiva discursiva corresponde à hegemonia de sentido), os diferentes tipos de discurso, a leitura parafrástica (que se baseia em repetir o que o autor diz) e a polissêmica (que atribui muitos sentidos ao texto), bem como a necessidade de se levar em conta as histórias da leitura do texto e as histórias das leituras do leitor. Isto é, a leitura é produzida em condições determinadas; em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em consideração. Leituras que são viáveis, para um mesmo texto, em certos momentos não o foram em outros e leituras que não são cabíveis hoje o serão no futuro. Dessa maneira, é possível afirmar que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre há chances de novas leituras dele. Ao abordar à pluralidade das leituras, Orlandi (2008, p. 87) não está pensando apenas na leitura de vários textos, mas, sim, na possibilidade de se ler um texto de muitas maneiras. Este é um aspecto essencial do processo de significação que a leitura estabelece.

Face às reflexões de Freire e Orlandi, o projeto Ciranda da leitura, enquanto procedimento didático na rotina de uma classe de primeiro ano, é um momento que desafia docente e discente rumo às leituras; à busca de sentidos, uma vez que dão oportunidades para às experiências dos alunos, às suas histórias, aos

[19] Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. Texto extraído do livro "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam".

[20] Orlandi (2009, p. 184) aponta para o fato de que a não compreensão ou compreensão do texto não tem de ser, necessariamente, atribuída somente a ele. O que realmente está em jogo é a presença do outro no texto, ou seja, a relação entre o leitor virtual (fixado pelo autor e assim inscrito no texto) e o leitor real.

seus relatos, às suas dúvidas. É a diversidade de significados sociais e culturais dos alunos sendo compartilhada. Nesse processo, há diálogo, há interlocução, é o leitor real e o virtual em interação na busca de possibilidades. Logo, ao abrir a ciranda, ao dar vez e voz aos alunos, o processo de formação do leitor ganha espaço, se concretiza.

3.A CIRANDA DE LEITURA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A dinâmica Ciranda de leitura não é uma proposta nova no meio educacional. É uma atividade que se aproxima, quando não se iguala às Rodas de leitura. Segundo o dicionário *Priberam* digital roda significa: 1- Parte circular que se move em volta de um eixo para imprimir movimento; 2- *Grupo de pessoas dispostas em círculo*, 3- Conjunto de pessoas que convive mais frequentemente. Já ciranda significa: 1- Andar de um lado para o outro nas lides da casa; 2- Espécie de dança popular; 3- *Brincadeira de roda*. Ambas, em minha visão, atreladas à leitura remetem a uma organização circular, que visam a agrupar leitores, livros e leituras. Assim, para este texto utilizo as nomenclaturas Ciranda de leitura e ou Roda de leitura compreendendo tais propostas enquanto uma organização de pessoas, que em círculo, cada participante vê os demais, e assim, compartilha, interage e se comunica de forma mais fácil. A diferença está na escolha do substantivo que antecedeu a palavra leitura.

Buscando referências no tocante a propostas de leitura em roda, encontrei textos de professoras do CAP-Uerj, que fazem uso dessa estratégia em suas práticas e compreendem a roda de leitura a partir da organização de um círculo entre os alunos, no espaço físico da sala de aula, preferencialmente afastados das mesas e cadeiras; como "uma forma de dinamizar um certo aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular, as rodas têm representado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós, professoras." (Braun, Moraes, Oliveira e Almeida, 2009, p. 5)

Outro autor que trabalha com o conceito de roda de leitura é Garcia, ele ressalta que essa proposta não está centrada no professor. Há uma alternância contínua na condução da leitura. Ele traz grande contribuição na descrição dessa troca:

> É importante ressaltar que a denominação *roda* de leitura como *roda* não é gratuita, esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente de orquestra, são os participantes que "tocam" a roda. (GARCIA, s/d, p. 31).

Garcia (s/d) fala do leitor-guia que é a pessoa que está conduzindo aquele momento. É quem traz a novidade, isto é, a apresentação do livro e os sentidos percebidos. Dessa forma, o leitor-guia não é o professor e sim quem está com a palavra no momento da roda/ciranda.

Nas rodas/cirandas de leitura, os alunos são motivados a compartilharem suas leituras, assim circulam textos diversificados, conforme interesse e gosto da criança. Logo, aparecem clássicos, histórias imagéticas, histórias em quadrinhos, poesias, contos universais e ou obras de temas específicos (em consonância com a proposta pedagógica do momento), tipo literatura indígena ou africana, autores renomados.

Acredito que quanto mais oportunidades os alunos tenham de ouvir, ver e sentir leituras diferentes, maior será sua bagagem e, consecutivamente, mais sensível estará para compreender o que lê e ouve. Penso que, no processo de alfabetização, a leitura, primeiramente, precisa estar presente sem exigências, aparecer enquanto necessidade. "Quando a leitura é uma necessidade, um 'gosto' apreciado no ambiente em que a criança vive, se é partilhada, usufruída em comum, a criança desenvolverá o quanto puder a capacidade de ler, mesmo que ainda não conheça, não domine a letra, a palavra escrita" (Mota, 1994 apud, Macedo, 1999, p.122). Assim, aprende-se a ler com a leitura, lendo com eles, lendo para eles, oportunizando as leituras deles, enfim descobrindo junto com eles o quão instigante é o mundo da leitura.

O gosto pela leitura se desenvolve com mais facilidade nas crianças que têm um leitor-guia e que participa de atos de leitura do que naquelas que são obrigadas a lerem. A partir do interesse despertado pelo leitor mais experiente, tornam-se mais fáceis as outras aprendizagens sobre o texto, sobre sua estrutura, finalidade/função social.

Dado o exposto, ratifico que o objetivo desse trabalho é realizar, ao descrever a trajetória do projeto Ciranda da leitura, refletir a prática docente na formação de leitores no primeiro ano de escolaridade, a fim de favorecer diálogos e reflexões sobre tal.

4.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada é a descrição do trajeto de como cada atividade foi consolidada no trabalho pedagógico cotidiano por três professoras da equipe docente, da qual faço parte, que assiste o primeiro ano de uma escola pública de destaque. Ressalto que o meu interesse pelo delineamento desse estudo, foi despertado pela constatação da falta de um registro da proposta. Um trabalho, que considero de tamanha relevância para a formação inicial dos leitores que estão chegando à escola, e que se apresenta de modo informal, no "boca a boca", isso me deixou intrigada.

Logo, a partir de relatos das professoras em momentos de planejamento e conversas informais, analiso as impressões de cada sobre a Ciranda de leitura e passo a contribuir, de certa forma, para o registro singelo da proposta, que se aponta como meio de evidenciar o trabalho de promoção da leitura, e servir como caminho para tecer novos diálogos, reflexões e desdobramentos futuros. Os nomes reais dos envolvidos foram substituídos para preservar a imagem de cada.

Todas as professoras iniciaram o projeto no segundo semestre letivo de 2017, momento no qual a maioria das crianças já dominavam o código escrito. A professora A começou a fazer o empréstimo dos livros, os alunos escolhiam, levavam na sexta-feira e traziam na segunda-feira. A Ciranda da leitura, o momento de roda e partilha das experiências do leitor-guia, não aconteceu inicialmente. "(...) não tinha entendido que era para fazer uma roda e deixar um aluno falar o que entendeu". Essa fala se deu na ocasião do planejamento, quando cada uma narrou, brevemente, como estava desenvolvendo o projeto. Na prática dela, a ciranda se reduziu ao empréstimo, função esta da Sala de Leitura da unidade de ensino.

Ela comentou que fez uma ficha de preferências e colou na contracapa dos livros, combinou uma legenda com as crianças e no retorno sinalizava que era para eles deixarem a opinião sobre o livro pintada. Mais uma vez, sem aproveitamento desse registro de forma coletiva, sem dar vez e voz ao aluno que lê e interpreta, que atribui sentidos. Uma leitura que se faz para cumprir uma "tarefa", sem momento de reflexão e troca de opiniões.

A professora B iniciou a proposta fazendo o sorteio do livro numa quinta-feira com devolução na segunda-feira, associando a tal leitura uma atividade complementar. "(...) eles levavam para ler e retornavam com a atividade na segunda-feira, depois **todos** apresentavam na rodinha a história." Na visão dessa docente a respeito do projeto se deu de forma um pouco mais ampla, ela priorizou um espaço de troca de leituras na roda, viabilizando a experiência leitora, a escuta, a troca, todavia deixou evidente que além dessa desdobramento coletivo, havia o registro individual escrito.

"(...) a oralidade das crianças ao recontar a história foi muito positiva. E o compromisso da família ao enviar as tarefas e fazer a leitura inicial com as crianças foi muito importante. (...) gostei desse envolvimento na leitura e na escrita, pena que começou muito tarde." Percebo um retorno ao movimento circular das práticas de linguagem na escola, tendência criticada por Genouvrier e Peytard (1975), observando que "o caminho é sempre do escrito para o escrito" (p.22). Há nesse contexto espaço para o prazer de ler e o gosto pela leitura, ou uma didatização da leitura?

A professora C fazia os empréstimos na quinta-feira com devolução na sexta. Os alunos levavam o livro e também uma folha com uma proposta de desdobramento da leitura. "A nossa ciranda acontecia toda semana, um momento especial para a turma, cada semana uma criança fazia sua apresentação na roda. (...) as atividades, peguei com a professora W, do ano passado, ela fazia isso no caderno como dever de casa do fim de semana e fiz assim também." A docente, sempre ao se remeter ao projeto, dizia "a nossa ciranda", se identificando com a proposta, havia espaço para o leitor-guia se apresentar, fazer sua leitura, tecer seus comentários, mas também, essa leitura tinha que passar pela viés da proposta de casa, ler para fazer uma atividade escrita... Mais uma vez, o caminho do escrito para o escrito, nas tramas da interpretação.

Essa professora relatou posteriormente, na reunião de planejamento, que havia parado de enviar as atividades de casa.

> "(...) não estou mandando mais as atividades de casa, há livros de poesias, como o 111 poemas, e o do Maluquinho com várias histórias que dificultam a realização das propostas, a gente sorteia, cada um leva o seu, e, depois, a gente vai para roda e apresenta quem quer."

Os desafios da prática efetivaram mudanças, que para mim foram significativas no desdobramento do projeto. Contudo, isso só se deu pela dificuldade que determinados gêneros impuseram às atividades complementares que acompanhavam as histórias. Apesar disso, ao mudar a dinâmica os alunos foram os maiores beneficiados, tecendo leituras no plural, sem preocupação em fazer uma atividade interpretativa, sem exigências de ler e escrever sobre o que leu. A leitura na perspectiva do entretenimento, da fruição, do prazer de ler e compartilhar os sentidos que determinado aparato textual efetivou no leitor. Houve uma ruptura com as tramas da interpretação autorizada, sendo o sentido da compreensão destacado. Leitura via processo interacional estabelecido entre o leitor virtual (inscrito no texto) e o leitor real (professores, alunos, sujeitos historicamente situados).

Enfim, o projeto Ciranda da Leitura aconteceu, sendo interpretado por cada professor e desdobrado a partir de sua visão sobre a importância da leitura. Para a professora A a leitura é mais uma etapa do processo escolar, uma atividade da rotina. Para a professora B, a leitura é importante e precisa de um registro escrito, valoriza a fala, a troca, mas a interpretação de um sentido supostamente único é latente. Para a professora C, a leitura é especial, há uma preocupação com um registro formal escrito, mas pela escuta, pela análise das atividades complementares conseguiu ressignificar sua ação e dar novos contornos ao projeto, à formação do leitor, valorizando as leituras dos alunos, o encontro na roda.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei ao longo desse estudo, ler o campo na seguinte perspectiva: ouvindo, tentando compreender os sentidos atribuídos pelos professores envolvidos, trazendo as contradições, reagindo a algumas falas, enfim, dialogando com esse espaço polifônico, tendo consciência de que a minha leitura não é única, mas uma possibilidade, uma reflexão, um caminho, por acreditar que "ler é saber que o sentido pode ser outro" (Orlandi, 2008, p.12)

Face a discussão aqui posta, percebo a relevância de atividades de práticas de leitura nos Anos Iniciais que incentivem o contato com os livros, de forma sistematizada, mas não didatizadas. É possível incentivar a formação de leitores via perspectiva discursiva da leitura, partindo de entendimento de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e de que tanto este quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. É necessário investir nas interações entre leitores, vislumbrando romper com o sentido supostamente único. Sem cobranças de interpretação ou outras atividades que não a apresentação do livro, sem nenhum outro desdobramento. O efeito por si só já é o do prazer e da integração da leitura.

Trazendo então diferentes leituras, mobilizando sujeitos e seus conhecimentos o projeto Ciranda da leitura, é um meio de sensibilização, que atenta ao desenvolvimento da criticidade, do pensamento, da autonomia, da criatividade e da aprendizagem. Promove o encontro de sujeitos num espaço/tempo, no qual cada um precisa cuidar de si, do outro e da multiplicidade de sentidos elencados na fala dos participantes, em suma uma partilha democrática de saberes.

O projeto Ciranda da leitura é um convite a leitura e esse texto se apresenta com a mesma finalidade de interlocução com seus leitores. Ou seja, indicar possíveis redimensionamentos de práticas de leitura, a fim de que façam mais sentido, principalmente, no contexto do grupo pesquisado, e sejam incorporadas como possibilidade de acesso a novos conhecimentos e diálogos (Barreto, 2009) servindo também como fonte para outras leituras e estudos sobre Rodas/Cirandas de leitura.

REFERÊNCIAS

[1] Barreto, R.G e Guimarães, G. Não só as palavras: dos textos multimidiáticos à ressignificação das práticas escolares. In: Barreto, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009. p.77-100.

[2] Barreto, Raquel G. Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

[3] Braun & Marin. Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem. UERJ: RJ, 2010.

[4] Braun, Patricia; Moraes, Jacqueline; Oliveira, Cristiane; Almeida, Mônica. A roda como espaçotempo de aprendizagem no ensino fundamental. UERJ: RJ, 2009.

[5] Deco, Marta Patrícia P. Duarte de. Professores da pré-escola: o que os saberes fazem acontecer. 2008. 35 f. Monografia (Pós-graduação lato sensu) – Departamento de Educação- Programa de Pós-graduação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2008.

[6] A Leitura das Salas. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

[7] A inscrição das Salas de Leitura na cultura do desempenho. IN: Barreto, R.G. *Tecnologias e trabalho docente entre políticas e práticas.*1ª ed. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii, Faperj, 2014.

[8] Freire, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

[9] Pedagogia da esperança. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

[10] Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

[11] Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

[12] Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

[13] Firmino, Célia. Rodas de leitura: uma proposta de leiturização social. In: Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil. [on line] Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16, 2007>. Acesso em: abril/2017.

[14] Garcia, Pedro Bandeira. Oralidade, escrita e memória: experiências com rodas de leitura e "conversas de rua". [on line] Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto> <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426100533806.pdf>. Acesso em: abril/2017.

[15] Macedo. Stella M. M. de. Cultivando o prazer da leitura: o prazer de ler desde pequeno. In: Salto para o fututo Ensino Fundamental. Brasília: MEC, p.125-130, 1999.

[16] Orlandi, Eni P. *Discurso e leitura*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

[17] Discurso e leitura. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

[18] A linguagem e seu funcionamento. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

[19] Romeiro, Alice de La Rocque. "Ou isto ou aquilo": projetos envolvendo leituras de fábulas e poemas. In: Salto para o fututo Ensino Fundamental. Brasília: MEC, p.131-138, 1999.

Capítulo 15

Leitura e escrita: Um desafio no 1º ano do ensino fundamental no município de Parnaíba-PI

Rosemary Meneses dos Santos
Vanessa Carvalho da Silva França
Maria Deuzimar de Castro Silva Rodrigues

Resumo: compreender a aquisição da leitura e escrita são desafios ainda em processo, justamente por percebemos na pratica escolar alunos tendo dificuldades em se apropriar de maneira natural, chegando a não conseguir em tempo e idade hábil. A pesquisa tece uma apreciação sobre os procedimentos de assimilação e os aspectos que contribui ou dificulta o processo da leitura e escrita com os alunos do 1ºano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal da cidade de Parnaíba (PI). Além de descrever de que modo elas acontecem, analisando estratégias usadas pelos professores da língua portuguesa, com o intuito de facilitar os métodos de ensino aprendizagem. Nas elucidações, objetivamos investigar o processo de aquisição da leitura e escrita no 1º ano do ensino fundamental. Especificamos: entender como desenvolve a leitura e escrita na primeira série do Ensino Fundamental, Identificar as estratégias, recursos e práxis utilizadas no processo de ler e escrever no dia a dia da sala de aula e demais repartições internas da escola. A pesquisa desenvolveu-se com a colaboração de duas professoras, ambas pertencente ao quadro efetivo do município. Para construção da pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa exploratória, tipo indutiva, com abordagem qualitativa e seguindo o entendimento dos objetivos foi de natureza pura/básica. Teve como instrumento um questionário semiestruturado e observações não participante. Após a revisão, sentiu a necessidade de abranger o estudo em um espaço empírico. O tema baseou-se nas concepções de Marconi e Lakatos (2011), Chizzotti (2001), Ferreiro e Teberosky (1999, 2011), Cagliari (1997), Silva (2017), Tardif (2013), entre outros. Percebeu a necessidade da escola promover frequentemente momentos de leitura e escrita, capazes de despertar e motivar o abito destas habilidades, tornando os alunos competentes em usa-las, valorizando-a como uma ferramenta social, instigando o discente a compreender a função de ler e escreve em sua prática pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades. Leitura e Escrita. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as informações e todas transmitidas rapidamente chegando a não permanecer no indivíduo por um longo tempo. Compreender o processo de aprender da leitura e escrita por parte dos aprendentes, faz-se necessário conhecer cada aprendiz com sua história, cultura e contexto social que estar inserido. Percebe nos processos de ensino e aprendizagem, as transformações que a sociedade estar passando, instigando aos professores, escolas, sistemas e familiares, à acompanhar tais mudanças com intuito de auxiliar e facilitar a aquisição do ato de educar de maneira significativa quanto a assimilação e desenvolvimento dos procedimentos de ler e escrever como um recurso fundamental a autonomia dos alunos, iniciando desde a primeira etapa da educação básica e se estendendo ao mais elevado nível de ensino.

Tornar o aluno crítico é uma das exigência da sociedade. Contudo, a escrita e a leitura, desde sua invenção até os dias contemporâneo, exercem um papel fundamental no desenvolvimento e na formação dos cidadãos. Entretanto, a cognição dessas competências, constitui-se um processo complexo, colocando o aluno em situações de descobertas, necessitando do interesse, curiosidade e motivação, com intensão de apropriar-se das etapas e estas sejam desvendada a cada dia, levando o aluno a ser capaz de desafiar os percursos de aprender de forma natural, conseguindo superar as várias barreiras pautados na apropriação delas, seja por dificuldades intrínsecas ao próprio ser, seja referente às circunstâncias externas como método, recursos, ambientes e estratégias inadequadas no ato pedagógico ou nas complexidades da diversidade de aprender.

Diante das ilustrações e das diferentes formas de ensinar e aprender, a pesquisa realizou-se a partir das seguintes inquietações: quais as dificuldades encontradas pelo professor para o ensino da leitura e da escrita? que estratégias utilizadas pelo professor para ajudar o aluno na aquisição da leitura da escrita? qual a contribuição da família no processo de aprendizagem do aluno de alfabetização? quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do 1º ano durante o processo de aquisição da leitura e da escrita?.

São muitas as dúvidas que vem instigando as pesquisadoras quanto ao ação de assimilação da leitura e escrita. Entretanto, o estudo objetivou investigar o processo de aquisição da leitura e escrita no 1º ano do ensino fundamental, como ponto preponderante do trabalho. Almejar resultados mais sólidos ao tema em debate, especificamos: entender como desenvolve a leitura e escrita na primeira série do Ensino Fundamental, Identificar as estratégias, recursos e práxis utilizadas no processo de ler e escrever no dia a dia da sala de aula e demais repartições internas da escola.

Trabalhar a temática "Leitura e escrita: Um desafio no 1º ano do ensino fundamental", a escolha do tema partiu inicialmente das observações que aconteceram no decorrer do estágio realizado em uma determinada escola da rede municipal de Parnaíba. Durante a permanência na instituição foi observado que a maioria dos alunos apresentavam dificuldades de aprender a ler e escrever. Com as observações realizadas, sentimos a necessidades de investigar e apresentar informações mais aprofundada acerca do assunto.

É inegável que a escola represente um espaço de apropriação e consolidação dos conhecimentos, dando ênfase aos reais interesses dos alunos, respeitando seus direitos de aprendizagem e oferecendo oportunidades para que ela possa desenvolver suas habilidades e construir assim competências significativas. Trabalhar a leitura e escrita faz-se essencial na vida escolar de todos que a procurar. Um aluno com habilidades nas áreas de ler, escrever e interpretar suas construções no contexto social e principalmente pessoal, conseguirá galgar um futuro de oportunidade capaz de se modificar e modificar todos os espaços vivenciados.

2 LEITURA E ESCRITA: UM BREVE HISTÓRICO E SUAS NUÂNCIAS

A História da humanidade e suas formas de comunicação, vem sendo desvendadas a cada época, tempo e espaço. Os primeiros vestígios de comunicação humana iniciou-se na pré-história, quando o homem sentiu a necessidade de registrar e retratar sua vida, costumes, cultura e seu negócio econômico. Todos os registros foram apresentados por desenhos primitivos. Porém, entende-se que o desenvolvimento da escrita começou-se na suméria, dando a sociedade na época, a atribuição de inventores da escrita, pelo fato de apresentar registros antigos, que segundo Barbosa (1994, p. 35) "o primeiro registro que se conhece é uma pequena lápide, achada nos alicerces de um templo em AIU baid".

De acordo com escrituras sobre o desenvolvimento da leitura e escrita, suas invenções não se restringiu ao um único local ou há uma mesma região. Ele teve seu surgimento em diversas sociedades, onde cada uma

apresentava suas distinções de leitura e escrita, todas com suas características, regras, representações e construções significativas e independências de um país para o outro, com dialetos e oralização diversificadas, dependo do meio vivenciado. Cria assim, seu próprio sistema de escrita com distinções, autônomas, sem tomar conhecimento de outros signos; tornando-as singulares a cada meio, com peculiaridades próprias e com objetivos diferentes.

Nesta percepção e desenvolvimento intrínseco das diversas regiões. O processo da escrita na concepção de Cagliari (1997) ele descreve três etapas distintas: a pictórica, a ideográfica e alfabética, cada uma com suas peculiaridades. Na primeira fase a pictórica é representada através de desenhos que, posteriormente, evoluíram para uma apresentação simbólica mais elaborada que se denominava de ideogramas ou ideográficos, esses sistemas de comunicação é a mais elementar forma de registro dos sumérios, que objetivava não só de representar ideias, mas também para representar sons da fala humana por meio de desenhos, e com a junção formariam a ideia e o som de uma determinada palavra.

Segundo as literaturas, Guimarães (2014), Ferreiro (2001) e Teberosky (2011), relatam ser os fenícios o primeiro povo a decifrar as palavras, sons e a criar sinais para representa-la. Seu alfabeto era formado por 22 sinais, todos representados apenas por consoantes. A partir desse sistema, sua expansão atingiu várias regiões do mundo e dando a criação de outros. Com a divulgação e ampliação, outros países adotaram o alfabeto fenícios, podemos mencionar os povos gregos que incorporaram nesse sistema os sons vocálicos constituindo assim, 27 letras e, dessa forma, a partir do alfabeto grego, originou vários outros alfabetos, elencando o latino que deu origem ao alfabeto atual.

Do início da invenção até os dias contemporâneo, a escrita e a leitura adquiriram elementos basilares que contribuíram para o seu aprimoramento como a invenção da tipografia no século XV que teve como precursor o alemão Johann Gutenberg criador do sistema de impressão com tipos móveis, ele não só propagava e divulgava textos, mas também acumulou e possibilitou a descobertas de novos conhecimentos para que outras gerações tomassem ciência.

Compreender o desenvolvimento da leitura e escrita e suas nuances de saberes, Teberosky (2011, p. 15), colabora relatando que a escrita é uma das mais antigas "tecnologias" que a humanidade já conheceu. Para ela todos os homens deveriam adquirir estes processos em sua formação de cidadã, trazendo ao ser autonomia de convivência, comunicação e expressão. Estes instrumentos ao longo dos séculos e transformações da sociedade, seu processo de aprimoramento da língua falada e escrita, Passou por processo de adaptação e evolução, a qual vem aperfeiçoando e renovando métodos e técnicas até o momento.

2.1 DEFINIÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DE LER E ESCREVER

Construir um ambiente ativo e desbravador de saberes, o ato escolar diante do processo de ensino e aprendizagem, quanto as habilidades de Ler e escrever são duas bases que se complementam e desenvolvem essencialmente na transformação dos aprendentes. Ter competências destas fases, tornará o indivíduo um ser autônomo e construidor de sua aprendizagem, trazendo para a sua vida, transformações de se e do meio que dele pertence, seja no âmbito social ou individual. Elas em sua objetividade, promoverá conhecimentos fundamentais a desconstruir e construir novos saberes, dando aos alunos as possibilidade de agir de forma coerente e consciente sem medo de errar, muito menos sentindo-se inseguro.

Cagliari (1997, p. 103) ressalta que "A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo principal permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala". Com esta percepção, adquirir habilidade de ler e escrever podem ser interpretados em diferentes pontos de vista, variando conforme as maneiras de conceber essas ações, sem esquecer sua história, considerando o meio em que o sujeito vive, a finalidade que ele atribui para essas ações, o modo como ele foi alfabetizado e o grau de importância dada a esses instrumentos.

É notório quando fala-se da importância de conhecer o aluno e sua forma de vida. Pois elevar a curiosidade, desenvolve interesses, habilidades e outros aspectos essenciais a formação do aluno. No entanto, o professor precisa ser observador, para assim, conseguir implementar em sala e extra sala, intervenções que faça sentido ao ensino e a aprendizagem no ato de aquisição da leitura e escrita. Abordando a escrita, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37) enfatiza que "quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução do traçado gráfica ou como problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que, além dos aspectos-motores, escrever é uma tarefa de ordem conceitual."

Colaborando com o entendimento anterior, Paulo Freire (2005, p. 8), "aprender ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade". Por conseguinte, ler é entender o que estar por trás das palavras, o sentido real e a definição mais profundo do texto, é buscar o verdadeiro pensamento do autor, sintonizar o sentido puro das palavras as suas experiências e seu jeito de vida. É inegável a contribuição da leitura e escrita para construção de uma sociedade mais justa de oportunidade cidadã, vinculando sempre a vida do aluno.

Do ponto de vista desses autores, o desenvolver da leitura e escrita não se limita especificamente a transcrever ou ler, mas sim, entender a legítima função e suas múltiplas formas de uso social, do qual o aluno participa ativamente de seu ambiente, interagindo com as diversidades de textos e escritas no cotidiano social, atribuindo-lhes definições consciente a partir de suas vivências e trocas de experiências.

2.2 COMO OCORRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

É sabido que cada sujeito possui seu modo de aprendizagem, que vão sendo desvendadas e mostradas a partir das primeiras interações com o outro e com o mundo. Terzi (2001) em sua teoria, conceitua a aprendizagem como um processo de construção, de assimilação de conhecimentos que advém por meio das influências de outras pessoas. Porém, a construção da escrita e da leitura aparecem de forma contínua e gradual perdurando-se durante todo o desenvolvimento da alfabetização.

> O caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa com significação de alguns traços por elas desenhados. (Cagliari, 1997, p.106).

A criança, ao iniciar a sua ação de aquisição de leitura e escrita, começa a apresentar a parti da imitação da escrita adulta. Esse estágio é denominado de pictórico, pois nesta fase a criança retrata o texto como um desenho e seu repertório de palavras memorizada faz a leitura visual global. Tendo a percepção de mundo, muitos são os recursos existentes de gêneros textuais que fazem parte do seu dia a dia do aluno. Podemos mencionar os rótulos de alimentos, remédios, receitas diversas, entre outros produtos consumidos por ela.

Com a evolução do homem e sua forma intima de percebe-se e notar o mundo de várias maneira e todas se diferenciando uma da outra. O desenvolvimento do estágio alfabético, o aluno observa que há uma relação entre a fala e o texto, entre grafema e fonema, compreendendo posterior a leitura da palavra. No estágio ortográfico a criança entende que há uma diferença na escrita de palavras, ou seja, a forma de escrever não é igual à que se pronuncia. Assim esta etapa apresenta três níveis significativos no processo de ler e escrever:

Pré-silábico, o educando ainda não tem conhecimento das letras, criando uma forma particular de escrita fazendo uma junção das garatujas, letras e números, em que essa escrita não estabelece uma relação com o valor sonoro das letras. Neste nível o desenho se torna a principal forma de expressão dos alunos. Eles nesse processo fazem uma relação entre o tamanho do objeto ao número de letras e se utiliza de diversas representações gráficas, fazendo uso de letras e símbolos variados para escrever diferentes palavras. Ou seja nesta faze o tamanho do objeto representa as letras. Significa esclarecer se o objeto, animais e demais recursos forem pequeno, o aluno acredita que a palavra também é, desta forma ela faz referência no mesmo sentido materiais grandes.

Silábico, o discente estabelece ligação sonora entre sons e letras, não utilizando os desenhos, mas sim as letras e descobre a relação entre palavra escrita e falada, compreendendo que uma representa o outra. Nesta fase, a criança estabelece critério como a quantidade de letras e a não reprodução das mesmas letras para escrever uma palavra. Além disso, no processo dessa etapa a acriança percebe que uma única letra não representa uma sílaba. A percepção e compreensão na formação das palavras já estar mais formada, notando que, para construir uma palavras ela necessitará mais de uma letra. Nesta etapa ela já começa a perceber as distinções de vogais e consoantes e as interligações que elas precisam ter para escrever.

Alfabética, nesta fase cada letra representa um valor sonoro inferior a sílaba, consegue realizar uma análise sistemática entre escrita e fonema, entendendo a junção de outras letras para formar uma palavra fazendo relação entre o número de sílaba e quantidades de vezes são pronunciadas. O educando ainda não escreve de maneira ortográfica, mas sim fonética, ou seja, reproduz palavras a partir da maneira como é pronunciada.

2.3 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Sabe-se que no âmbito escolar e sus equipe de profissionais, ambos possui suas funções, mas todos em prol de alvo só, a aprendizagem do aluno e suas transformações de ser cidadão. Diante deste quadro, o professor é o condutor e mediador do processo de ensino aprendizagem, intervindo intencionalmente no desenvolvimento das aptidões do aluno, sobretudo, na aquisição da leitura e da escrita. Na vista de Teberosky e Cardoso (1994, p.14) "o professor é quem realiza e concretiza a prática pedagógica. Isso lhe concede um papel decisivo no processo educativo, uma vez que o ensino, em última instância, depende dele". É nítido o quão é importante a função do professor no espaço escolar e na vida dos alunos.

Percebe ultimamente a diversidade de aprendizagem e como estas diferenças tem instigado aos educadores a rever suas práxis, recursos e atitudes diante do novo tipo de alunos. O trabalho do professor no processo de aprendizagem da leitura e escrita é imprescindível, pois a sua postura, ações e concepções interventivas com conhecimentos teóricos e práticos são fatores decisivos no fracasso ou sucesso escolar do educando, além disso, a utilização de estratégias eficazes propiciará ao aluno uma aprendizagem satisfatória.

> O papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não se resume a transmitir conhecimentos; seu papel é o de criar situações significativas que dêem condições à criança de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática. (FERREIRO, 1987 *apud* STAMPA (2009, p.57).

O professor em sua prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita é fundamental realizar uma sondagem prévia sobre os conhecimentos a respeito dessas competências e também dos aspectos linguísticos dos alunos, ou seja, o regionalismo da palavra utilizada pelo educando, para que possa criar as ações de intervenções necessárias as habilidades ainda não conquistadas.

3 METODOLOGIA

Realizar uma pesquisa, muitos são os processos que o pesquisador deverá conhecer e se apropriar para conseguir trazer ao estudo resultados basilares a construção da proposta. A metodologia é uma instrumento de orientação para o pesquisador na elaboração do estudo cientifico. É uma ferramenta que tem como alvo organizar o trabalho de forma coerente para que os resultados sejam conhecidos e exposto de maneira clara e precisa.

> Método é a forma de proceder ao longo de caminho. Na ciência os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistema traça de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de percurso para alcançar um objetivo (Marconi; Lakatos *apud* Trujello, 2011, p.44).

Desse modo, o método versa em uma trajetória técnica e instrumental consciente do pesquisador, podendo traçar de forma estratégica diversos caminhos para obtenção dos resultados. Com este intuito de apresentar dados significativo quanto a processo de leitura e escrita, o trabalho buscou investigar e aprofundar informações necessárias ao tema em questão.

Para desenvolver o artigo o trabalho se desenvolveu com uma pesquisa exploratória, de natureza básica/pura, com método indutivo, abordagem qualitativo. Para Prodanov (2013), realizar uma pesquisa exploratória, o pesquisador obterá resultados mais contundentes e claros sobre o elemento pesquisado, além de proporcionar uma investigação mais profunda na medida em que as informações são coletadas.

Quanto a abordagem qualitativa, Chizzotti (2001, p.79): "Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito". Optou-se por essa abordagem por possibilitar a observação do objeto de estudo nas suas relações com o ambiente, sem fazer uso de dados probabilísticos.

Pensando em obter melhores resultados, a pesquisa iniciou-se por uma revisão bibliográfica e consequentemente de campo, em uma escola da rede municipal, tendo como colaboradores duas professoras do primeiro ano do ensino fundamental, conhecidas neste estudo pelos codinomes, Dona Benta e Tia Anastácia.

Como instrumentos utilizou-se um questionário com perguntas abertas e uma observação não participante durante o processo investigativo. Para certificar o estudo e dar credibilidade a produção cientifica, tivemos a colaboração dos teóricos: CHIZZOTTI (2001), FERREIRO e TEBEROSKY (1999), CAGLIARI (1997), entre outros.

Compreende-se que o tema sobre a leitura e a escrita ainda é um dos assuntos mais discutidos entre o meio educacional, pela sua importância e contribuição no desenvolvimento do indivíduo. O assunto pesquisado começou com um breve histórico da leitura e escrita e sua contribuição no que se refere ao aprendizado, como sucede a aquisição, as dificuldades de aprendizagem e, além disso, sobre os métodos e estratégias utilizadas, justamente por compreendermos da importância de apresentar conteúdos que trouxesse saberes significativos as competências de leitura e escrita como aspectos essenciais a questão a função social e cultural dos alunos.

3.1 ANALISES E DISCUSSÕES: UMA NECESSIDADE AO ESTUDO

Vislumbrar conhecimentos e estes sejam essenciais a instigar debates, falar de leitura e escrita, são processos que tem trazido ao contexto educacional investigações de entender como se processa a aquisição delas pelos alunos do Ensino fundamental, especificamente no 1º ano. O trabalho se procedeu em uma escola pública da rede regular do município de Parnaíba-PI. Diante da relevância do tema e da integridade de preservar a integridade de seus participantes ambos foram renomeados por nomes fictícios tanto para a escola pesquisada como também para os sujeitos colaboradores do trabalho. Dona Benta e tia Anastácia, Dona Benta possui idade de trinta anos, é graduada em pedagogia e pós graduada em psicopedagogia, atua a onze anos, professora tia Anastácia tem quarenta anos, graduada em pedagogia e pós graduada em arte da educação, está atuando a dez anos. Para concretização e coleta dos dados, foi aplicado um questionário com oito questões, mas para realizar este artigo, fizemos um recorte e utilizamos apenas três, pelo motivo delas conseguirem responder, fundamentar o tema pesquisados e ter sido as que melhor esclareceu o assunto.

Compreendendo as funções da leitura e escrita, na vida pessoal e social de todos alunos, além de sabemos das possibilidades que elas poderão dar ao indivíduo, tornando-os seres competentes, críticos, transformadores e participante de uma sociedade. Porém, existem diversos fatores que contribuem para o individual se acomodar dessas competências. Notando os desafios de apropriação, indagamos às professoras quais as dificuldades encontradas para o ensino da leitura e da escrita?

Professora Dona Benta: há diversas dificuldades, entre elas crianças dislexia, pais analfabetos, falta de acompanhamento da família, salas superlotadas, escola sem recursos pedagógicos, físicos e humanos inadequados entre outros.

Professora Tia Anastácia: a ausência de acompanhamento dos pais e a dislexia são fatores que contribuem para um fracasso escolar e dificuldades para assimilação do ato de ler e escrever.

Observa-se nas palavras das professores, que são muitos os aspectos que dificultam o andamento do trabalho educacional, especificamente em relação a leitura e escrita, elas mencionam a existência de crianças com dislexia e pais analfabetos. Nota-se no depoimento delas, algo em comum; “a falta de acompanhamento dos pais”. Desta forma instigar nos perguntamos como desenvolver a educação plena dos alunos, sem a presença dos pais? Com isso, a não parceria dos responsáveis familiares, tornará um dos principais problemas para o insucesso do aluno no período de escolarização.

Diante deste contexto, a participação dos pais na vida escolar do filho colabora consideravelmente em seu processo de desenvolvimento, dando a ela segurança e consequentemente apresentará um rendimento positivo. Verifica a necessidade dos pais junto ao trabalho desenvolvido no âmbito escolar e principalmente na formação acadêmica do estudante. Um acompanhamento familiar e estratégias que promova ao aluno a se desenvolver, ambos instituições precisam pensar, em que tipo de práticas ou ações serão utilizadas para favorecer eles nas suas potencialidades. (SILVA, 2017) Corroborando e instigando a refletimos a formação plena deste alunado com competências quanto ao ato de ler e escrever, questionou-se às professoras sobre quais as estratégias que elas utilizavam para o ensino da leitura e da escrita.

Professora Dona Benta: Disponho do cantinho da leitura onde podemos encontrar diversos materiais conectores, como livros, fichas de leitura, jogos, cartazes, alfabeto móvel, uso também parlendas, músicas, travas-línguas, rótulos etc. Menciono que a maioria dos materiais utilizados foi construído por mim. Pois a escola não dispõe de recursos suficientes e os que tem são engavetados e não repassado aos professores.

Professora Tia Anastácia: Jogos de alfabetização, alfabeto móvel e diversos gênero textuais. Rótulos, bulas de remédios, trava-língua e outros.

Partindo das observações, alguns momentos foram verificados a utilização dos recursos mencionados. Mas, em poucos momentos durante um prazo de dois meses, contando as vezes utilizados. Dinamizar o ato de ensinar e que instigue os alunos a curiosidade, os professores precisam tornar o ato da leitura mais presente com materiais diferenciados, pois só assim o aluno conseguirá desenvolver suas habilidades de maneira prazerosa permitindo a eles sua participação ativa nesse processo, fazendo refletir sobre elementos da leitura e da escrita, sendo que:

> Ao professor, compete ajudá-la a conquistar esse comportamento. Essa ajuda é concretizada por meio de um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento daquela aprendizagem, e por meio de momentos preciosos de organização do conhecimento adquirido. (STAMPA, 2009, p. 57).

O professor, como mediador e transformador do ensino e aprendizagem, em suas técnicas, métodos e estratégias devem utilizar-se dos mais diversos elementos que rodeia seu aluno, trazendo para sala de aula a realidade, interligando a educação formal ao real, segundo o cotidiano letrado da sociedade, possibilitando momentos ricos e prazerosos de utilização da leitura e escrita.

Prosseguindo com as observações e diante da riqueza de materiais citados, constata-se realmente a importância dos recursos, jogos e materiais para facilitar a ação do professor. Dona Benta, em suas aulas, buscava uma ou duas vezes por semana utilizar diversas maneiras possíveis no momento das leituras, mas ainda insuficiente para tornar o aluno competente na leitura, escrita e interpretação. Propiciar a seus alunos o contato com textos de gêneros variados e outros instrumentos são necessário ao crescimento de autonomia das fases supracitadas. Mencionamos também a importância de utilizar uma linguagem mais simples de acordo com o nível de ensino estar trabalhando.

Quanto as falas da professora tia Anastácia, foi notório a escassez de recursos, na qual em sua resposta não condiz com a prática. Pois durante o tempo de permanência na repartição interna da sala, percebeu-se que a docente utiliza unicamente de jogos alfabéticos e do alfabeto móvel, embora compreenda que estes materiais constituem-se como instrumentos riquíssimos para o ensino aprendizagem. Significa dizer que eles não sejam fundamentais, mas usar apenas um jogo se tornará insuficiente para prender a atenção, concentração e se tornar para o aluno um jogo cansativo e desinteressante.

> A organização do ambiente da sala de aula pode facilitar a convivência da criança com texto. Uma biblioteca ou caixa com livros de histórias, um baú com coleções de jogos de leituras, coleções de textos, jornais e revistas, embalagens e rótulos diversos podem constituir rica matéria-prima para uma oficina pedagógica em que o professor e aluno trabalhem, brinquem e construam juntos seus conceitos, recriando e reproduzindo ideias escritas. (BIZZOTTO, 2010, p. 67).

Como percebe, a sala de aula segundo a fala do teórico, pode e deve se tornar um espaço vivo, motivador e instigador de conhecimento. Contudo, para um ambiente alfabetizador, onde a leitura e escrita são as bases a outras disciplinas, este meio deve dar ao aprendente a possibilidade de estabelecer contato com diferentes manifestações textuais que circulam no meio social, não esquecendo que todos devam ter sentido na vida prática do aluno. Com isso, necessitará do professor buscar as mais diversas alternativas de inserir estas habilidades de maneira lúdica, dinâmica e prazerosa.

Mencionamos da relevância de reconhecer a existência de diversos materiais alfabetizadores. Entre eles, aqueles que podem ser produzidos tanto pela professora, mas também pelos alunos, permite ao discente ser mais criativo no momento de sua construção de conhecimento. (FERREIRO, 2010). O envolvimento do professor e aluno no processo de ensino, se correlacionam, onde um contribui para o outro de forma fundamental, apresentando a partir desta troca de saberes, novos métodos, dando um novo olhar para aprendizagem, além de orientar o docente em sua ação interventiva e este se constitui como meios imprescindíveis para o ensino. Segundo as elucidações, perguntou-se quais os métodos que as professoras mais se identificam para o ensino da leitura e escrita.

Professora Dona Benta: Método analítico, partindo das unidades complexas da linguagem. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair palavras em seguida trabalhar as sílabas e uso também o método fônico, porque se baseia nas relações entre sons e letras, leva a criança aprender a codificar a fala em escrita.

Professora Tia Anastácia: Utilizo mais o sintético onde aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita si dá partindo das partes para o todo, ou seja, o aluno aprende a letra, a silaba e a palavra. Não significa que eu use exclusivamente ele, pois gosto de variar, utilizando também o método alfabético e sintético. Sem deixar de lado o tradicional(alfabético).

De acordo com as respostas, comprovou-se que as docentes tem preferências por métodos diferentes. Ressalta-se, que ambas fazem a junção de métodos distintos. Onde todos tem sua importância na construção da leitura e escrita.

> [...] o professor não deve e não pode confiar em uma metodologia especial, milagroso, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica. É ele quem, observando seus alunos, refletindo sobre sua prática e aprofundando seus conhecimentos sobre a leitura e aprendizagem, pode compreender e atentar às necessidades, às dificuldades e ao interesse de cada criança num dado momento (BARBOSA,1994, p.139).

O professor é um agente em constante mudanças, e estas devem ser fundamentada em teorias, para poder colocar em prática novos métodos, capazes de realmente trazer o aluno a construir junto ao professor seu conhecimento. Ressalta-se a relevância de como o docente desenvolve o ensino e promove a aprendizagem da leitura e da escrita; Na prática diária da docência, ele consiga possibilitar e adequar os métodos segundo as necessidades e características de seus educandos.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela o quanto a leitura e escrita são instrumentos importantíssimos, dos quais os alunos se utilizam para exercerem a função de cidadãos. Favorecendo um pensamento reflexivo e crítico diante da realidade no momento, além de propiciar a autonomia do ser, dando a ele a liberdade de atuar nos mais diversos ambientes e situações de modo independente.

Entretanto, entende-se que elas se mostra no meio educacional e social como uma das maiores lacunas do ensino. Trazendo consequências inseparáveis a formação do homem como ser que deve ser autônomo e construidores de uma sociedade mais democrática e de equidade de oportunidades a todos. Com estas informações reveladas, o que se tem percebido é uma grande deficiência na aquisição da leitura e da escrita, ambas oriundas de uma complexidades de fatores: falta de planejamento, atividades mal elaboradas, falta de recursos pedagógicos, dinamismo do professor, ausência de formação continuada, salas com excesso de alunos, família e escola trabalhando individualmente, entre outras aspectos que tem interferido. Com estes conhecimentos apresentados, constata-se que o assunto ainda está entre os mais discutidos no meio educacional pelo seu grau de importância na formação do indivíduo.

De acordo com as observações e verificações das respostas obtidas nos questionários, observou-se que as professoras utilizam de materiais pedagógicos como jogos alfabéticos, textos de variados gêneros, entre outros. Mas ainda insuficiente para despertar o prazer pela leitura e desenvolver a escrita com segurança. Sem deixar de mencionar que uma das docentes, usa o mesmo recurso diversas vezes e não criava novas técnicas de ensino que favorecesse à aprendizagem do aluno, incentivando-o ao ato da leitura e a produção textual.

Constatou-se uma das maiores dificuldades encontradas pelas professoras é a falta de acompanhamento dos pais na vida estudantil de seus filhos, principalmente os pais que têm crianças com algum problema de aprendizagem. Ao final das observações e da análise dos questionários, conclui-se, que os objetivos deste trabalho foram alcançados de forma positiva, uma vez que foi possível pesquisar o assunto com maio profundidade, contribuindo expressivamente não só para a vida pessoal, mas também para a vida profissional. Sendo assim, esta pesquisa elucidou diversas dúvidas em relação a esta temática. Assim como despertou em nós a curiosidade de compreender o que estar acontecendo com a aquisição da leitura e escrita com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Espera-se que este trabalho contribua positivamente para outros pesquisadores leigos e demais pessoas com interesse neste assunto. Diante dos resultados adquiridos, compreende-se que é possível obter um ensino de qualidade para uma formação completa do cidadão.

REFERÊNCIAS

[1] Barbosa, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

[2] Bizzoto, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; Porto, Amélia. Alfabetização linguística da teoria à prática. Belo Horizonte: 2010.

[3] Cagliari, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

[4] Chizzotti, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

[5] Ferreiro, Emília. Teberosky, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed,1999.

[6] Ferreira, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. 25ª ed. Cortez, 2010.

[7] Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.46.ed. São Paulo: Ática, 2005:

[8] Guimarães, A. M. M., Schnack, C. M., Bicalho, D. C. (orgs). Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores. Porto Alegre: Mediação, 2014. 224 p.

[9] Marconi, Maria de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científico, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. 6. ed. São Paulo:Atlas,2011.

[10] Prodanov, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

[11] Stampa, Mariângela. Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica. Rio de janeiro: Wok, 2009.

[12] Teberosky, Ana. Trad. Beatriz Cardoso. Psicopedagogia da linguagem escrita. Petrópolis, RJ:Vozes,2011

[13] Teberosky, Ana; Cardoso, Beatriz (Org.) Reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita. Petrópolis, RJ:Vozes,1994.

[14] Terzi, Sylvia Bueno. A construção da leitura. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

[15] Silva, Gislene de Sousa Oliveira. Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015 [manuscrito] / Gislene de Sousa Oliveira. – 2017.

Capítulo 16

A construção da escrita: uma análise desse processo

Maria da Luz Duarte Leite Silva
Thiago Wenzel Cortez da Silva
Larisce Dianna da Silva
Ajineldo Ferreira da Silva
Albert Ítalo Leite Ferreira
Maria Macivania da costa

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar como se dá o processo de construção da escrita de alunos das turmas do 3º, 4º e 5º ano na Escola Municipal Raimundo Nonato de Lima na Cidade de Rafael Godeiro/RN. Para isso, realizou-se observação em sala de aula no período de dois dias. Para dá consistência a pesquisa, o observado foi registrado em diário. Atentou-se para a prática pedagógica dos professores, bem como para a construção de textos produzidos pelos alunos. Para dá sustentação a este estudo subsidiou-se de alguns teóricos como: Matencio (1994), Ferreiro (2000), Vygotsky (1996), Cagliari (1989) dentre outros que dialogam sobre esta temática. Assim, vê-se que esta pesquisa serviu de reflexo e reflexão sobre a importância do educador ser conhecedor das fases em que passa o aluno no processo de desenvolvimento cognitivo, mas especificamente o da construção da escrita, representado por Emília Ferreiro. Por fim, sugestivamente o avanço cognitivo do aluno se dá de forma gradativa, dependendo de suas individualidades, bem como da mediação na construção do saber.

Palavras chave: Escrita, desenvolvimento, aluno.

1.INTRODUÇÃO

Neste artigo procurou-se discutir sobre o processo de aquisição da escrita pela criança, quando pode-se perceber que esse processo se dá de acordo com o desenvolvimento cognitivo do aluno. Desta feita, procurou-se observar a prática pedagógica das professoras público deste estudo, da Escola Municipal Raimundo Nonato de Lima na cidade de Rafael Godeiro/RN. Selecionamos como recorte exemplar as turmas do 3º, 4º e 5º ano. Vale destacar que, este estudo apresenta como objetivo analisar como se dá a construção da escrita pelas crianças dos referidos anos de escolarização.

Caminhando por essa lógica, percebeu-se que o processo de construção da escrita se faz presente na vida do sujeito muito cedo, visto que mesmo antes de frequentar a escola quando oportunizada a criança já inicia a sua escritura, que se denomina de garatujas, construindo, todavia, significados ao que escreve. Para Matencio (1994, p.38) "[...] a escrita da criança acontece antes de entrar em contato com o conhecimento sistematizado, pois a criança adquire técnicas primitivas com funções semelhantes ao da escrita". Assim, hipoteticamente, a criança ao iniciar a suas primeiras escrituras consegue fazer uma relação de signo e, significado, mesmo que de forma não convencional. Daí, a importância de ser ouvida, de modo que o professor possa mediar a sua aprendizagem. A partir do discutido, se pode dizer que, o interesse em pesquisar esta temática, deveu-se a inquietação de saber como se dá a construção da escrita e, como os rabiscos feitos pelas crianças é visto pelos professores.

Assim sendo, vê-se que é importante que se considere as fases de desenvolvimento do processo de construção da escrita pelo qual passa a criança, de modo a compreender que o desenvolvimento cognitivo do aluno, não se dá da mesma forma, ou tempo-idade, pois depende de vários fatores, tais como: a maturidade, o acesso ao conhecimento dentre outros. Daí a importância do educador partir da Práxis pedagógica e, não apenas da relação teoria prática descontextualizada. Logo, para dar sustentação a esta pesquisa subsidiou-se de alguns teóricos como: Matencio (1994), Ferreiro (2000), Vygotsky (1996), Cagliari (1989), que retratam a temática em evidência.

2.O PROCESSO DA ESCRITA EM DIFERENTES NÍVEIS

Por acreditarem que a criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico e, que o processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chegou a criança, Emília Ferreiro e Ana Teberosky definiram, em seu livro a Psicogênese da Língua Escrita, apresentado cinco níveis:

nível 1: hipótese Pré-Silábica; nível 2: intermediário I; nível 3: hipótese silábica; nível 4: hipótese silábico-Alfabética ou intermediário II; nível 5: hipótese Alfabética.

Vale destacar que, a caracterização de cada nível não é determinante, podendo a criança estar em um nível ainda com características do nível anterior. Essas situações são mais frequentes nos níveis Intermediários I e II, onde frequentemente podemos nos deparar com contradições na conduta da criança e nos quais se percebe a perda de estabilidade do nível anterior e a não estabilidade no nível seguinte, evidenciando o conflito cognitivo.

A criança no nível – 1 – hipótese pré-silábica: não consegue estabelecer vínculo entre fala e escrita; demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes; usa letras do próprio nome ou letras e números da mesma palavra; caracteriza uma palavra como letra inicial; tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever. No nível – 2 – intermediário a criança: começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita, começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras; conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres.

No nível – 3 a criança: já supõe que a escrita representa a fala; tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; já supõe que a menor unidade de língua seja a sílaba; em frases, pode escrever uma letra para cada palavra. No nível 4 – silábico-alfabético a criança: inicia a superação da hipótese silábica; compreende que a escrita representa o som da fala; passa a fazer uma leitura termo a termo (não global); consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável. Por exemplo, CAL para cavalo. No nível 5- a criança: compreende que a escrita tem função social; compreende o modo de construção do código da escrita; omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica; não tem problemas de escrita no que se refere a conceito; não e ortográfica e nem léxica.

Quando se fala em escrita, logo se lembra de normas, regras, de algo padrão. Assim, ao deparar com determinada situação de uma criança escrevendo, o que se costuma ver é dizer que, o que a criança escreve diferente do convencional é errado. Ou seja, não consideram o que o aluno escreve como paradigma norteador do seu progresso na escrita.

É sabido que, inicialmente a criança cria seu próprio sistema de escrita, que somente ela sabe decodificar o que está representado. Assim sendo, um dos caminhos que o professor deve seguir, é considerar a criança como sujeito pensante. Dessa forma, estará proporcionando o desenvolvimento de um ensino eficaz, pois o início da escrita pelas crianças são os rabiscos, onde se pode encontrar uma riqueza de informações.

Vê-se que, cada criança usa de uma singularidade na construção da escrita quando a leitura vai se tornar responsável pela introdução no mundo das letras, já que a escrita pode ser vista como um registro da leitura, uma forma de interação, comunicação com o outro, uma construção de significados. Para Vygotsky (1996): "O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala [...]." (VYGOTSKY, 1996, p. 104). Hipoteticamente, o sentido das palavras atribuídas pelas crianças vai muito além das palavras grafadas, pois ao desenhar a criança pode pensar o que quer fazer, ou transmitir uma ideia sobre alguma temática, ou coisa que queira representar graficamente.

Dessa forma, a caracterização da primeira fase do processo de construção da escrita, conforme Ferreiro (2000): se caracteriza como: pré-silábico, silábico-alfabético, e o alfabético. No primeiro nível as partes da escrita não correspondem às partes do nome. É a fase dos símbolos e, pseudoletras, pois, mistura letras e números. As crianças escrevem letras, bolinhas e números, como se soubessem escrever, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. Para elas a leitura e a escrita só são possíveis se houver muitas letras (mais de 3 ou 4), e letras diferentes e variadas. Ou seja, o aluno escreve com desenho e, não com letras, acreditando que cada grafismo representa algo no seu tamanho real. Já na fase pré-silábica a criança já aceita palavras com uma ou duas letras. Esse nível representa um salto qualitativo da criança, que supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída. Segundo Weisz (1990, p. 73): "[...] a criança começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho". No nível silábico-alfabético, a criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, de que para se escrever uma sílaba é necessária apenas uma letra. Costuma usar somente as vogais, porque combina com uma porção de palavras, mas para eles em uma palavra, não pode repetir a mesma letra duas ou mais vezes numa escrita, pois assim o resultado será algo "não legível". No último nível descrito por Ferreiro a criança consegue caracterizar a escrita pela correspondência entre fonemas e grafias. Comumente já conseguem ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. Ou seja, entende como se processa a alfabética da escrita. Ferreiro (2000, p. 25) diz que a criança: "Cria suas próprias condições de contradição: [...] entre o controle silábico e quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável." Lemos (2009, p. 17, grifo da autora) ainda acrescenta que: "[...] a aquisição da escrita, destaca que muitas vezes espera-se que este objeto [...] se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons [...]".

Esses níveis, apresentado por Ferreiro são de fundamental importância para que o professor compreenda, de modo a facilitar o desenvolvimento do processo da produção da escrita pelo aluno. Vê-se que a criança passa por todos esses níveis de maneira processual até alcançar a escrita alfabética. Isso posto, por se entender que alfabetizar não é tarefa fácil. Tfouni (2004, p. 18) diz: "[...] que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente". Desta feita, a escrita e a oralidade estão interligadas, pois, apesar de no processo de alfabetização ter que se considerar que na produção escrita som e grafema se faz presente, não significa dizer que são vertentes lineares. "A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos que sejam compreensíveis por outros homens [...]". (BARBOSA, 1994, p. 13). Para Barbosa a escrita é um meio que proporcionou a origem do homem, sendo um subsídio para uma situação comunicativa, que expressará emoções, e situações que torne a escrita um meio de transmitir ideias e um sentido tanto para quem lê quanto para quem escreve.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Como forma de dá consistência a esta pesquisa, desenvolveu-se algumas atividades como exemplares com alunos do Ensino Fundamental – I, da escola já citada, de modo a poder-se verificar como os mesmos escrevem, atentando para verificar quais são suas maiores dificuldades, no que se referem as suas produções escrita. O recorte dos alunos ficou assim efetivado, do 3º, 4º e 5º ano.

Assim, pode-se apresentar alguns dos ditos "erros", de escrita e, também o que as professoras consideram como erros gráficos cometidos por cada um dos alunos público deste estudo. Para tanto, procurou-se relacionar os níveis do processo de escrita apresentado por Ferreiro (2000), com as atividades desenvolvidas para análise. Logo, o estudo proposto foi realizado com 30 crianças dos referidos anos de ensino, como forma de ter-se uma amostragem para coleta de dados.

Também se considerou a transcrição fonética, juntura intervocabular, modificação da estrutura segmental das palavras entre outras de acordo com Cagliari (1989).

Aqui perceber-se que existe uma grande quantidade de "erros" cometidos por crianças com idade de oito a nove anos. Nessa produção de texto, os alunos apresentaram vários problemas, como podemos vê nos exemplos a seguir: Colocamos "erros entre aspas" por considerarmos que podem ser caracterizados como apresenta Ferreira nas fases do processo de aquisição da escrita que pode variar nos alunos com idades diferentes. PISSINA = PISCINA; CE CACOU = SE CASOU; FELIS = FELIZ; OTRO = OUTRO; BRABA = BRAVA; DECAS = DESSAS; O MEU CUELHO = O MEU COELHO; COME = COMER.

Verificou-se nos exemplos acima que houve alguns "erros" considerados estruturais das palavras e, no modo de grafá-las, pode-se constatar a hipercorreção, uso indevido de letras, juntura intervocabular, transcrição fonética e modificação da estrutura segmental das palavras (troca e supressão de letras). Também ficou evidente a quantidade exorbitante de erros cometidos pelos 10 alunos somados deram um total de 40 erros.

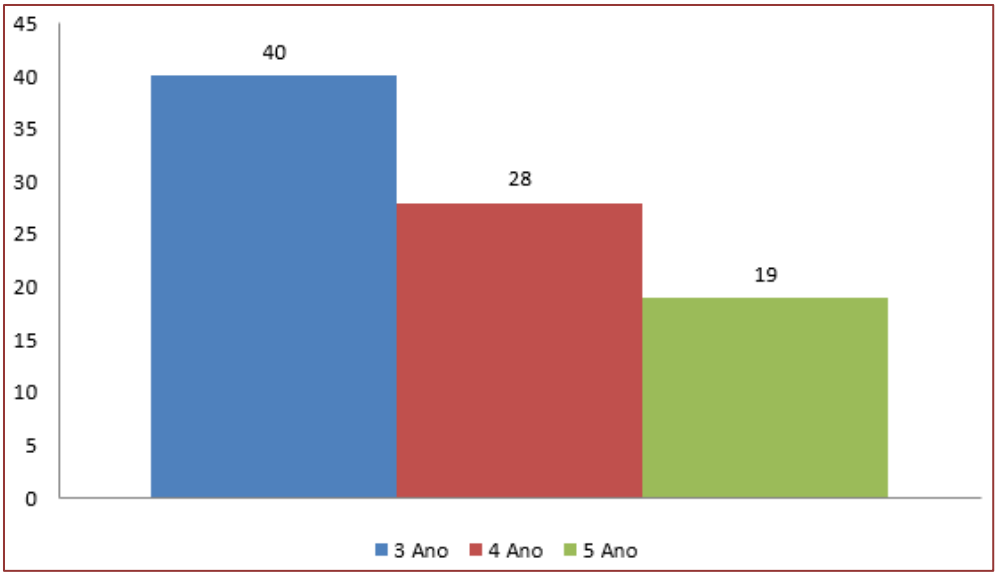
Vê-se no gráfico acima que já se observa a diminuição na quantidade de "erro", pois as crianças que grafaram as palavras mais próximas do padrão são alunos de faixa etária de nove e dez anos, isso poderia acontecer com crianças de idade inferior, isso conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky. Vejamos alguns ditos "erros" frequentes encontrados nesta série. ABRIO = ABRIU; PORCAUSA = POR CAUSA; TIMHA = TINHA; ESA = ESSA - MIGUEU = MIGUEL; CÊU = CÉU; ESA = ESSA; SENPRE = SEMPRE; VOUTARAM = VOLTARAM.

Como na série anterior, é visto as mesmas situações de escrita em relação à grafia das palavras, mas que pode ser percebido o surgimento da acentuação gráfica, o que ainda não tinha sido detectado anteriormente. O uso indevido de letras é presente na transcrição fonética, juntura intervocabular, segmentação e hipercorreção. Como se pode perceber no gráfico, houve uma diminuição de 12 erros em relação à série anterior. Nesta, o total de grafias incorretas foram de 28.

Por fim, no último ano do Ensino Fundamental, parece que há diminuição de diferenças na grafia do aluno, para com a escrita convencionalizada, pois apresentaram um maior domínio do sistema escrito alfabético. O público alvo aqui nesse exemplo são crianças de dez e onze anos respectivamente. BOMS = BONS; VOUTOU = VOLTOU; MORREL = MORREU; CER = SER.

Observou-se, também que, houve um avanço significativo em relação à ortográfica das palavras, divergindo das séries anteriores, em que se presenciou mais ocorrência de erros ortográficos. Mas, todavia, existem erros de hipercorreção e, uso indevido de letras. A diferença foi 9 (nove) "erros", totalizando 29(vinte e nove).

Percebe-se que, todas as crianças pesquisadas apresentaram um tipo de erro ortográfico, exceto dois alunos no 5º ano, que já tinha o domínio da grafia das palavras. Também ficou explícita a relação de quantidade de erros que cada aluno cometeu, como exemplo o aluno 1 (um) do 3º ano que teve apenas 3 (três) palavras escritas erroneamente. Também se apresentou os seguintes problemas: uso indevido de letras (uso de uma letra qualquer que representa um som, mas que a palavra se grafa com outra. Exemplo: N e M); Transcrição fonética (usa o som das palavras para escrever do jeito que se ouviu. Exemplo: R e L, E e I); Hipercorreção (conhece a ortografia de algumas palavras, mas a pronúncia é outra. Exemplo: S e SS); Juntura intervocabular e segmentação (são junções de palavras. Exemplos: OMEUCUELHO). Acentos gráficos (quando não existem acentos ou o uso de outro acento nas palavras. Exemplo: CÊU = CÉU); Modificação da estrutura segmental das palavras (troca e supressão de letras. Exemplos: B e V ou N e M).



Esses fatos na aquisição da escrita considerados por muitos como equívocos causados pela criança diz respeito a sua maturação e, o contato com a escrita. O Aluno parte de uma consciência fonológica, de como se fala e como se produz esse som, para uma prática da escrita. Vale também destacar que, se identificou os níveis do processo de construção da escrita, quais sejam o silábico alfabético em todos às séries e, o alfabético apenas para os dois alunos que não tiveram erros de grafias.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como possíveis considerações sobre o resultado da pesquisa desenvolvida, vê-se que, o processo de aquisição da escrita pela criança deve levar o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica, visto que necessário se faz proporcionar ao aluno o aprender a aprender, a aprender a fazer e, consequentemente estar-se possibilitando o desenvolvimento de suas habilidades e competências na construção do novo conhecimento. A princípio, percebeu-se em que níveis de escrita se encontravam as crianças, atentando para sua relação com os vários fatores que envolvem o seu desenvolvimento intelectual.

Assim, com as produções das crianças pode-se ver que há diferença no desenvolvimento cognitivo dos alunos de uma série para outra. Mas, vale lembrar que, segundo as teorias e observações realizadas até então, todas as crianças passam pelos níveis do processo da escrita defendido por Emília Ferreiro. Caminhando por esse raciocínio, procurou-se analisar como se dá esse processo com um recorte, dos envolvidos para a coleta de dados da pesquisa, mesmo porque o tempo destinado a este estudo não possibilita ter-se um público alvo maior. Dessa forma, buscou-se compreender de que maneira estavam sendo aplicadas as teorias estudadas pelas professoras e, como ocorria o processo de alfabetização nas turmas pesquisadas.

Por fim, verificou-se que talvez uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos no seu desenvolvimento da escrita esteja relacionado ao fazer pedagógico das professoras, pois, observou-se que as mesmas apresentaram dificuldade na compreensão das fases ou níveis de escrita porque passa toda criança, conforme dialoga Ferreiro (2000). Isso foi constatado nas conversas informais que se teve quando presentes na sua sala de aula. A partir do discutido, faz-se urgente que as professoras em evidência procurem contextualizar, bem como aperfeiçoar sua prática pedagógica, uma vez que a educação da modernidade exige que a escola não mais considere como o lócus de ensino, mas sim, como espaço que deve preparar o aluno para imersão numa sociedade, a qual se denomina de cambiante, ou melhor, da informação e comunicação.

Assim sendo, para que se desenvolva um ensino de qualidade deve-se partir da práxis, isto é, saber que teoria e prática são fatores que se desenvolve concomitante. Por fim, o que se conclui neste estudo é que, não é fácil julgar o nível conceitual de uma criança, considerando exclusivamente os resultados, sem levar em consideração o processo de construção do saber. Só a consideração conjunta do resultado, bem como do processo, permite que se estabeleçam interpretações significativas.

É sabido que a criança passa por momentos diversos antes de entender como se dá a produção do sistema alfabético de escrita, bem como que, cada fase nesse processo se caracteriza por esquemas conceituais particulares. São esses esquemas que implicam quase sempre em um processo construtivo, nos quais as crianças precisam ser mediadas, de modo que possam adquirir as informações necessárias para o seu crescimento cognoscente. Dessa maneira, as suas construções serão tão originais, mas estranhas ao ver do professor que desconhece os processos de aquisição da escrita, podendo a princípio ser vista como produções caóticas. Porém o que se pode conhecer é que, as garatujas dos alunos devem ser vistas como paradigma para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Por fim, o que se defende é que a alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação da escrita com a oralidade não é uma relação de dependência da primeira com a segunda, mas e antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente.

REFERÊNCIAS

[1] Barbosa, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo. Parábola Editorial, 1994.

[2] Cagliari, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo. Scipione, 1989.

[3] Ferrero, Emília & Teberosky, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução: Lichtenstein, Diana Myriam & Di Marco, liana & CORSO, Mário. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

[4] Ferreiro, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales (et al.), 25. ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2000. (coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

[5] _____. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez Editora, 1980. Autores Associados.

[6] Lemos, C. T. J. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). Alfabetização e letramento:* perspectivas linguísticas. 4. Reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

[7] Matencio, Maria do Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras. Ed. Autores Associados, 1994.

[8] Tfouni, Leda Verdiani. *Letramento e alfabet*ização. 6ª Ed. São Paulo. Cortez, 2004.- (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47).

[9] Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

[10] Weisz, Telma. *Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido.*

[11] In: Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1988.

Capítulo 17

Práticas alfabetizadoras de uma professora experiente e os elementos da gestão da classe

Taís Aparecida de Moura

Resumo: O presente artigo aborda as práticas de alfabetização e os elementos que envolvem a gestão da classe. Para tanto, tem se por objetivo analisar os elementos da gestão da classe que fundamentam o estilo de um professora alfabetizadora experiente que atua em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa teve como instrumentos a observação em sala de aula e entrevista. Os dados obtidos foram organizados no eixo temático "A gestão da classe e o estilo de alfabetizar" e analisados em três categorias: postura professoral; elementos facilitadores e prazerosos para alfabetizar; elementos dificultadores para alfabetizar. Contudo, os resultados revelam o quão é complexo ensinar a leitura e a escrita e, portanto, para avançar nesse campo de estudo é válido o aprofundamento teórico em relação ao conceito de gestão da classe direcionado à alfabetização.

Palavras-chave: Práticas de alfabetização. Professor experiente. Gestão da classe.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre de uma pesquisa finalizada, em que autora investigou as práticas de alfabetização realizadas por professoras alfabetizadoras com tempos de docência diferenciados, neste caso, uma professora iniciante e uma experiente na carreira docente.

Para tanto, o escopo deste artigo, visa analisar os elementos da gestão da classe que fundamentam o estilo de um professora alfabetizadora experiente que atua em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Ao que se refere ao ciclo de vida docente, sabemos que os primeiros anos do exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na carreira. Entretanto, reconhecemos que as trajetórias profissionais são marcadas por diferentes contornos, pois cada sujeito traz traços de um determinado contexto formativo, tem sua própria história de vida e suas experiências são atravessadas por diferentes pessoas, lugares, paisagens etc. Desse modo, observamos que é o tempo que vai favorecer a acumulação de conhecimentos e favorecer a criação de um reservatório de conhecimentos próprios ao ensino, no qual permite aos professores, com seus repertórios, construírem suas trajetórias profissionais. (GAUTHIER et al., 1998).

De acordo com Huberman (2000) a aspiração profissional na carreira docente se constitui de cinco fases, consideradas não lineares que em via de regra não é vivida por este profissional na sua sequência. Para o autor, a primeira fase é marcada pela Entrada na Carreira, que envolve vivências pautadas em sentimentos contraditórios, pois há momentos de sobrevivências e descobertas, cujo período pode ser delimitado entre 01 aos 03 anos de experiência docente.

Posteriormente, dos 04 aos 06 anos no exercício da docência, Huberman (2000) entende que o professor vivencia uma a segunda fase correspondente à Estabilização na Carreira. Isso significa que, em geral, há uma consolidação do repertório pedagógico e um comprometimento definitivo com a profissão. Dessa maneira, estabilizar traz uma percepção positiva do que é ser professor, pois é nesse período que o sujeito fortalece seu pertencimento a um corpo profissional e conquista independência.

Com o passar do tempo, outras fases subsequentes à estabilidade podem marcar a trajetória profissional docente. Em relação à terceira fase nomeada de Diversificação na Docência, o autor concebe que esse período dos 07 aos 25 anos da carreira envolve ativismo e questionamento. Tal ativismo pressupõe que, para alguns professores, há motivação e entusiasmo que permitem buscar novos desafios. Para outros, tal diversificação provoca um questionamento da profissão frente à monotonia vivenciada no cotidiano escolar. Logo, "os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma "crise" existencial efetiva face à prossecução da carreira" (HUBERMAN, 2000, p. 42).

A fase quatro de Serenidade e Distanciamento Afetivo e/ou Conservantismo (25-35 anos de exercício profissional) faz com que o professor experiente se apresente menos vulnerável à avaliação da equipe escolar, sendo que nesse mesmo período, pode ocorrer em alguns casos que os professores divirjam da sensação de serenidade para a apropriação de um sentimento de conservantismo.

Por sua vez, próximo ao encerramento da carreira docente (35-40 anos de exercício profissional), a quinta fase é apontada como Desinvestimento. Há professoras que na fase final vão chegando próximos a aposentaria sem lamentar o investimento que fizeram no trabalho, porém outros desinvestem ainda no meio da profissional e quando chegam ao final (se chegam) estão desiludidos com os resultados da sua escolha profissional (HUBERMAN, 2000).

Nesse ínterim, cabe mencionarmos que, com base na literatura estudada, não há um consenso que define e determine essa fase experiente. A conceitualização de professor de experiente passa por diferentes circunstâncias que vão desde uma sensação de estabilidade na carreira até chegar ao encerramento da docência com entusiasmo ou desencanto.

Por sua vez, na pesquisa desenvolvida passamos a conceituar como professor experiente aquele sujeito que tem no mínimo de 6 a 10 anos no exercício da docência, presumindo que este profissional já está mais familiarizado com a realidade escolar, tem maior entendimento do que se espera do seu trabalho e, na maioria das vezes, responde de forma apropriada e adequada às diferentes situações relacionadas à prática pedagógica.

Todavia, advertimos que o experiente também pode voltar à posição de iniciante, na medida que seu ciclo de desenvolvimento profissional oportunize que ele transite por diferentes segmentos escolares, por exemplo:

> Um docente que esteja há anos atuando no Ensino Fundamental, às vezes, pode precisar atuar em outra etapa de ensino como a Educação Infantil e, por consequência, isso também será um processo de iniciação, diferente do ingresso da carreira, mas que também trará novas sensações, sabores, angústias e descobertas. (MOURA, 2018, p. 559).

Contudo, na sala de aula seja o professor, iniciante ou experiente, esse executa inúmeras tarefas. No caso do alfabetizador, tais tarefas são de grande complexidade e interferem na formação de sujeitos leitores e escritores críticos. Na perspectiva de Gauthier et al. (1998) a ação pedagógica do professor perpassa sucessivamente três momentos de intervenção, os quais são: o pré-ativo (refere-se à fase de planejamento), interativo (momento em sala de aula) e o pós-ativo (refere-se às avaliações e reflexões docentes).

A questão da gestão da classe, conceito elaborado por Gauthier et al. (1998) e seus colaborados permite compreender que as intervenções pedagógicas tem características peculiares e são segmentadas por muitas facetas, pois pensar neste conceito, nada mais é que analisar o conjunto de regras e medidas disciplinares que o professor se vale para manter um ambiente favorável de aprendizagem. Resumidamente, a gestão da classe durante a interação prevê as atitudes dos professores para com os alunos, envolve sua postura, comportamento, comunicação, supervisão das tarefas, planejamento das regras e medidas disciplinares, entre outras formas de conduta que determinam um estilo de ensinar.

Portanto, discutiremos como se configuram as práticas alfabetizadoras de uma professora experiente, considerando os elementos da gestão da classe. Assim, na sequência do texto, apresentaremos a trajetória metodológica da pesquisa e os resultados encontrados.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida com base numa abordagem qualitativa, a qual visa compreender a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, no sentido de entender o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo, em termos que ofereçam uma rica visão sobre diferentes fenômenos sociais (GIBBS, 2009).

Bogdan e Biklen (19994) indicam cinco características da abordagem qualitativa. Nesta perspectiva, consideram que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento. Também aponto que se trata de uma pesquisa descritiva, na qual o maior interesse do pesquisador é estudar o processo. Além disso, o significado que as pessoas atribuem às situações e à sua própria vida detém uma importância vital para o investigador que, ao analisar os dados, tende a seguir um processo indutivo, isto é, ele utiliza-se de múltiplas observações dos fenômenos, em que se partindo do específico busca-se conclusões de cunho generalizante.

Fundamentada a metodologia, destacamos que o universo de estudo foi uma escola estadual de Ensino Fundamental do interior do estado de São Paulo, especificamente, com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e contou com a participação de uma professora alfabetizadora experiente, que há 23 anos exerce a docência.

Os instrumentos de coleta utilizados foram a observação em sala de aula e a realização de uma entrevista semiestruturada. As observações diárias na turma tiveram duração de 4h30min e perfizeram um total de 15 aulas assistidas, durante o primeiro semestre de 2015. A entrevista semiestruturada com a professora experiente ocorreu fora do horário escolar. As perguntas da entrevista foram organizadas em blocos temáticos que tiveram como foco as concepções, o planejamento e as práticas de alfabetização.

Os dados obtidos foram organizados em três eixos temáticos, sendo destacado para esse artigo o eixo temático nomeado "A gestão da classe e o estilo de alfabetizar", em que compreendeu as seguintes categorias: postura professoral; elementos facilitadores e prazerosos para alfabetizar; elementos dificultadores para alfabetizar.

A seguir, apresentaremos os resultados obtidos em conjunto com uma análise das categorias indicadas.

3. RESULTADOS ASSOCIADOS ÀS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E OS ELEMENTOS DA GESTÃO DA CLASSE

Os resultados obtidos nessa pesquisa estão associados às práticas de alfabetização e os elementos da gestão da classe que envolver a atuação de um alfabetizadora experiente. Assim, no eixo temático, nomeado "A gestão da classe e o estilo de alfabetizar" buscamos indicar a conduta pedagógica da participante para alfabetizar, suas impressões e sentimentos que atravessam o momento de interação em sala de aula com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Primeiramente, discutiu-se sobre a postura professoral apresenta pela professora experiente ao manejar o ensino com uma turma constituída por 30 crianças. Do ponto de vista do planejamento da gestão da classe, interpretamos que a alfabetizadora é atenciosa com a elaboração das regras e exigente no cumprimento delas. Sendo assim, ela elaborou um cartaz com alguns combinados com a turma, no qual chamou de contrato didático.

Este contrato sugere orientações de comportamento que as crianças devem cumprir de forma adequada para manter a ordem e o bom andamento da aula. A respeito, podemos afirmar que a professora é realmente exigente com o cumprimento das regras estipuladas, conforme validam as observações feitas em sala de aula:

> No primeiro dia de observação em sala de aula, cheguei à classe cumprimentei a professora, fui apresentada à turma e ela deixou bem claro que só poderiam se dirigir à pesquisadora, quando ela autorizasse. As aulas sempre começavam com uma oração e antes da professora iniciar a rotina percebeu que um aluno estava saboreando uma bala. Sua atitude foi firme, o fez levantar e jogar no lixo. Para advertir o aluno, retomou os combinados com a turma que tem como um dos itens proibidos mascar chicletes ou balas em sala de aula. Quanto a esse assunto não abriu espaço para nenhuma negociação. (Diário de campo da pesquisadora, 06/03/2015).

Por meio das observações em sala de aula, também constatamos que a professora tinha outros mecanismos eficientes para lidar com a questão da indisciplina em sala de aula, para tanto, bastava que ela contasse: "1, 2 e 3" que todas as crianças paravam de conversar e se sentavam nas cadeiras. Quando tal estratégia não funcionava, se valia de algumas ameaças através de frases como: "Se não terminar de copiar a rotina no caderno vou mandar um bilhete para a mamãe e para o papai"; "Quem não trouxer a tarefa de casa pronta vai levar bilhete pra casa", "Quem está conversando terá o nome anotado na lousa e irá conversar com a coordenadora ou com a diretora". (Diário de campo da pesquisadora, 28/04/2015).

A questão principal, é que a professora não ficava apenas em ameaças, em todas as situações ela cumpria o que prometia e, por consequência, notávamos certo medo das crianças a essa forma de repreensão. No entanto, tal estratégia permitia manter o controle da classe.

Apesar da postura da professora ser marcada por um perfil, mais rígido e exigente, ela era muito carinhosa com os alunos, muito atenciosa e cumpria com esmero e comprometimento suas responsabilidades. De sua parte, as aulas eram marcadas por grande entusiasmo que se materializava em comentários otimistas e incentivos para as crianças continuarem a se dedicar nos estudos.

Nesse contexto, podemos definir como entusiasmo manifestado pelo professor sinais, como:

> [...] fala rápida, timbre de voz agudo, variações de anotação, movimento expressivo dos olhos; gestos frequentes e expressivos. Movimentos teatrais do corpo; expressões faciais variadas e cheias de emoção; emprego de um vocabulário vivo, aceitação imediata e entusiasta das ideias e dos sentimentos; demonstração de um grau elevado de energia. (NUSSBAUM, 1992, apud GAUTHIER et al., 1998, p. 255).

A postura professoral no âmbito da gestão da classe, também sinaliza que além de ter entusiasmo a prática docente deve ter como característica atitudes e comportamentos de comunicação. No contexto analisado, a professora experiente se aproximava dos alunos de forma socialmente apropriada e, portanto, estabelecia bons vínculos afetivos na relação professor-aluno.

Assim, ao fazer o acompanhamento das aulas no 1º ano do Ensino Fundamental, constatamos que a participante tem a comunicação como um ato fundamental da sua prática, compreendido como a ação de transmitir ideias, de interagir com o outro e expressar opiniões, desejos, sentimentos etc. Para tal, observamos que as atitudes e comportamentos de comunicação da alfabetizadora vão ao encontro das investigações de Gauthier et al. (1998) que reiteram que os professores mais experientes e bem-sucedidos, em geral, se dirigem mais aos alunos, falam durante um período de tempo mais longo, se mostram mais loquazes e levam os alunos a produzir um número maior de trocas verbais.

Quanto à postura de supervisionar ativamente o trabalho que está sendo realizado, neste caso, às práticas de alfabetização, a participante comentou que:

> O professor precisa ter esse olhar mais atento para as crianças que são mais quietas e que apresentam certas dificuldades, o olhar tem que estar mais voltado pra esses, porque os outros trabalham até mesmo sem um banco de palavras no caso da cruzinha, mas aqueles ainda com dificuldades necessitam de um apoio maior do professor, então ele tem que tá ali presente, auxiliando, andando pela sala. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).
>
> Quando eu percebo que a turma tá meio sem concentração, se acaba chamando a atenção levantando um pouco mais a voz, em relação, ao assunto – "Ou fulano, vamos prestar mais atenção aqui". Se precisar, eu até desenho na lousa pra explicar o que é pra fazer. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).
>
> É muito importante o professor supervisionar as tarefas das crianças, principalmente no 1º ano. No início do ano essa atitude é fundamental, porque as crianças nãos abem usar o caderno, precisam aprender a não pular folhas. E, antes de começar a atividade o professor precisa passar orientando – "Olha existe uma margem e precisa respeitar o parágrafo". (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).

Complementando os depoimentos, realmente ficou evidente por meio das observações realizadas que a professora experiente supervisiona com muita cautela tudo o que as crianças estão fazendo. Todos os dias, ela passa de carteira em carteira para mostrar onde as crianças vão começar a escrever no caderno e explica tudo o que vai acontecer nas aulas, nos mínimos detalhes.

Durante a entrevista, ao conversarmos sobre os elementos facilitadores e prazerosos para alfabetizar, a professora comentou que é imprescindível propiciar um ambiente alfabetizador na sala de aula. Isso significa que a classe deve estar bastante decorada com cartazes e as atividades desenvolvidas devem ter um caráter mais lúdico.

Para tanto, ela recorria aos cartazes dispostos pela sala e usava o alfabeto móvel para alfabetizar, como sugerem os depoimentos:

> Eu procuro mais trabalhar com o alfabeto móvel, partir da hipótese das crianças, porque eles já vêm com uma bagagem muito grande e ai o professor precisa destrinchar isso, trabalhar em cima do que o aluno já sabe pra poder avançar. E, quando você vê o resultado que eu vejo, de colocar em duplas com hipóteses mais próximas, isso é interessante porque um aluno está auxiliando o outro e professor fica como mediador desse processo, isso também dá muito resultado. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).

> A lista de nome eu observo assim que é importantíssima, porque as crianças gravam o início do nome do amiguinho, então quando elas estão com uma dúvida falam – "Ah, professora começa com a letra L do nome de fulano" e, assim, segue. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).

> A participante também destacou que algumas situações de leitura são significativas para a alfabetização, por exemplo, realizar cotidianamente leituras de diferentes gêneros textuais para as crianças:

> Eu faço a leitura da rotina do que vai ser realizado naquele dia, depois vem o momento da leitura do professor, porque no início da aula sempre é realizada uma leitura, o professor lê para a criança um livro de literatura infantil, pode ser uma notícia, a gente faz a leitura, mas sem cobrar nada dessa leitura, o objetivo é incentivar a leitura. (Entrevista Professora experiente, 06/06/2015).

Gauthier et al. (1998) sugerem que na gestão de classe é interessante o professor fornecer diferente ocasiões de aprendizagem. Na prática analisada, se evidencia que a professora busca articular na rotina situações pedagógicas diferenciadas, que permitem as crianças realizarem práticas de alfabetização de forma lúdica e prazerosa.

Ao tratar do termo prazer, a participante foi questionada sobre o que juntamente com a facilidade se torna prazeroso para alfabetizar. Seguem os seguintes destaques:

> E uma recompensa muito grande, depois de tantos e tantos anos de trabalho, de carreira você ver que tantas crianças passaram por suas mãos e hoje são homens, mulheres já formados, com suas famílias e, às vezes, você andando pela rua você encontra pessoa vem te cumprimentar – "Oi, você lembra de mim, eu fui seu aluno". Olha, isso não tem preço, não tem o que paga é gratificante demais. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).

> Depois de muitos anos de magistério e como educadora eu me sinto assim, completamente realizada e com a certeza que eu cumpri muito bem a missão que Deus me deu, que eu faço o que eu amo de paixão e apostei sempre, acreditei nas crianças, confiei nas capacidades delas, eu me sinto realizada. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).

Concebe-se que a professora associa essa ideia de prazer com o sucesso na profissão porque gosta da docência, fica satisfeita ao ser reconhecida por seus ex-alunos e sempre aposta na capacidade das crianças. Assim, ela atribuiu que alfabetizar se trata de uma questão de dom, ao manifestar que:

> [...] eu acho que o meu foi um dom, porque desde os meus 07 anos, eu sempre assim – "Olha eu vou ser professora, vou ser professora". Nunca pensei em outra profissão. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).

Para a professora seu prazer profissional se deve ao dom e com base em alguns estudos, como de Enguita (1991) sabe-se que a ideia de vocação ou dom para a docência historicamente é compartilhada por alguns professores, como se fosse um ato de devoção e os mesmo tempo de penitência.

Na última categoria de análise tratou-se a respeito dos elementos dificultadores para alfabetizar. Na perspectiva da professora experiente as dificuldades se dividem em duas situações, sendo que ora estão mais presentes durante a realização das tarefas em sala de aula, ora são mais perceptíveis na relação com alunos e pais.

Na primeira situação a professora alfabetizadora experiente apresenta ponderações quanto à dificuldade em corrigir tarefas, em realizar a sondagem do nível de alfabetização e lidar com uma quantidade significativa de crianças para uma turma de 1º ano no Ensino Fundamental. Seguem os relatos:

> O momento de correção de tarefas na sala de aula é difícil, especialmente no 1º ano que você leva um tempo maior quase pra tudo que se quer fazer. Muitas vezes em casa além do planejamento tem o tempo de correção, porque eu tenho que levar o caderno pra casa. Eu costumo passar tarefa de casa de segunda a quinta-feira, é coisinha pouca, mais o que é trabalhado na sala e então eu costumo levar os cadernos para minha casa para corrigir porque não dá tempo. Então, eu criei um sistema, eu levo duas fileiras em um dia, duas fileiras no outro e assim segue pra conseguir corrigir todas as tarefas. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).
>
> A minha sala iniciou o ano com 30 alunos e é um pouco complicado o processo de realização da sondagem (investigação do nível de alfabetização), tanto é que não dá pra ser feito num único dia. Eu chamo assim um grupo de 05 crianças, tem dia que dá pra chamar um pouquinho mais, até terminar a turma. Na verdade, nós temos praticamente uma semana pra fazer essa sondagem. As primeiras sondagens nos primeiros meses do ano eram bem mais demoradas, agora já no mês que nós estamos em maio, junho, as crianças já realizam com mais facilidade, já tomaram gosto, já entendem o que é pra fazer, porque a gente conversa antes, explica que elas vão fazer a sondagem que são as cinco palavrinhas referentes ao campo semântico e depois vai escrever uma frase. Mas, no começo tem criança que chega até a se recusar, então a gente deixa pra outro dia, a criança se acalma e acaba sendo realizada em outro dia. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).
>
> Com certeza. Eu acho assim, pra você fazer um bom trabalho teria que ser 15 alunos por sala. As salas são cheias, teve anos anteriores com o 1º ano que eu tinha 33 alunos na sala, então é complicado, você se desdobra pra procurar fazer o melhor, mas um número menor de alunos por sala com certeza faria muita diferença no trabalho de alfabetização. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).
>
> Tais dificuldades foram averiguadas por meio das observações em sala de aula, quando inúmeras vezes, viu-se que a sondagem do nível de alfabetização era uma prática difícil de ser executada devido à sua operacionalização.

Em outro exemplo, a professora alfabetizadora experiente chama a atenção para dificuldades que existem em relação à indisciplina em sala de aula:

> A indisciplina interfere sim no processo de alfabetização. Tem alunos indisciplinados que acabam tirando a atenção dos demais, alunos que não param no lugar ou falam muito, que chamam a atenção, então você acaba tomando providências, chama o pai para conversar por meio de um bilhete, passa o problema pra coordenação da escola e ai a gente em conjunto acaba discutindo pra procurar uma solução para o problema, mas essa indisciplina atrapalha demais, eu tenho um caso na sala que acaba tirando a concentração dos demais, dos colegas e isso atrapalha bastante. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).
>
> Eu acho que o que dificulta mesmo é quando você não tem o apoio da família, quando você tem muitos alunos indisciplinados, o que a gente comentou até agora. (Entrevista Professora Experiente, 06/06/2015).

É válido fazer um destaque quanto à prática de encaminhar bilhetes para os familiares responsáveis, pois esta era uma ação constante da professora experiente. Ela sabia que em muitos casos não podia contar com o apoio da família, mas sempre se atentava para deixar anotado no caderno de classe da criança um recado sobre o comportamento ou cumprimento da tarefa de casa. Caso o bilhete não fosse assinado, a criança era encaminhada para a coordenação e direção da escola.

Mesmos frente a alguns aspectos dificultadores para alfabetizar a professora acredita que a aprendizagem da leitura e da escrita é um divisor de águas para qualquer criança ou adulto, pois o mundo se abre para ela com a aquisição dessas habilidades.

4. CONCLUSÕES

Em relação às práticas alfabetizadoras e os elemento da gestão da classe, os resultados revelaram que independente do tempo de carreira é sempre difícil lidar com algumas tarefas operacionais que cabem ao professor alfabetizador, como corrigir as atividades em sala de aula, realizar a sondagem do nível de alfabetização, lidar com a quantidade de alunos e enfrentar a indisciplina.

Dos elementos que compõem a gestão da classe (aplicação das medidas disciplinares e das sanções; aplicação das regras e dos procedimentos; as atitudes dos professores com os alunos e a supervisão ativa do trabalho realizado) definidos por Gauthier et al. (1998) e aqui analisados, notamos nesse contexto a professora experiente busca contemplar tais elementos durante sua intervenção pedagógica em sala de aula. De modo geral, a alfabetizadora experiente se preocupa com o cumprimento dos conteúdos e mantém um clima favorável de aprendizagem com a participação dos alunos.

A partir do estudo desenvolvido, concluímos que é valido o aprofundamento teórico em relação ao conceito de gestão da classe direcionado à alfabetização, porque é imprescindível estipular as regras e cumprir as mesmas, assim como, se deve ter muita comunicação e supervisão do ensino da leitura e da escrita durante a interação em sala de aula com as crianças. Afinal, estes são elementos fundamentais que facilitam à alfabetização e o letramento e minimizam as dificuldades nas tarefas docentes cotidianas.

Por fim, destacamos que a autora/pesquisadora sendo atualmente uma professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partilha de muito dos desafios, facilidades e ponderações feitas pela participante do trabalho. Compreendemos que as práticas de alfabetização e letramento são assuntos que ainda carecem de aprofundamento, pois a aquisição da leitura e da escrita é uma etapa importante, mas o desenvolvimento dessas habilidades, isto é, o desenvolvimento da língua, o letrar é um processo marcado por um caminho árduo, longínquo... Tema este convidativo para próximos estudos e futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

[1] Bogdan, R.; Biklen, S. Investigação Qualitativa em Educação. Lisboa: Porto Editora, 1994.

[2] Enguita, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: Teoria & Educação, n.4, p. 41-61, 1991.

[3] Gauthier, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijui, 1998.

[4] Gibbs, G. Análise de dados qualitativos. Tradução Roberto C. Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Lori Viali. Porto Alegre, Artmed, 2009.

[5] Gimeno Sacristán, J. O currículo na ação: a Arquitetura da Prática. In: Gimeno Sacristán, J. O Currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 201-280.

[6] Guarnieri, M. R. Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

[7] Huberman, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) Vidas de Professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-78.

[8] Moura, T. A. Práticas alfabetizadoras contadas pelo "armário secreto" de uma professora experiente. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 28, p. 554-572, set./dez. de 2018.

[9] Neto, O. Z. Tempo e saberes: a constituição do professor experiente em matemática. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2009.

Capítulo 18

Utilização da metáfora no ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Ariane Garcia da Costa
Ludmila Bezerra Costa

Resumo: O presente capítulo tem como objetivo central apresentar as expressões linguísticas metafóricas utilizadas na cultura inglesa, visando o ensino e aprendizagem da língua através do uso das metáforas conceptuais, mostrando a importância do ensino de cultura para o aprendizado de uma língua. Para alcançar nossos objetivos, utilizamos como referencial teórico a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) de Lakoff e Johnson (2002 [1980], 2003), na qual os autores apresentam os conceitos de metáfora, domínio origem e domínio alvo, bem como o de mapeamento, principais conceitos utilizados na teoria e considerados para a análise das expressões que compuseram corpus desta pesquisa.

Palavras-chave: metáfora; língua inglesa; cultura.

1.INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo central apresentar as expressões linguísticas metafóricas utilizadas na cultura inglesa, visando o ensino e aprendizagem da língua através do uso das metáforas conceptuais, mostrando a importância do ensino de cultura para o aprendizado de uma língua. Para alcançar nossos objetivos, utilizamos como referencial teórico a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) de Lakoff e Johnson (2002 [1980], 2003), na qual os autores apresentam os conceitos de metáfora, domínio origem e domínio alvo, bem como o de mapeamento, principais conceitos utilizados na teoria e considerados para a análise das expressões que compuseram corpus desta pesquisa.

As pesquisas sobre metáforas têm sido crescente nos estudos de linguagem entre alguns dos pesquisadores estão Ortony (1993), Lakoff e Turner (1989), Gibbs (1994), Coracini (1991), Lima (1996, 1999), que veem a metáfora não mais na visão tradicional como uma figura de linguagem, mas como uma forma do homem expressar suas experiências e concepções do mundo. Lakoff e Mark Johnson apresentaram a Teoria das Metáforas Conceituais, em seu livro *Metaphors we live by* (Metáforas da vida cotidiana), na qual a comunicação está dentro de um sistema conceptual em que a linguagem é fonte de evidência. Para eles:

> Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45-46).

Desse modo entendemos que a metáfora não é compreendida somente como uma figura de linguagem, mas sim algo que está inserido em nosso cotidiano, enraizado na nossa cultura, de forma que a utilizamos muitas das vezes sem perceber. Da mesma maneira pesquisas sobre a aquisição de novos idiomas também vem se fazendo muito presentes no âmbito acadêmico. Segundo Mitchell e Myles (1998:2), a necessidade de se entender melhor o processo de aquisição de segunda língua deve-se a duas razões básicas: [a] o aumento de conhecimento nessa área é interessante por si, além de permitir que se compreendam melhor questões ligadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e mesmo em relação à comunicação; [b] tal conhecimento será útil, pois se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos dar conta do porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de L2.

2.METÁFORAS CONCEPTUAIS

Sabemos que a metáfora literária é conhecida por ser utilizada como um recurso expressivo, principalmente em textos literários, como figura de linguagem. Entendemos que filósofos clássicos, tendo Aristóteles como principal nome, acreditam que a metáfora é simplesmente o uso da linguagem comum tendo seu significado substituído, para expressar-se de forma semelhante.

Já para a Linguística Cognitiva, a metáfora é uma propriedade do pensamento, compreendemos então que "as expressões linguísticas metafóricas são o reflexo visível de um mecanismo cognitivo que consiste em estabelecer uma vinculação conceptual entre domínios distintos." (ALMEIDA et al., 2010, p. 34), ou seja, essa perspectiva nos mostra que a metáfora está inserida não somente no contexto literário e poético apenas, mas também no uso comum e cotidiano da linguagem.

De acordo com o Professor Doutor Ricardo Yamashita, nossa linguagem seria o resultado de processamentos cognitivos que se conectam com a cultura e linguagem. Sendo assim, a metáfora seria um desses processamentos fundamentais para a nossa compreensão.

3.ENSINO

De acordo com Mitchell e Myles (1998), nas décadas de 50 e no início de 60, a teorização que se fazia na área de aprendizagem de L2 estava estreitamente relacionada às questões práticas do ensino de línguas. Entretanto, desde o final do século XIX quando aconteceu um movimento que reformou a área de ensino de línguas, houve uma tendência de se tentar sugerir uma base teórica na área de aprendizagem de línguas para dar respaldo nos novos os métodos que aparecessem ao longo do tempo. Desse modo, ainda nos anos

50 e 60, foram apresentadas, por profissionais no ensino de línguas, várias e importantes considerações em torno de uma teoria de aprendizagem após muitas propostas e reflexões.

Segundo a teoria behaviorista de aprendizagem (SKINNER, 1957), a aprendizagem da língua materna (L1) estaria correspondida ao desenvolvimento de costumes e hábitos, partindo de um estímulo que ocasionaria uma resposta que poderia ter um resultado positivo se nessa situação a resposta fosse a esperada. No entanto, o resultado seria negativo caso a resposta não fosse a esperada. No que tange ao aprendizado de uma segunda língua (L2) existiria um a contrariedade, que seria a de trocar-se as práticas linguísticas obtidas na L1 por outras práticas, podendo ocorrer, nesse caso, uma interferência positiva ou negativa.

Mitchell e Myles (1998:61, 62) apontam:
a) não acesso à hipótese: entendendo-se que a Gramática Universal não influencia na aquisição da L2 porque o aprendiz não tem mais acesso a ela. Esse ponto de vista ainda é considerado, uma vez que entendemos que há uma idade crítica para o aprendizado da L2 após a qual os aprendizes precisam lançar mão de outros mecanismos;

b) acesso total à hipótese: o aprendiz acessa a Gramática Universal diretamente, de forma que os processos de aquisição da L1 e L2 são similares. As diferenças se dão por conta da maturidade cognitiva e das necessidades do aprendiz, não havendo, contudo, limitações por conta de um período crítico;

c) acesso indireto à hipótese: a Gramática Universal não está diretamente envolvida na aquisição da L2, mas o aprendiz tem acesso indireto através da L1, de forma que os parâmetros já fixados se aplicam à L1. Se a L2, no entanto, apresenta diferentes parâmetros, o aprendiz terá que lançar mão de outros mecanismos para que os dados que ele tem em L2 se adequem a suas representações internas;

d) acesso parcial à hipótese: alguns aspectos da Gramática Universal ainda estão disponíveis ao aprendiz. É uma tentativa de conciliar fatos contraditórios no processo de aquisição da L2.

4.METODOLOGIA

A pesquisa realizada para esse artigo foi de uma pesquisa de nível explicativo, com o intuito de apontar os fatores que corroboram com a ideia que o ensino de uma segunda língua através das metáforas conceptuais pode acarretar um melhor aprendizado dos estudantes.
Para a coleta de dados foi feita uma pesquisa bibliográfica focada em livros e artigos de autores conceituados no campo das metáforas conceptuais como: Lakoff, Johnson e Kövecses. Também analisamos rapidamente Stephen Krashen, autor que aborda o ensino de uma segunda língua.
A partir da discussão também com outros professores, podemos desenvolver nossa pesquisa, de forma que nos auxiliassem com expressões metafóricas da língua inglesa.

5.A CERCA DA PESQUISA

Para a discussão que desempenhamos agora, atribuímos à noção de cultura que Kövecses (2005, p. 01) adotou que diz: "cultura como sendo um conjunto de compreensões compartilhadas que caracterizam comunidades maiores ou menores". A língua é a expressão da mente. Ela é o pilar que desfrutamos para elaborar nosso pensamento e para nos expressarmos. Segundo alguns autores, entre eles Byram, Peoples, Bailey, Halliday, Hasan e Kress, existe uma relação intrínseca entre a língua e a cultura no aprendizado de línguas estrangeiras, ou seja, há relação entre o idioma e a cultura, as mesmas se vinculam e juntamente constroem e alteram a dinâmica social. A língua tem como função expressar a cultura para permitir a comunicação social. Se renunciarmos o olhar para um único indivíduo e encararmos um grupo social mais amplo, é fácil observar a relação entre o idioma e a cultura. Tentar entender uma conceituação que não está presente no nosso idioma pode ser um verdadeiro exercício mental, pois iremos nos deparar com uma fala ou escrita que não é de nosso habitual sistema comunicativo.
Os primeiros estudos a respeito da metáfora datam da Antiguidade, com o filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.), cuja definição, "transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia", ainda hoje é discutida e tem papel fundamental para algumas teorias desenvolvidas neste século. A metáfora foi sempre investigada no âmbito da eloquência como um ornamento linguístico, mas a partir de 1980 com os estudos empreendidos por Lakoff e Johnson, percebemos que a metáfora passou a ser tratada como um recurso cognitivo.

Conforme Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 47-48), "a essência da metáfora é compreender e experiência uma coisa em termos de outra". A partir desse pensamento, Lakoff e Johnson (1980) chegam a conclusão que a metáfora excede os limites estilísticos presentes na poesia ou na retórica, e na verdade, se encontra presente em nosso cotidiano, em todos os nossos pensamentos e ações, e que, normalmente não temos consciência desse sistema conceptual que subjaz à linguagem. Ele simplesmente ocorre no dia a dia, quer queiramos ou não. Nas palavras dos autores

> A maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 45).

O processo da linguagem é altamente metafórico, então, se o conceito e a ação são estruturados a partir de metáforas, logo a linguagem também será. Vários dos nossos conceitos são formados por uma ou mais metáforas, e a experiência com o mundo físico, tanto no sentido cultural, como no sentido corpóreo, possibilita a formação de base para metaforizarmos expressões linguísticas como 'Veja a que ponto chegamos'; 'amor é uma loucura'. Lakoff e Johnson (2002 [1980]) dividem as metáforas conceptuais em três categorias: estruturais, orientacionais e ontológicas.
Metáforas Estruturais são aquelas que estruturam um conceito em termos de outro. Elas mapeiam a estrutura do domínio fonte em relação ao domínio alvo, e assim, permitem os falantes a entender um domínio em termos do outro, exemplo: "Tempo é dinheiro", "Você está desperdiçando dinheiro", "Eu não tenho tempo para te dar". As orientacionais são aquelas que utilizam como domínio fonte uma orientação espacial, como podemos ver nas metáforas "FELIZ É PARA CIMA" e "TRISTE É PARA BAIXO", nas quais as orientações para cima e para baixo servem de base para a organização dos conceitos em apreço. Essa organização é permitida a partir de uma motivação da experiência corpórea que, segundo os autores, direciona o uso que se faz da linguagem, consequentemente o sistema conceptual, variando de cultura para cultura. Os autores acrescentam, ainda, que utilizam a palavra 'é' ao falar sobre metáforas conceptuais. As metáforas conceptuais caracterizadoras do conceito relacionamento: uma abordagem cognitiva como MAIS É PARA CIMA, mas o 'é' deve ser visto como uma abreviação para uma série de experiências nas quais a metáfora se baseia e em termos das quais nós a entendemos". (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 69). Por fim, as metáforas são conceptuais por natureza e é um dos nossos maiores caminhos para o entendimento. Tal abordagem proposta pelos autores passou a ser chamada Teoria da Metáfora Conceptual (TMC).

Quando se trata da questão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, falamos sobre o ensino mecanicista das escolas de ensino básico, até mesmo alguns cursos de idiomas, e que aborda somente assuntos gramaticais, mostrando o quanto a escola e o corpo docente não atualizam-se e também não buscam por isso, vem à tona o aspecto da convencionalidade, vínculo ou prototipicidade metafórica.

Como já evidenciado por inúmeras pesquisas, as metáforas convencionais, aquelas com as quais os indivíduos já estão bastante familiarizados, não exigem esforço cognitivo maior de processamento que a linguagem dita literal (Gibbs 1994, 2002; Kintsch 1998; Kintsch & Bowles 2002).

> Esses exemplos corroboram a argumentação de Deignan (2003:269) que enfatiza o papel da cultura na determinação do conteúdo e da forma de expressões metafóricas. Mas a autora, como Kövecses (2005), nos alerta que a metáfora que usamos hoje pode não refletir a compreensão atual sobre a nossa cultura. A pesquisadora afirma que muito das expressões metafóricas foram geradas a partir de determinadas situações históricas e, na medida em que elas se fossilizam, sua motivação fica, de certa maneira, pouco transparente para os falantes de uma língua. Isso, de certa forma, nos alerta para o problema do enfoque cultural na metáfora. E, neste caso, Boers (2003:235) referenda Deignan (2003) que acredita que devemos abordar a metáfora na linguagem, em sua grande parte, como uma reflexão diacrônica de cultura, e não sincrônica. E, assim, uma determinada expressão metafórica, ao longo do tempo, pode tornar-se opaca para a compreensão do falante daquela língua.

> As metáforas organizam a interpretação, requerem à interação, forçando os ouvintes a perceberem a semelhança entre os domínios fonte e alvo, têm a função de organizar conceitos sistemáticos nos modelos cognitivoculturais dos professores quanto à aprendizagem, ou seja, estimula a aprendizagem. As metáforas funcionam como clichês básicos, pelos quais os professores transformam as imagens em modelos que passam a fazer parte do repertório de outros falantes.

Tendo como principal foco analisar a cultura dos falantes da língua inglesa, uma pessoa (que preferiu ter seu nome preservado) foi analisada para que o trabalho pudesse ser concluído, esta pessoa, apesar de não ser natural dos EUA, convive há mais de 10 anos com a língua e cultura inglesa. Sendo o objeto de estudo, foi pedido que a pessoa assemelhasse frases metafóricas do português e, se possível, associasse com frases metafóricas do inglês e viceversa, as frases utilizadas foram:
"Drive me bananas" expressão que pode ser traduzida como "você me deixa louco". A origem metafórica dessa expressão data dos anos 1960 quando alguns integrantes da cultura hippie começaram a fumar cascas de bananas dizendo que lhes davam efeitos alucinógenos.
"A piece of cake" que pode ser traduzida como o "mamão com açúcar" do nosso português.

"Buy something" que significa quando você realmente crê em algo.

"Spin your wells" que significa perda de tempo, atividade que em nada acrescenta.

Perceba que mesmo sendo frases metafórica em inglês, em todos os casos o sentido dela também é gerado por uma frase metafórica em português (caso não a traduzam ao "pé da letra" e sim de acordo com uma frase semelhante da nossa cultura), isso significa que ainda que sua estrutura sintática seja parecida (porém, cada estrutura em seu idioma), sua semântica seria completamente diferente, mas como se trata da análise de frases metafóricas o sentido passa a ser o mesmo.
Segundo Stephen Krashen (1997), a aquisição da linguagem consiste no ato de conviver com a cultura da língua e adquirir todo o conhecimento que lhes é dado, assimilando o vocabulário com a estrutura do idioma foco, diferente da aprendizagem, que seria somente aprender o conteúdo da escola e/ou cursos de idiomas, de forma que não tenham, necessariamente, que aprender sua cultura (o que implica a aquisição das metáforas). De acordo com Krashen, fica mais explícito a necessidade de se adquirir a cultura da língua para que, não somente as metáforas, mas o todo, seja compreendido pelos alunos e falantes.
Então, partindo da concepção que metáforas conceptuais estão presentes a todo instante nas línguas, e que essas metáforas refletem, muitas vezes, parte da cultura de um povo, podemos concluir que o ensino de uma segunda língua, utilizando-se de metáforas daquele idioma, ajudariam os estudantes a compreenderem como os faltantes daquela língua percebem o mundo. Cortazzi & Jin (1999), em seu artigo "Bridges to learning...", propõem que as metáforas funcionam como uma espécie de ponte que une o desconhecido ao conhecido, o tangível ao menos tangível, o familiar ao novo. Assim, as metáforas permitem com que os alunos entendam a experiência de alguma coisa em termos de outra, como o afirmam Lakoff & Johnson (1980) em sua essência.

6.CONCLUSÃO

Após a análise de artigos e livros, fica notória a ideia de que ainda faltam pontes que liguem a teoria cognitivista da linguagem com o ensino-aprendizagem de novos idiomas. Fica claro a ideia de que as metáforas estão dos dois lados do processo. Como já dito, a metáfora, além de ser um meio desconstrução do sentido abstrato por meio das nossas experiências culturais e corpóreas, é um mecanismo de aprendizagem (Grimm-Cabral 1994). De acordo com Petrie & Oshlag (1993), constrói-se novo conhecimento por analogia a modelos que já se possui.
Em uma ampla e relevante investigação sobre o uso de metáforas no ensino e aprendizagem da língua, conclui-se que para aprender um idioma, não basta apenas decorar as regras gramaticais e ter um bom vocabulário, é preciso também aprender a cultura. Com o inglês não seria diferente, aprender inglês significa aprender a cultura dos países onde o inglês é falado, portanto, o ensino de língua, necessita, com certeza, de um ponto de apoio social e cultural.
O futuro aponta para novas pesquisas nesse âmbito. Faz-se necessário aprofundas estudos já existentes e que surjam pesquisas de cunho quantitativo para que possamos ter uma base de dados maior sobre as metáforas aprendidas por falantes de segunda língua, e qualitativas para compreendermos como metáforas conceptuais são processadas pro pessoas não nativas daquela cultura.

REFERÊNCIAS

[1] Callegari, Marília Oliveira Vasquez. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – Uma ponte entre a teoria e a prática na sala de aula. Trab. Ling.

[2] Apl., v. 45, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010318132006000100006.>. Acesso em: 02 set. 2018.

[3] Cortazzi, M; JIN, L. Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language.. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 149-176 p.GIBBS, R. W. et al. Metaphor in Idiom Comprehension. Journal of Memory And Language, California, n. 37, p. 141-154, out. 1994.

[4] Grimm-Cabral, L. (1994). The role of metaphor in informative texts. 181f. Tese (Doutorado em Letras opção Língua Inglesa e Lingüística aplicada) – Pós- Graduação em Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

[5] Lakoff, George; Johnson, Mark. Metáforas da Vida Cotidiana. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

[6] Macedo, Ana Cristina Pelosi Silva De; Farias, Emilia Maria Peixoto; Lima, Paula Lenz Costa. Metáfora, cognição e cultura. Gragoatá, Niterói, n. 26, p. 43-60, jan./jun. 2009.

[7] Petrie, H. G. & Oshlag, R. S. (1993). Metaphor and learning. In A. Ortony (Ed.): Metaphor and Thought (pp.579-609). 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.

[8] Santos, R. Y.. As metáforas da Raiva: uma abordagem cognitiva. In: 25ª Jornada Nacional do Gelne, 2014, Natal. Anais da XXV Jornada do Gelne. Natal: Edufrn, 2014. v. 1. p. 1-10.

Capítulo 19

Estudo de estratégias para atuar no processo de ensino/aprendizagem em contexto bilíngue: Relato de experiência de uma equipe pedagógica

Giovana Chimentão Punhagui, Daniele Fracaro da Cruz, João Eduardo Malheiros Pereira

Resumo: Entende-se que a atuação no campo da educação requer resultados de aprendizagem dos alunos. No entanto, não há uma fórmula única, externa, que dê conta do problema (CARDOSO et al., 20071). Do mesmo modo, o desafio da implantação de uma educação bilíngue requer que o uso de duas línguas no processo seja praticado de forma a beneficiar a todos os envolvidos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve a participação de 15 membros da equipe pedagógica do Colégio Sesi Internacional, que buscaram estudar o desafio: "Ensinar envolve gerir o processo em sala de aula de forma a garantir a aprendizagem. Como tornar esta mediação promotora da aprendizagem significativa e interdisciplinar? Quais estratégias mostram-se eficazes para a realização deste trabalho em uma instituição bilíngue?". O estudo de estratégias para a mediação no ensino bilíngue desenvolveu-se em oito encontros presenciais. Os resultados dos efeitos do programa de estudos foram traçados por meio da coleta e análise de informações de relatórios e questionário, que foram submetidos à análise de conteúdo temática. 167

Palavras-chave: Educação bilíngue. Estratégias de ensino/aprendizagem. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A era globalizada do século XXI apresenta obstáculos cada vez mais desafiadores, influenciando, desta forma, a ampliação do conhecer e do aprender. O desenvolvimento da tecnologia proporcionou o aumento das relações sociais, culturais e profissionais em nível mundial, colaborando para a crescente internacionalização do saber. Assume-se, portanto, a importância da construção de maior familiarização/interação com grupos culturais e linguísticos, proporcionando o desenvolvimento de compreensões múltiplas a respeito de línguas e culturas, encorajando o apreço pela diversidade (GARCIA, 2009).

O processo educacional necessita acompanhar as mudanças do novo século e, principalmente, a ampliação das redes de comunicação entre diferentes culturas. Assume-se que seu objetivo esteja pautado em oferecer subsídios para que o indivíduo se posicione criticamente no contexto no qual está inserido e estabeleça diálogo com outras realidades. Neste sentido, não basta somente a aquisição de uma outra língua, mas o desenvolvimento de indivíduos globais e responsáveis na medida em que aprendem a trabalhar por meio de mundos diferentes, que estão além das fronteiras culturais nas quais a escolaridade tradicional geralmente opera (GARCIA, 2009).

O Colégio Sesi Internacional de Curitiba foi planejado frente a essas demandas, vinculadas principalmente à indústria. Segundo estudo realizado pela CNI (Confederação Nacional da Indústria), em 2012, o mundo mudou, o Brasil e a indústria também. Esse cenário aponta novos desafios e oportunidades. Por isso, a instituição lançou o seu novo Mapa Estratégico (2013-2022), enfatizando a necessidade de nos compararmos com os demais países, pois como parte do mundo, o Brasil deve observar exemplos de outras nações, mas tendo como referência nós mesmos (CURITIBA, 2015). Para desenvolver as competências necessárias para o novo perfil profissional, alavancando o setor industrial paranaense e suprindo a demanda de habilidades exigidas para os futuros líderes no mercado, uma proposta de educação bilíngue se fez opção adequada e condizente com os objetivos vigentes.

Diversas práticas de educação bilíngue têm surgido no Brasil e vem tomando grandes proporções no meio escolar, tornando-se um mercado em expansão, mesmo que ainda há poucas pesquisas a respeito de seu conceito e de sua organização (SALGADO et al., 2009). Por esta razão, é preciso voltar o olhar para a estrutura organizacional e concepção desta modalidade de educação, bem como e, principalmente, trabalhar com a orientação e formação de profissionais para atuar nesta área. Foi com esta preocupação que a equipe pedagógica do Colégio Sesi Internacional, por meio de sua Gerência de Operações Inovadoras (GOI), desenvolveu uma Oficina Formativa para estudar o desafio da implantação da modalidade de educação bilíngue, procurando responder a seguinte pergunta: "Ensinar envolve gerir o processo em sala de aula de forma a garantir a aprendizagem. Como tornar esta mediação promotora da aprendizagem significativa e interdisciplinar? Quais estratégias mostram-se eficazes para a realização deste trabalho em uma instituição bilíngue?".

O estudo caracteriza-se um relato de experiência, pois trata da descrição e análise de um processo de formação, refletindo a prática e trazendo contribuições para o campo educacional. A oficina teve a participação de 15 membros da equipe pedagógica, entre professores, orientadora e diretor, e concretizou-se em oito encontros presenciais, conduzidos pelos próprios membros, a fim de estudar estratégias e propor soluções para o desafio vigente. Cada encontro contou com a produção de um relatório para registro dos trabalhos e, ao final do processo, a equipe respondeu a um questionário com o intuito de verificar a contribuição dos estudos da oficina para compor o fazer pedagógico em sala de aula. Tanto os relatórios, quanto o questionário, foram submetidos à análise de conteúdo temática (FLICK, 2004) para compor o relato e as considerações a respeito dos resultados da Oficina Formativa.

2 DESENVOLVIMENTO: COMPARTILHANDO A FORMAÇÃO DE CAMINHOS POSSÍVEIS

As práticas de educação bilíngue são estratégias reais e favoráveis ao desenvolvimento de redes comunicativas multilíngue do século XXI (BAKER, 2011; GARCIA, 2009). Elas não são somente a soma da primeira língua com a estrangeira (BAKER, 2011), mas envolvem um sistema complexo de ensino/aprendizagem que abarca uma educação significativa, de tolerância e apreço pela diversidade, primando pela construção de maior responsabilidade pelo próprio agir em sociedade.

Estas características estão presentes no relatório de um encontro da UNESCO, em 1977, que propõe objetivos para a educação bilíngue global: (a) proporcionar desenvolvimento e integração nacional; (b) incorporar grupos minoritários à vida nacional; (c) prover acesso a bens e serviços, emprego, etc.; (d) Assegurar direitos civis, iguais oportunidades de educação, e proteção à discriminação; (e) promover o

desenvolvimento das línguas; (e) promover a preservação ou reaparecimento de línguas; (f) promover o crescimento de comunicação étnica, inter-regional, ou internacional; (g) Assimilar diferentes grupos linguísticos e culturais. (TROIKE; SAVILLE-TROIKE, 1982, tradução nossa).

A educação bilíngue é considerada uma ciência (GARCIA, 2009), um processo personalizado (SALGADO et al., 2009), mas também complexo, por se tratar não somente da pedagogia, mas também de abordagens, metodologia, organização própria e o uso de duas ou mais línguas como forma de instrução (GARCIA 2009). No Paraná, esta modalidade foi reconhecida e normatizada pelo Conselho Estadual de Educação somente em 2012 (PARECER No 26/12), pelo número crescente de escolas bilíngues e internacionais no estado. Até então, a LDB regulamentava a educação bilíngue apenas para alunos surdos e indígenas, e as escolas bilíngues paranaenses necessitavam de maior autonomia para ministrar disciplinas em língua estrangeira e executar propostas curriculares bilíngues.

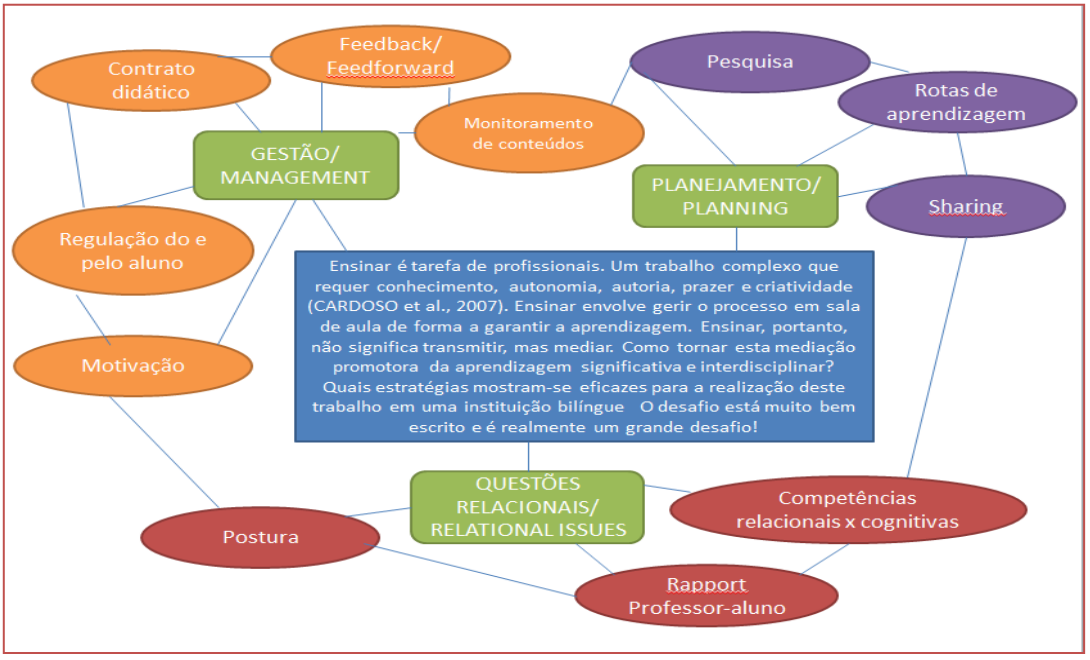
Além da organização e regulamentação do ensino, a formação de profissionais habilitados para trabalhar nestas instituições configura-se imprescindível para atingir os objetivos da educação bilíngue. Alguns estudos comprovam esta necessidade e oferecem ideias e estratégias para essa formação (LUCAS, 2011; PATEL, 2012; SALGADO et al., 2009). De acordo com Troike e Saville-Troike (1982, p. 1, tradução nossa):

> "Se o professor é a principal figura no processo educacional, mediando entre o aluno e o currículo, seu papel se torna ainda mais central em um programa de educação bilíngue. O professor deverá não somente representar e interpretar o mundo adulto [...], mas um mundo cultural diferente por meio da língua do aluno, ao mesmo tempo que se atenta a ensinar a língua que é o meio de outro mundo cultural. A formação deve minimamente servir para preparar o professor para lidar com essas complexidades."

O Colégio Sesi Internacional possui a língua inglesa como segunda língua a ser trabalhada como meio de instrução para a aprendizagem de conteúdos das disciplinas do ensino médio. Sistematiza sua matriz em um arranjo 50:50 (GARCIA, 2009), ou seja, 50% das aulas ministradas em português e 50% em inglês. Para isso, a equipe de professores deve ter fluência em ambas as línguas para poder suprir as demandas do currículo e trabalhar de forma a beneficiar a aprendizagem dos alunos, tanto na aquisição de conhecimento das áreas de estudo, quanto da língua estrangeira. Técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem neste contexto tornam-se necessárias e essenciais.

A Gerência de Operações Inovadoras (GOI) da rede de colégios Sesi-PR lançou, em 2014, uma proposta de produção de uma Oficina Formativa a ser implementada na escola para estudos, de acordo com a necessidade da equipe. A equipe do Sesi Internacional aproveitou esta oportunidade para estudar e responder a indagações e preocupações instauradas no contexto de trabalho: nosso ambiente e nossos alunos são considerados bilíngues? Eles são solicitados a utilizarem a sua segunda língua regularmente? Quantas habilidades são requisitadas? Enquanto equipe pedagógica, criamos situações para que haja a necessidade de utilização da segunda língua? Estamos preparados para isso em sala de aula? As indagações alinharam a construção da grande pergunta do estudo, que permeou o projeto da oficina e todos os encontros.

Para Salgado et al. (2009), o professor de uma escola bilíngue precisa estar preparado para os diferentes objetivos das escolas, levando em consideração o projeto pedagógico e as famílias da comunidade escolar. Neste sentido, a construção do projeto da oficina trouxe à tona os objetivos do Sesi Internacional para com a educação bilíngue, bem como trechos da proposta pedagógica para estudo. Diante disso, a equipe construiu uma teia de conteúdos, elencando os principais elementos para foco nos encontros (FIGURA 1). O projeto também contou com a escolha do filme "Entre os muros da escola" e de referências bibliográficas para atender à teia formada.



Fonte: Projeto elaborado pela equipe pedagógica do Colégio Sesi Internacional, 2014.

O primeiro encontrou destinou-se à discussão do filme para alavancar os demais estudos. De acordo com o relatório, a equipe chegou às seguintes conclusões:

> "(a) A aprendizagem deve ser significativa/ter um propósito; (b) punições não são um incentivo para a aprendizagem; (c) alunos devem ter o sentimento de pertencimento à escola; (d) aprendizagem precisa estar ligada à realidade; (e) uma sociedade global precisa de novas formas de aprendizagem; (f) os alunos aprendem de diferentes formas e é por isso que precisam aprender a compartilhar, pensar, discutir." (COLÉGIO SESI INTERNACIONAL, 2014a)

De acordo com Zimmerman (2002, p. 66, tradução nossa), "uma grande função da educação é o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida". Por isso, responsabilidade e autonomia são duas vertentes essenciais. Garcia (2009) aponta a importância dessas vertentes para a aprendizagem bilíngue pois, aquisição cognitiva e aprendizagem da segunda língua estão totalmente ligadas. Por isso, aprender a aprender torna-se fundamental. A equipe pedagógica do Sesi Internacional identificou esta ligação durante a discussão do filme e análise dos trechos da proposta pedagógica, levando-a a tecer as conclusões citadas no relatório.

Para o encontro seguinte, a equipe fez a leitura do livro "Este barco também é seu", de Michael Abrashoff, para tratar a respeito do tema "liderança" antes de discutir sobre as estratégias de sala de aula. Outro livro importante para este encontro foi "Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais", de Adelina Lopes Silva e colegas, justamente para trabalhar aspectos do desenvolvimento da autonomia e responsabilidade pelo aluno, peças-chave para a educação bilíngue. De acordo com o relatório referente a este encontro, os professores enfatizaram a importância do apoio aos alunos para o desenvolvimento de tais aspectos.

Desta discussão, surgiu o movimento – que posteriormente foi implementado no colégio – da realização de tutorias individuais pelos professores com aqueles alunos que apresentassem dificuldade de adaptação à modalidade bilíngue, como também dificuldades cognitivas com conteúdos em ambas as línguas. Além disso, os alunos também teriam a possibilidade de tirar dúvidas e receber suporte para estudos com a segunda língua uma vez por semana, em atendimento individual em uma sala própria. Este suporte ficou denominado como "*coaching*".

Nota-se a positividade das discussões do encontro, pois proporcionaram a identificação de uma necessidade e o surgimento da primeira estratégia da equipe. Professores bilíngues precisam ter múltiplas práticas pedagógicas para trabalhar com seus alunos, principalmente aquelas que se referem ao suporte

na segunda língua (LUCAS, 2011). A possibilidade de rever as dificuldades e estudar especificamente aquilo que precisa ser melhorado torna-se elemento motivador para o aperfeiçoamento das habilidades do aluno, além de criar maior vínculo com o professor.

Reiss (2005) aponta que professores bilíngues são realmente capazes de ensinar conteúdos aos alunos que estão em processo de desenvolvimento da língua inglesa – o importante é estudar e aplicar as estratégias necessárias para isso. Por esta razão, o livro "*Teaching content to English Language Learners: strategies for secondary school success*", da própria autora, foi destrinchado pela equipe pedagógica nos encontros seguintes. Os capítulos do livro foram divididos entre as duplas formadas na equipe e cada uma apresentou as ideias principais para a concatenação das estratégias que iríamos adotar posteriormente em sala de aula.

O primeiro conceito apresentado por uma dupla foi amplamente discutido pela equipe e assume-se que seja um dos mais importantes e peça chave em sala de aula: *scaffolding*. Ou seja, estrutura/suporte que "[...] oferece aos alunos o apoio que precisam para aprender o conteúdo enquanto estão construindo suas habilidades da língua inglesa." (REISS, 2005, p. 7, tradução nossa). Segundo a autora, as estratégias de *scaffolding* podem auxiliar os alunos a aprenderem melhor porque aumentam o nível de interesse e motivação no conteúdo ensinado. Foi neste momento que a equipe percebeu que todas as estratégias levariam este conceito como premissa, salientando o dever de apoiar didaticamente a aprendizagem de conteúdos por meio da segunda língua.

A partir disso, as apresentações das duplas trouxeram outras ideias de aplicação em sala de aula. Explorar o livro didático, por exemplo, orientando onde se encontra o sumário, o glossário e o formato dos capítulos, pode diminuir a insegurança do aluno e proporcionar a ele um recurso facilitador da aprendizagem. Outro item discutido foi o ensino do vocabulário que será importante para determinada aula antes de ela começar efetivamente. Desta forma, o aluno terá maior subsídio para entender o conteúdo ensinado. Para Garcia (2009), vocabulário mostra-se um ingrediente imprescindível para a educação bilíngue. Por isso, precisa ser ensinado direta e sistematicamente, enfatizando forma e significado.

Garcia (2009) ainda salienta que as disciplinas escolares possuem o assunto os quais alunos precisam falar em sala de aula. Desta forma, são os conteúdos que promovem a motivação e oportunidade para a comunicação significativa. Corroborando com este apontamento, Reiss (2005) traz mais uma estratégia, analisada pela equipe em um dos encontros: a utilização de um quadro de conhecimento para estimular a troca de informações. Este quadro contém "O que já sei sobre o assunto?"; "O que ainda não sei e gostaria de saber?"; e "O que aprendi?". O quadro pode ser precedido de um *brainstorming* e alimentado com perguntas feitas pelo professor, como também instruções claras e objetivas. A troca de informações por meio da utilização do quadro pode suscitar a construção de conhecimento sobre o que os alunos já sabem, podendo colaborar para o aperfeiçoamento da segunda língua (LEVITAN, 2015).

As duas últimas duplas apresentaram conceitos referentes à avaliação na educação bilíngue. A adaptação das atividades avaliativas para disciplinas ministradas na língua inglesa mostrou-se necessária uma vez que as salas de aula no Sesi Internacional possuem alunos com habilidade mistas, ou seja, que possuem diferentes níveis de aprendizagem da língua inglesa. Baker (2011, p. 354, tradução nossa) entende estas adaptações como acomodações:

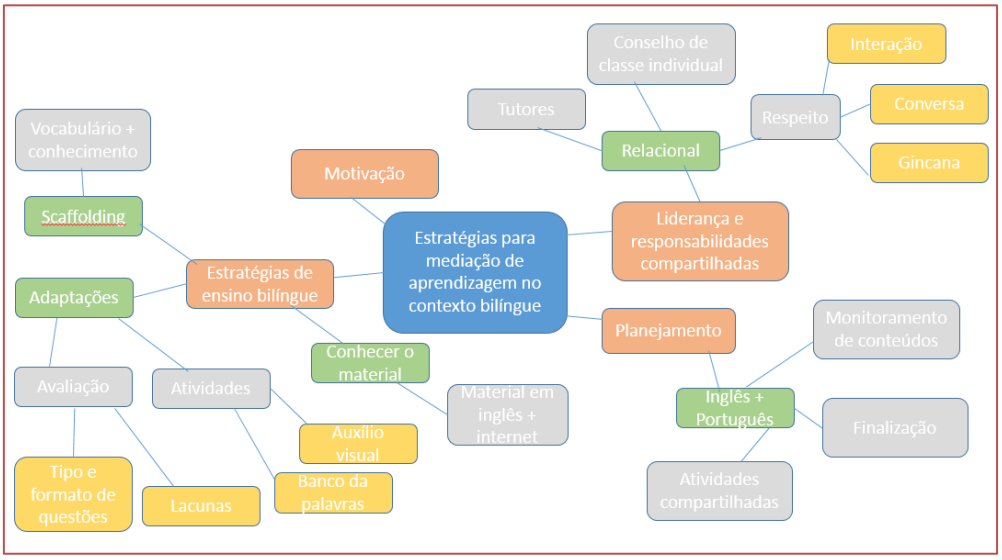
"O objetivo da acomodação é tentar produzir equidade para todos os alunos. [...] Exemplos de acomodação são: inglês mais simples nas instruções sem modificar o conteúdo, utilização de um dicionário ou glossário bilíngue, administração individual ou em grupos. [...] A atividade pode até ser explicada aos alunos de uma forma mais simples e pode ser disponibilizado mais tempo para a sua realização.".

Os professores experimentaram atividades trazidas por seus colegas para exemplificar algumas das adaptações/acomodações. O relatório mostra duas conclusões interessantes (COLÉGIO SESI INTERNACIONAL, 2014b):

> "É aconselhável que adaptemos as questões das avaliações, para avaliar o conhecimento e não deixar que alunos tenham um desempenho prejudicado por barreiras linguísticas; [...] No caso de questões discursivas, é aconselhável que peçamos aos alunos outras formas de expressar seus conhecimentos juntamente ou em substituição ao texto, tais quais mapas conceituais, desenhos, gráficos, etc.".

No último encontro, foi proposto à equipe que revisasse a teia de conteúdos no projeto e, a partir dela e levando em consideração todas as discussões e análises feitas na oficina, fosse construído um mapa com as

principais aprendizagens. Este mapa contemplou o que a equipe considerou mais importante para implementação em sala de aula no Sesi Internacional (FIGURA 2).



Fonte: Mapa elaborado pela equipe pedagógica do Colégio Sesi Internacional, 2014.

Após a construção do mapa, os professores responderam a uma pesquisa no Excel Online para validar e verificar as contribuições da Oficina Formativa para a equipe. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo temática (FLICK, 2004), intentando maior frequência de resultados (BARDIN, 1977) (TABELA 1).

Tabela 1 – Resultados da aplicação de questionário aos professores participantes da oficina formativa.

TEMA	RESPOSTA	FREQUÊNCIA
Objetivo da formação	Estudar como trabalhar com estratégias bilíngue em sala de aula para melhorar a prática.	61%
O objetivo foi atingido?	Sim.	100%
Importância do estudo do tópico	Muito importante.	100%
Conhecimento de estratégias bilíngue antes da formação	Tinha certa noção.	69%
Impressão após a formação	Ajudou-me a estar mais preparado para a sala de aula bilíngue.	77%
Estratégias estudadas consideradas mais importantes	Análise de material.	46%
	Scaffolding.	30%
Estratégia que já foi mais aplicada em sala	Adaptaçao da instrução do professor.	61%
Estratégia a ser aplicada	Adaptaçao de atividades avaliativas e atividades em sala.	38%

Fonte: Elaborado pela orientadora do Colégio Sesi Internacional, 2014.

Os resultados mostram que a Oficina Formativa aplicada no Sesi Internacional foi positiva para a equipe de professores, pois os auxiliou na melhor preparação para trabalhar no contexto bilíngue da sala de aula. O objetivo foi bem compreendido pela equipe, que classificou a oficina como importante para o desenvolvimento das atividades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação bilíngue não pode ser considerada apenas a aprendizagem de uma segunda língua ou simplesmente a soma da primeira língua com a segunda. Esta modalidade contempla abordagens que integram conteúdos ao desenvolvimento da língua, corroborando também para maior tolerância frente a outras culturas, maior equidade e maior justiça social. A educação bilíngue colabora para o entendimento da própria identidade e para a abertura de possibilidades globais, contribuindo para o crescimento social, cultural e econômico.

A equipe pedagógica do Colégio Sesi Internacional aprendeu muito com a Oficina Formativa. Os estudos ampliaram suas possibilidades de trabalho, como também auxiliaram no maior entendimento do que é efetivamente lecionar nesta modalidade. Dentre as aprendizagens, destacam-se:

- *Scaffolding* torna-se primordial para a aplicação de um currículo bilíngue. O apoio aos alunos que estão desenvolvendo uma segunda língua é fator motivacional para a aprendizagem de conteúdos;
- O conhecimento da turma e o planejamento de atividades adaptadas é fundamental. A disciplina ministrada em inglês pressupõe acomodações que por vezes são diferentes das disciplinas em português;
- O trabalho com vocabulário prévio auxilia os alunos a entender melhor o conteúdo estudado;
- As instruções do professor precisam ser claras e objetivas, contendo perguntas que superam o jargão "vocês entenderam?";
- Explorar o livro didático/material utilizado na aula pode diminuir a insegurança dos alunos e fazer com que se torne um recurso facilitador da aprendizagem;
- A utilização de quadros de conhecimento e atividades de *brainstorming* corroboram para maior troca de informações entre os alunos e aumentam a possibilidade de aperfeiçoamento da segunda língua;
- A adaptação de atividades avaliativas requer cautela e investigação do nível de inglês da turma de alunos. Ela é imprescindível para averiguar pontos fortes e aspectos a serem aperfeiçoados pelos alunos. Existem diversas estratégias para realizar esta adaptação, lembrando que a língua utilizada para ministrar o conteúdo deve ser a mesma utilizada em toda a atividade (em nosso caso, a língua inglesa);
- Autonomia e responsabilidade são elementos fundamentais para o desenvolvimento da modalidade bilíngue.

A formação de professores é ponto chave na implantação e no desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade. Estudar propostas, rever conceitos e modificar e alimentar práticas faz-se necessário na medida em que a preocupação encontra-se em desenvolver no aluno competências com o objetivo de contribuir cada vez mais à sociedade. Estudar a prática e nela refletir e aplicar aprendizagens corroboram para resultados efetivos e duradouros.

REFERÊNCIAS

[1] BAKER, Colin. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. New York: Multilingual Matters, 2011.

[2] BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

[3] CARDOSO, Beatriz (Org.). Ensinar: tarefa para profissionais. São Paulo: Record, 2007.

[4] COLÉGIO SESI INTERNACIONAL. Relatório de 22 de julho de 2014. Curitiba, PR, 2014a. 2 p.

[5] COLÉGIO SESI INTERNACIONAL. Relatório de 28 de outubro de 2014. Curitiba, PR, 2014b. 2 p.

[6] CURITIBA. Parecer CEE/CEIF/CEMEP N.º 26/12. Curitiba, PR: Conselho Estadual de Educação 2012.

[7] CURITIBA. Proposta Pedagógica do Colégio Sesi Internacional de Curitiba. Curitiba, PR: Gerência de Operações Inovadoras 2015.

[8] FLICK, Ulrick. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

[9] GARCÍA, Ofelia. Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2009.

[10] LEVITAN, Joe. Bilingual students need support in their native language. Education Week, Bethesda, MD, v. 34, n.30, p. 22-23, 2015. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/05/13/bilingual-students-need-support-in-theirnative.html> . Acesso em: 15 jul. 2015.

[11] LUCAS, Tamara. Language, Schooling, and the Preparation of Teachers for Linguistic Diversity. In: LUCAS, Tamara. Teacher preparation for linguitically diverse classrooms: a resource for teacher educators. New York, NY: Taylor & Francis, 2011, p. 3-17.

[12] PATEL, Samina A. Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação. 2012. 266f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000856805&fd=y> . Acesso em: 10 jul. 2015.

[13] REISS, Jodi. Teaching Content to English Language Learners: Strategies for Secondary School Success. New York: Longman, 2005.

[14] SALGADO, Ana Claudia P.; MATOS, Priscila T.; CORREA, Tamires H.; ROCHA, Waldyr I. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In:CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009. p. 8042-8051.

[15] TROIKE, Rudolph C.; SAVILLE-TROIKE, Muriel. Teacher Training for Bilingual Education: an International Perspective. In: TROIKE, Rudolph C. Issues in International Bilingual Education. New York, US: Springer, 1982, p. 199-219.

[16] ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory Into Practice, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

Capítulo 20

Linguagem e cultura: O português como segunda língua para militares de nações amigas (MNA) no Brasil

Janiara de Lima Medeiros

Resumo: A proposta deste artigo é despertar reflexões para a aplicação de expressões idiomáticas no ensino de língua portuguesa para estrangeiros, reconhecendo que a utilização das expressões idiomáticas exige, além de uma compreensão lexical, também o entendimento cultural a que se objetiva este ensino. Independente do idioma, tais expressões podem corresponder a igual, oposto ou inexistente sentido na língua materna do falante. Considerando que no contexto militar há um vocabulário particular que direciona a expressões específicas, entra-se num universo semântico ainda mais atraente, no qual, além da compreensão vocabular, o discente passa a dialogar no contexto da cultura local e, além disso, da cultura militar brasileira. A inexistência de materiais didáticos adequados ao ensino de português especificamente para militares estrangeiros e o interesse despertado nos militares através deste recurso com reflexão ao maior aproveitamento na aquisição da nova linguagem são os dois fatores principais que justificam este trabalho.

Palavras-chave: Português para militares estrangeiros. Expressões idiomáticas. Vocabulário militar.

1 INTRODUÇÃO

Com o aumento da demanda de Oficiais das Nações Amigas (ONA) em missões no Brasil ou em países em que há a necessidade de comunicação em Língua Portuguesa brasileira, há o crescimento do interesse dos países amigos para o envio de seus militares sejam do exército, marinha ou aeronáutica, na busca de comunicação em língua portuguesa. Enfatiza-se o fato de tratarmos aqui da língua portuguesa do Brasil visto que o idioma foi oficialmente instituído em Angola, Cabo Verde, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, Portugal, Moçambique, Timor Leste e São Tomé e Príncipe. O idioma nacional se distingue por dialetos e variações linguísticas específicas e, portanto, cabe clarificar que aqui trataremos do português do Brasil e não do europeu (ou português de Portugal, como muitos intitulam).

É indiscutível que, por conta das relações financeiras e econômicas, além do desenvolvimento acelerado tecnológico, a maior parte da informação no nosso continente é circulada através da língua inglesa. Razão pela qual criou-se a expectativa de que quaisquer profissionais, sejam eles civis ou militares, necessitam da habilidade em inglês como segunda língua para uma melhor colocação ou desenvolvimento de carreira.

Contudo, a partir de 1991, com o surgimento do Mercosul, despertou-se a necessidade de uma terceira língua (considerando a língua materna como a primeira, inglês em segundo e o espanhol a seguir) como exigência curricular para um profissional de destaque: o espanhol.

Nos últimos anos, com a crescente demanda de estrangeiros vindos para o Brasil a fim de atenderem ao trabalho de diferentes segmentos da indústria civil, ocorreu o aumento da procura por professores de português para expatriados. A esse impacto na cadeia de produção acrescenta-se não somente o ensino do idioma, como também a necessidade de ambientação a forma de vida brasileira. Partindo deste ponto, observa-se que o professor deve atuar de forma flexível e com neutralidade quanto as diferentes culturas.

Gusmão (2016, p.15), militar do Exército Brasileiro, docente e mestre em Estudos da Linguagem, em seu livro O Linguajar verde-oliva, descreve o início da crescente demanda de estrangeiros militares no Brasil:

> No contexto militar brasileiro, a presença de militares estrangeiros é uma constante. O Brasil recebe oficiais e alunos oriundos de diferentes países, tais como cadetes da Academia Militar de West Pint (no IME e na AMAN), oficiais dos Estados Unidos, da Argentina, do Chile, do Equador, do Paraguai, do Peru, da República Dominicana, do Uruguai, da Espanha (alunos ou instrutores da ECEME), dentre outros, que passam um período de até dois anos no Brasil, a fim de conhecer melhor o idioma falado e a cultura do país.

Gusmão (2016, p.16), acrescenta quanto a expectativa de futuro em relação a esta progressiva procura:

> O Ministério da Defesa e a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), ligada ao Itamaraty, firmaram um convênio, em 2010, por meio do qual o Brasil passou a aumentar o numero de militares de países da África e da América Latina para fazer treinamento prático ou teórico em território brasileiro. Essa iniciativa institucionalizou a política de estado de formação de militares estrangeiros, comum em países desenvolvidos e com peso na indústria de armas. De 2000 a 2009, o Exército Brasileiro recebeu cerca de 1.100 estrangeiros para realizar cursos militares e, após essa iniciativa da ABC, a tendência é aumentar desse número.

Considerando que o estudo do novo idioma objetiva a interação social através da comunicação, ou seja, por meio da compreensão das mensagens entre o falante e o ouvinte. Sendo assim, tanto a compreensão auditiva quanto a expressão oral são fundamentais não somente na linguagem verbal, como também nos recursos não verbais da linguagem, tais como a expressão facial, a entonação da voz, a postura e os gestos que também variam de regiões e de país.

É desafiador para o docente que o seu olhar no ensino de português para militares estrangeiros esteja no reconhecimento quanto ao ensino de português não como língua materna, mas como segunda língua para um público já formado profissionalmente e, principalmente com valores e cultura fortemente enraizados. Ou seja, é alfabetizar sem infantilizar. É ensinar a aprender como se dá comunicação contextualizando através do conceito de interdisciplinaridade a realidade multicultural fortemente influenciada pela formação militar das distintas forças armadas.

2 A ABRAGÊNCIA DO CONHECIMENTO

Quando fala-se de curso de português para estrangeiros, inicialmente se tem a ideia de que o ensino abrangerá os estudos gramaticais tradicionais que incluem desde o básico (fonologia: estuda os sons da fala que abrange desde a pronúncia até a ortografia; morfologia: compreende a estrutura das palavras e suas classes gramaticais; sintaxe: focalizada na disposição das palavras na frase para a transmissão do significado) aos estudos complementares (semântica: analisa o significado da linguagem seja verbal ou não verbal dentro de um determinado contexto; estilística: a elegância na escrita utilizando recursos expressivos que vão desde a poética à retórica).

Tendo em vista que a comunicação profissional e pessoal cotidiana é a finalidade do ensino de português para estrangeiros, torna-se necessária a ambientação linguística nos contextos militar e social.

No que se refere à comunicação para a vida diária, conteúdos fundamentais a serem a abordados são dos mais simplórios, tais como: cumprimentos, localização e orientação na cidade, números, profissões, nacionalidades, dias da semana, horas, comidas, bebidas, utensílios de mesa, rotinas, placas de trânsito etc.

Contextualizando de forma interdisciplinar é possível propor atividades em que diálogos são construídos partindo da necessidade imediata do aluno de acordo com o diagnostico realizado antecipadamente (por exemplo: se o aluno ficará alojado na Organização Militar, não é urgente informação de localização e orientação na cidade, mas horas e fuso horário local, gastronomia, rotinas do aquartelamento, entre outros. Da mesma, se identificado que o militar alugará imóvel, o interessante para ele são conteúdos que girem em torno de locação de imóveis, automóveis e mobiliário. Basta pensarmos no lugar do estrangeiro que chegando a um país completamente diferente do seu, também deverá inserir-se em uma cultura organização distinta da sua. Como bem apontado por Gusmão (2016, p. 16):

> (...) ao chegarem ao Brasil, esses estrangeiros encontram não só um idioma e cultura diferentes dos seus, mas, inseridos no ambiente militar, deparam-se também com uma cultura organizacional própria e, portanto, possuidora de símbolos, heróis, rituais e valores cultuados em âmbito nacional. Insere-se também aí um jargão próprio, cheio de termos técnicos, gírias e particularidades que, inicialmente, dificultam bastante a comunicação entre pares, inclusive, brasileiros recém-ingressados na Força, desconhecedores desses aspectos linguísticos e culturais.

Concordando com Porcher (1996, p.4) "a comunicação em língua estrangeira não se prende só à aprendizagem da língua. Mais que isso, não existe nenhuma objetividade se o ensino não se associa às competências culturais e interculturais".

Diante desta necessidade real, tornam-se tão importantes a apresentação da linguagem verbal formal quanto a informal utilizadas dentro e fora da caserna, abrangendo o contexto cultural regional e militar.

2.1 LINGUAGENS FORMAL E INFORMAL

A questão gramatical é trabalhada a partir das construções de comunicação onde, por exemplo, são apresentados os artigos definidos ou indefinidos demonstrando a diferença de sentido em sua aplicação. Por exemplo: vou alugar um imóvel (indefinido) ou vou alugar o imóvel do antigo oficial do meu país que estava em missão aqui (definindo o substantivo). É irrelevante tratar de classes gramaticais de forma especificada visto que não agregará ao estrangeiro, mas do entendimento desta sentença.

Por isso ao tratar de cultura, ressalta-se a relevância de se abordar as diversas culturas correspondentes as diferentes regiões brasileiras. E quanto à cultura militar, tratar do contexto militar no Brasil em suas forças armadas específicas.

Neste aspecto, conteúdos considerados relevantes tratam desde a história, as tradições e a formação da identidade nacional abordando assuntos como o descobrimento do Brasil e sua colonização; a formação étnica do povo brasileiro; a influência do negro e do índio na formação cultural; até conteúdos como sociedade e diversidade tratando de assuntos tais como regionalismo, tradições, formas de expressões culturais, gastronomia, expressões artísticas. Também a cultura contemporânea reveste-se de importância quando apresenta assuntos como a influência da imigração em nosso país além das diversas manifestações da cultura contemporânea na literatura, na música, na arte e em outros movimentos do cotidiano brasileiro.

Faço aqui uma observação quanto aos conteúdos culturais. Os temas culturais propostos são os naturalmente surgidos nas tradições coletivas regionais e não sob o aspecto de produção cultural no que tange a conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos nesta área do conhecimento.

Neste sentido, torna-se oportuno clarificar o significado de cultura e o sentido em que está sendo tratado.

Conforme o dicionário Aurélio (1999, p. 591), "cultura" é definida como "o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade".

O objetivo, portanto é que através da linguagem verbal e não verbal seja acessível o contexto cultural e, reforçando nestas relações textuais, a competência comunicativa através das habilidades de expressões oral e escrita e de compreensões auditiva e leitora não se limitem às estruturas gramaticais por seguir um protocolo linguístico, mas por fazer sentido ao aluno.

A condição de vida existente em determinada sociedade é refletida na língua nativa, vai se transformando através da socialização dos indivíduos e expressa a multiplicidade destas relações no cotidiano. Os padrões culturais definem determinada sociedade pois são este padrões que mantem a vitalidade linguística local.

Uma vez que a língua utilizada socialmente especifica, define e revela toda a pluralidade desta sociedade. Portanto, insere-se ao ensino de línguas a contextualização social o que inclui conhecimentos históricos, político, geográfico e econômico desta comunidade, o que compreende também a sua identidade e sua diversidade reunidos na mesma cultura.

Desta forma, podemos então perceber que trabalhar cultura no ensino de qualquer idioma, inclusive no seu idioma natal é de fato um trabalho complexo e árduo visto que inclui também valores concretos e abstratos – sob o ponto de vista religioso, entre outras características humanas que foram ou serão adquiridas ao longo da sua vivência e repassadas às próximas gerações.

Na prática, as tradições das regiões brasileiras buscam são trabalhadas interdisciplinarmente e comparativamente à cultura nativa de cada aluno em que, o confronto ou a identificação com as respectivas e distintas culturas são usados como pano de fundo para os conhecimentos práticos entre língua, linguagem e fala.

No que tange a cultura militar brasileira, a relevância consiste em contextualizar a temas como é a organização das Forças Armadas brasileiras; postos e graduações (Marinha, Exército e Aeronáutica); hierarquia e disciplina; datas comemorativas militares, entre outros.

O interessante observado é que uma vez adquirido o vocabulário regional e o militar, ambos passam a ser utilizados nos diversos ambientes em que o aluno – e militar – passa a fazer parte. Esta afirmação é ratificada pela Gusmão em sua pesquisa (2016, p. 28):

> (...) um dado curioso é o caso de uma participante que, mesmo tendo dado baixa do EB por ter sido aprovada em concurso público para outro órgão federal, continua a fazer o uso do jargão militar, não só dentro do novo local de trabalho, um lugar onde só trabalham civis, mas também fora dele. Sobre o uso do jargão militar fora do ambiente militar, foram citadas palavras tais como: *bisonho, bizu, cartear, felpa, sanhaço, torar, papirar, rolha, zaralho,* etc (...)

Corroborando neste ponto, incluem-se as expressões idiomáticas tão importantes quanto o vocabulário da caserna visto que, de uso coloquial, o jargão militar e a composição das suas expressões são peculiares ao ambiente castrense e, portanto, de extrema importância para a compreensão e comunicação.

2.2 A NORMA CULTA E O LINGUAJAR MILITAR

Estas distinções precisam ocorrer. Por esta razão, durante as aulas, conforme o nível de compreensão linguística e maturidade dos alunos são fundamentais deixar sempre muito claro o que diz a gramática, como é aplicado nos textos militares e como é a linguagem coloquial na vida fora da caserna. Por exemplo: a utilização dos pronomes oblíquos átonos (próclise, mesóclise e ênclise). A questão da maturidade envolve conhecimento de mundo, em especial, o universo militar. Ou seja, a experiência de vida de um cadete é completamente diferente da experiência de um major ou coronel. Consequentemente também o seu vocabulário na língua nativa e a compreensão no novo idioma.

Utilizando o exemplo gramatical acima citado: num ambiente informal (independente de estar dentro ou fora do quartel, seja linguagem escrita ou falada) o militar poderá ouvir "-Me ligue, Marcelo". o aluno traz a compreensão da mensagem como um todo. Num segundo momento este contexto prático é trazido para a compreensão gramatical e surge a dúvida de qual seria o modo correto conforme a norma culta: "ligue-me", "ligue pra mim", "me ligue". Aí sim é possível contextualizar associando a necessidade de, ao escrever textos militares, por serem formais, devem atender ao que prevê a Norma Culta da Língua Portuguesa. E, neste exemplo explicar que não iniciamos a frase com um pronome oblíquo átono.

O detalhamento gramatical é irrelevante, o importante é a compreensão linguística e em seguida o entendimento da aplicação na expressão formal e informal. Por insistência um ótimo aluno continua perguntando ou trazendo exemplos que leu ou ouviu e questiona se em alguma hipótese pode utilizar o pronome antes do verbo. O importante neste ponto é fazer com que o aluno perceba que se a regra diz que não pode começar uma frase com pronome, mas não invalida outros termos do mesmo campo lexical. Logo, poderá dizer sem engano: "Marcelo, ligue-me". O interessante é que a partir de uma aparente dúvida ou exemplo extraído do contexto do aluno é possível trabalhar a língua culta, utilizada em documentos militares e diferenciá-la do uso no cotidiano. Dependendo do nível de compreensão dos alunos é possível caminhar na construção deste conhecimento e ao diferenciar entre "liga-me" ou "ligue-me" qual das duas frases estariam mais adequadas e evoluir para apresentação de expressões de comando normalmente utilizadas, ou o modo imperativo dos verbos.

A linguagem técnica utilizada no dia a dia da caserna não é foco para militares estrangeiros que compreendem as três forças e consequentemente os vocabulários se diferenciam. Dependendo do nível de conhecimento profissional da classe, é recomendável indicar aos alunos os manuais do EB. Retomando sempre que, embora esta linguagem esteja pintada em verde-oliva, as questões gramaticais ou coloquiais são importantes para a compressão e comunicação de acordo com o contexto.

3 A SELEÇÃO E ADEQUAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Aqui não é o foco recomendar qual é o mais adequado ou menos pertinente material didático pois sua avaliação e seleção depende do perfil traçado pela composição da turma e do curso (com duração de até trinta semanas) ou do estágio (com a duração de nove semanas). É fato que não existem materiais no Brasil pronto para o ensino do idioma português para militares estrangeiros, principalmente que atendam especificamente a nossa demanda e objetivos precisos. Razão pela qual o preparo das aulas é mais detalhado pois além da seleção dos conteúdos, há uma preocupação pedagógica para que as habilidades de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita sejam desenvolvidas adequadamente.

Além das questões complexas do idioma português no que diz respeito aos estudos gramaticais, há de se observar e atentar ao fato da compreensão clara dos objetivos pelos quais os militares necessitam do estudo da língua, bem como suas origens e diagnostico claro quanto a fluência previa (se existente) no idioma português principalmente nas habilidades de compreensão auditiva e expressão escrita.

Há duas premissas básicas que, embora não sejam diretamente relacionadas à Educação mas aqui se aplicam muito bem: 1) o sucesso do método é seu resultado; 2) a estratégia é escolhida após definido onde se está e onde se quer chegar. Logo, partindo deste pressuposto, é necessário conhecer o que se tem em mãos e o que precisa ser entregue.

O professor é (ou deve ser) um constante pesquisador e, neste sentido, cabe aqui uma inferência filosófica para justificar a metodologia na prática. Outra ponderação é à quanto autoavaliação docente, que constantemente deve avaliar metodologia, conhecimentos técnicos e resultados obtidos. Esta avaliação não deve ser aleatória, mas sim de forma individual e consciente das práticas adotadas e interpretação dos resultados obtidos com base no objetivo do curso ou do estágio.

À dimensão da adoção de materiais ou recursos didáticos incluem-se áudios, vídeos, livros físicos, websites, plataformas de educação a distância, aplicativos, etc e, inclusive, manual de apoio ao professor em que pese diferenciar o ensino do idioma para latinos e asiáticos.

Segundo Piñon (2018), em que referencia Sócrates: "Homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo." 21 e, não obstante a este pensamento socrático de 400 a.C., já há 2.500 anos temos o maior gênio da estratégia e inteligência militar, Sun Tzu (1994, p. 28):

> Se conhecemos o inimigo e a nós mesmos, não precisamos temer o resultado de uma centena de combates. Se nos conhecemos, mas não ao inimigo, para cada vitória sofreremos uma derrota. Se não nos conhecemos nem ao inimigo, sucumbiremos em todas as batalhas.

Não se trata aqui de um entendimento do ensino como uma batalha e os alunos como inimigos. Por favor! A relação de semelhança entre os pensamentos distintos acima e também em analogia ao proposto neste artigo é partir do princípio que é um fator sine qua non para êxito na missão do docente, que antes de quaisquer passos, ele conheça seu aluno. A pesquisa prévia sobre os alunos é fundamental para que eles também tenham sucesso no processo de aquisição do novo idioma. Portanto, é necessário buscar informações tais como: país de origem (e seus respectivos costumes, hábitos, cultura, região geográfica, clima, fuso horário, idioma, religião, politica, economia e moeda, etc), força militar de origem (exército, marinha, aeronáutica), sexo, idade, missão no Brasil posterior ao curso ou estágio, entre outros. Estas informações contribuirão para a melhor seleção de materiais, a construção de conteúdos e direcionamentos, adequação de atividades extraclasse aos horários e ambientação, entre outros.

Na prática nem sempre isso é possível, mas o máximo de informações coletadas facilitará nas questões levantadas nas premissas que acima foram ilustradas pois de posse do reconhecimento de onde se está (ou qual o perfil do material humano a ser trabalhado) e do objetivo claro da missão, é que poderão ser melhor selecionados os recursos e metodologia de ensino. Destaca-se o fato de que assim como o planejamento em educação é flexível, todas as suas variáveis também o são. Ou seja, ao longo da caminhada, novas considerações poderão ser implementadas, readequadas ou substituídas. Todas as ações em prol de atingir os objetivos de forma qualitativa e enriquecedora aos envolvidos. Retomando Gusmão (2016, p. 15):

> Em janeiro de 2011, o Departamento de Defesa dos EUA promoveu uma reunião de cúpula com os principais acadêmicos e líderes militares das Américas, intitulada Idioma e Cultura: um imperativo estratégico. No discurso de abertura, o subsecretário da Defesa para a prontidão, Samuel Kleinman, afirmou que competências linguísticas e consciências cultural são uma questão imperativa de "segurança nacional", "essencial para promover relações internacionais seguras e compreender as ameaças postas por possíveis adversários" (DIÁLOGO, v.21). o General Douglas Fraser, comandante do Comando Sul dos EUA à época, acrescentou ainda que, ao ser capaz de falar outros idiomas e de aplicar o contexto cultural em sua interação, o militar melhora dramaticamente sua comunicação com seus contrapartes.

O Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME) e o Estágio do Idioma Português e Ambientação (EIPA) oferecidos pelo Centro de Idiomas do Exército (CIdEx) têm a duração aproximada de até 34 semanas e 9 semanas, respectivamente. Estas atividades têm como objetivo promover o ensino da Língua Portuguesa para militares estrangeiros, designados para o desempenho funções no Brasil, aplicando as habilidades de compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita, com base na gramática da Língua Portuguesa, bem como propiciar uma ambientação à cultura brasileira e ao contexto militar das Forças Armadas do Brasil. Ou seja, docentes focados na missão e como entregarão os militares ao término de cada período estarão avaliando em todas as tarefas e encontros (aulas), dentro ou fora de sala de aula, como sinalização quanto a manter ou rumo ou replanejar.

4 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS ATRAVÉS DO ENSINO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Do ponto de vista concreto, conforme já apresentado, as expressões idiomáticas apresentam inegável valor. E sob o olhar da concepção subjetiva, esse assunto agrega conteúdo temático ao desenvolvimento das competências que fazem parte do discurso educacional especialmente depois da publicação das

21 Artigo "Conhece-te a ti mesmo" de Nélida Piñon ao Jornal do Brasil (Rio de Janeiro), 15/02/206 acessado em 28/03/2018.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o *Ensino* Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação.

Uma competência é definida por Perrenoud como: a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltipla recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD et al., 2002, p. 19)

Não é o caso de aprofundamento neste assunto, mas cabe a reflexão quanto a tarefa fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com a coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, componentes. (PERRENOUD et al., 2002, p.154).

Desta maneira, partindo do prisma do ensino por competências, espera-se que as competências para **c**omunicar-se, no idioma português, como representante do país de origem no cumprimento de missões diplomáticas e realizar atividades de ensino/instrução ou de cooperação militar em organizações militares brasileiras sejam atingidas pelo militar estrangeiro estudante de português como segunda língua.

4.1 AS TRANSIÇÕES DE PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Desmistificando o conceito de forma exemplificada de expressão idiomática, citarei alguns exemplos: andar na linha; perder a linha; aos trancos barrancos; babar ovo; arregaçar as mangas; entre outras. Ou seja, na prática um vocábulo ou uma frase assumem significados diferentes daqueles que as palavras teriam se estivessem isoladas.

A razão pela qual um escritor nativo ou não do idioma ou um falante utilizam as expressões idiomáticas nada mais é que o desejo de enfatizar à mensagem algo que a linguagem tradicional não conseguiria manifestar. Uma expressão idiomática pode reforçar o sentido de uma frase de forma sutil ou reduzir o choque causado pelo impacto de uma mensagem desagradável ao usar de ironia ou bom humor. Contudo a utilização que o falante faz destas expressões determina o seu grau de domínio e intimidade com a língua.

A adoção de expressões idiomáticas como estratégia de ensino de idiomas transpõe as barreiras do tradicionalismo educacional e militar. Isto porque ainda não existem materiais didáticos adequados, porque não existem educadores e docentes pensando neste viés e porque não se foi pensado sair do pronto para a contextualização de forma pragmática no desenvolvimento das habilidades linguísticas no momento atual. Esta inovação admite a experimentação no processo de mudança de paradigmas da Força, corroborando com a necessidade de adaptação às transformações sociais que incluem as militares.

É importante considerar que à utilização das expressões idiomáticas deve ser avaliada conforme o grau de conhecimento da língua portuguesa dos estrangeiros, sendo inadequado do ponto de vista pedagógico, a sua utilização nos primeiros contatos com o idioma. Por outro, é possível um estudo mais aprofundado do tema como recurso de ensino que pode ser aperfeiçoado num cenário de mudanças paradigmáticas educacionais militares. Neste contexto, afirmam Pereira, F.S. ; Owerney, R.F. (2017, p. 1)

> O processo de globalização, aliado ao avanço tecnológico, tem promovido a intensificação do capitalismo e a consequente divisão social e técnica do trabalho. Com o mercado de trabalho cada vez mais organizado e especializado, toda a sociedade tem sido obrigada a reestruturar-se, de tal maneira que estamos diante de profundas transformações. O Exército Brasileiro (EB), sintonizado com as novas conjunturas, percebeu a inadiável necessidade de promover um processo de atualização no seu Sistema de Ensino. Essencialmente, as modificações visam aperfeiçoá-lo, para permitir-lhe fazer frente aos desafios do futuro, admitindo experimentar transições de paradigmas educacionais.

Oportunamente proponho aqui uma breve reflexão comparativa dos modelos tradicionais, modernos e pós-modernos de pesquisa e, dentro desta linha de pensamento, por analogia, identificar o ensino tradicional dentro da realidade castrense como sendo o senso comum militar no qual o modo de pensar da maioria dos militares é normalmente admitido, o que força a aquisição do conhecimento a partir das vivências em suas missões sejam em campo ou diplomáticas. Em outras palavras: o distanciamento do ensino tradicional em defesa da manutenção dos tradicionais livros e metodologias didáticos. Também por analogia faz-se à inclusão das expressões idiomáticas no contexto do ensino militar como uma ruptura de

paradigmas no qual a comunicação existente no senso comum (enquanto objeto) é analisada pedagogicamente (ou seja, possui embasamento científico) além de ir ao encontro dos objetivos propostos e, portanto, não adotada indiscriminadamente.

Pensando no posicionamento do filósofo francês Gaston Bachelard, considerado pai da epistemologia moderna, quanto a conhecimento comum e conhecimento científico, em que defende o conhecimento científico como ciência superior ao do senso comum, reforçando a relevância superior do ensino através dos conceitos científicos analisados, testados e estabelecidos. Segundo Bachelard, a verdade absoluta inexiste pois as verdades se constroem através da história. Com este seu conceito pode-se dizer que Bachelard não condena o senso comum (em nossa reflexão análoga seria a manutenção do ensino militar com conteúdos e estratégias tradicionais), mas que elementos do senso comum passam a ser verdadeiros após resultados científicos sejam no campo das ciências exatas ou humanas. Portanto, há que se indagar quanto a manutenção ou não da utilização do senso comum (que visa o tradicionalismo conceitual), se o Pai da Epistemologia Moderna o contrapõe em defesa de que as ciências se desenvolvem a partir da desconfiança da tradição, desta manutenção histórica. Razão pela qual a afirmação quanto ao conceito de verdade provisória e a ideia de que a descontinuidade das verdades devem ocorrer para oportunizar um novo saber. Segundo Bachelard (1972, p. 48):

> O progresso cientifico manifesta sempre uma ruptura, perpétuas rupturas, entre conhecimento comum e o conhecimento cientifico, desde que se aborde uma ciência evoluída, uma ciência que, pelo fato mesmo de suas rupturas, traga a marca da modernidade.

Uma vez que o objetivo do ensino de português para militares estrangeiros inclui a sua ambientação local, é necessário superar os preestabelecidos manuais e buscar da cultura local os elementos comunicativos no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Contudo, a inclusão destes elementos culturais não devem ocorrer de forma indiscriminada, mas justificada e com finalidade. Na busca de compreender até que ponto se justificam os embasamentos científicos para adotar as expressões idiomáticas ao ensino e público já apresentados ou a manutenção do senso comum militar em que preconiza-se a manutenção do léxico da caserna em razão do tradicionalismo, é interessante conhecer o que traz Boaventura a respeito deste preceito.

Para melhor entendimento, vejamos o significado de senso comum conforme o site www.significados.com:

> Senso comum é o modo de pensar da maioria das pessoas, são noções comumente admitidas pelos indivíduos. Significa o conhecimento adquirido pelo homem partir de experiências, vivências e observações do mundo. O senso comum se caracteriza por conhecimentos empíricos acumulados ao longo da vida e passados de geração em geração.

Logo, contrapondo Bachelard, trinta e seis anos depois da sua obra, é publicado o livro Introdução a uma ciência pós-moderna por Boaventura de Sousa Santos, professor catedrático que desenvolve suas pesquisas em defesa da pós-modernidade afirmando a aproximação e a existência de diálogo entre senso comum e a ciência, contrariando e criticando os apontamentos de Bachelard. Boaventura afirma que "um paradigma que avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com que gera uma nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos (...)" deixando claro seu entendimento quanto ao caráter excludente do conhecimento científico contra o do senso comum.

Os contrastes teóricos entre especialistas linguistas, educadores modernos ou pós-modernos e militares de carreira afloram na discussão sobre o ensino da gramática ou da comunicabilidade. A percepção destas ideias contrárias inicia-se na adoção de métodos tradicionais no ensino de idioma estrangeiro para o brasileiro nativo que estuda na terra natal, quando a situação do estrangeiro estudante de português como segunda língua remete a outro cenário, circunstancias e necessidades.

Soma-se como objetivo do ensino, o conhecimento da cultura militar brasileira que, por trazer a imagem do simbólico e sua tradição, margeia a contrariedade à inovação. É oportuno utilizar espaços reflexivos em prol de uma quebra de paradigma como primeiro passo rumo à formação intelectualizada e não somente na herança acumulada pelo senso comum. Muito embora o senso comum utilize as expressões idiomáticas no próprio contexto militar, a tradição discorda da sua utilização em ambientes formais de aprendizagem.

Neste momento peço permissão para compartilhar um fato a fim de exemplificar este cenário: em uma turma de estrangeiros asiáticos iniciando no conhecimento nível básico para intermediário, utilizei a técnica do jogo trava-línguas como estratégia para facilitar a pronúncia. Exemplo: O rato roeu a roupa do rei de Roma. A técnica foi inadmitida por, pelo ponto de vista tradicional militar, infantilizar o ensino para

oficiais estrangeiros. Contudo, respaldada pelo conhecimento científico, o procedimento foi utilizado com base na figura de linguagem identificada como aliteração (repetição de fonemas idênticos ou semelhantes no início de palavras de um verso ou uma frase.), reconhecida na gramática como no campo da estilística do som e muito presente nas construções poéticas. Conforme Bechara (2004, p. 179), "A Estilística é a parte dos estudos da linguagem que se preocupa como o estilo". O embasamento científico, a metodologia ou as justificativas não caberiam naquele momento. Mas sim o fato do retorno teórico à percepção alicerçada na combinação de impressões passadas e presentes. Numa turma seguinte o mesmo exercício através do jogo verbal trava-língua foi inserido e muito bem apreciado pelos docentes e discentes atuantes no curso com mesmos princípios e perfil.

Seja pela continuidade do senso comum ou descontinuidade de um conhecimento científico anterior, o que seriam das grandes descobertas se não ocorressem os cortes epistemológicos? Através da quebra de paradigma no Séc XVII que Galileu Galilei revolucionou a ciência moderna comprovando a descoberta de outros planetas e satélites consequentemente trazendo confronto entre heliocentrismo x geocentrismo. Ou na desconfiança da verdade com que Charles Darwin, já no séc XIX, derrubou com a lei do uso e desuso de Lamarck trazendo à luz a teoria da seleção natural. Ou na crença de verdade provisória que, por englobamento, *Einstein* e *Newton* criam a teoria da gravidade. E assim a história evolui ou, cantando Lulu Santos: "Assim caminha a humanidade." 22

Conforme Pereira, F.S. e Owerney, R.F. (2017, p. 9)

> O fluxo imenso de informações disponíveis em tempo real impele o cidadão do século XXI a desenvolver habilidades, conhecimentos e atributos especiais para atuar produtivamente nessa realidade. Por outro lado, as organizações terão de ser mais abertas e flexíveis para serem efetivas, a fim de continuarem a ser o fundamento básico da estabilidade, nessa era de rápidas mudanças. Nesse escopo, o EB, por se tratar de uma instituição em contato com a realidade e com os anseios da sociedade brasileira, não pode desconhecer as características peculiares do mundo globalizado. Do mesmo modo, não pode desconhecer o estado da arte das atividades militares, as grandes correntes de pensamento político internacional e tampouco as questões envolvidas no debate sobre o poder em nível internacional.

Poderíamos fluir na discussão epistemológica acerca dos discursos da verdade e abordar quanto a positividade do erro que induz a inovação, mas este é objeto de um novo estudo. O que desejo esclarecer aqui é a oportunidade de englobar os conceitos de Bachelard e de Boaventura considerando a riqueza cultural através do senso comum que desperta, dentro da necessidade global de evolução, a ciência comprova metodologicamente os resultados defendidos pelo senso comum (ou não).

Por exemplo: o senso comum diz que vitamina de manga com leite pode matar. Hoje sabemos que não há comprovação cientifica. Esta "verdade" foi construída sobre a base histórica do período colonial.

A defesa do pensamento é resumido nas palavras de Gramsci sobre o bom senso sendo o núcleo sadio do senso comum: Este é o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso , merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. (GRAMSCI, 1978, p. 160). Englobando os pensamentos conservador e inovador, a utilização das expressões idiomáticas aplicadas no ensino de português do Brasil (língua e cultura) para militares estrangeiros é, contudo, preservando os regulamentos preestabelecidos e adotando uma percepção linguística contemporânea à linguagem verde-oliva.

5. CONCLUSÃO

Diante de todo o cenário apresentado, enquanto militar, professora de língua portuguesa e educadora, compartilho a problemática da desconfiança do senso comum ao mitificar a possibilidade de ensino de português através de expressões idiomáticas, pois na medida em que este pensamento é desconstruído, o raciocínio e as associações são construídas pragmaticamente partindo das partes para o todo.

É prudente considerar que a utilização do senso comum (do ponto de vista das expressões idiomáticas como recurso) para descontinuar o conhecimento tradicional, em que, ao concordar que há contradições,

22 Música composta por Luiz Pragana e cantada por Lulu Santos, do álbum "Assim caminha a humanidade", ano 1994.

há também a positividade do erro através da inovação ao romper com o que já é aceito pela comunidade científica e padrões militares no que entende-se em formação tradicional.

Considerando que a identidade de uma nação é manifestada através da sua língua e da sua cultura sendo a comunicação através do idioma local a parte de primeiro impacto, mais visível e perceptível devido ao contato imediato entre os indivíduos. Já a cultura é uma comunicação expressa já enraizada e por isso menos acessível. Ou melhor, é mais impregnada por caracterizar não só o individuo, mas um grupo social.

Não é possível desassociar o ensino do idioma português como segunda língua ao ensino da cultura brasileira e militar do Brasil pois os conhecimentos linguísticos, também empíricos, apresentam de forma contextualizada a sua razão de uso imediato dentro ou fora da sala de aula.

Não por fim, mas para saudar o pontapé inicial deste artigo, desejo agradecer ao Coronel Júlio César, atual Chefe de Gabinete do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEx), pela credibilidade profissional e contribuição com suas incisivas provocações no que tange ao ensino do idioma Português para militares estrangeiros. Durante esse período (2016-2017), enquanto atuou na função de Subcomandante do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC), organização militar a que o Centro de Idiomas do Exército (CidEx) estava subordinado administrativamente, fez toda a diferença o seu incentivo nas atividades militares, pedagógicas, de pesquisas e para produções acadêmicas, culminando na expectativa atingida com o Mestrado Acadêmico.

REFERÊNCIAS

[1] Altet, M., Paquay, L. e Perrenoud, Ph. A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

[2] antunes, I. Aula de Português: Encontro E Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

[3] Bachelard, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. Tempo Brasileiro. São Paulo, n. 28, p. 47-56, jan-mar 1972.

[4] Bechara, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

[5] Brasil. Lei 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

[6] _____. Portaria nº 110 – EME, de 12 JUN 13, que dispõe sobre a Diretriz Reguladora das Atividades de Ensino para Militares das Nações Amigas no Exército Brasileiro e revoga a Portaria no 225, de 13 de dezembro de 2006, do Estado-Maior do Exército.

[7] _____. Portaria n° 253 – EME, de 30 DEZ 13, que cria o Curso de Português para Militares Estrangeiros.

[8] Dicionário de significados online 2018. Disponível em: <https://www.significados.com.br/senso-comum/>. Acesso em: 18 mar. 2018.

[9] Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

[10] Garcia, L. A. M. G. Competências e habilidades: você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: 01 mar. 2018.
Gusmão, Célia Rodrigues. O Linguajar verde-oliva. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2016.

[11] Gramsci, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

[12] Pereira, F. S. ; Owerney, R. F. O sistema de ensino do Exército Brasileiro e suas transformações para o século XXI. In: Cunha, K.M.R; Ramos, L.F.S. Educação Inclusiva: avançoes e desafios. Rio de Janeiro: CEP/FDC, 2017. 237-260

[13] Perrenoud, P. Construir As Competências Desde A Escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

[14] Piñon, Nélida. Conhece-te a ti mesmo. Jornal do Brasil. 15 fev. 2006. Disponível em: <http://www.academia.org.br/artigos/conhece-te-ti-mesmo>. Acesso em: 18 mar. 2018.

[15] Porcher, Louis. Cultures... culture. Le Français dans le monde – Recherches et applications. Paris: Hachette EDICEF, Janvier 1996, numéro spécial.

[16] Santos, Boaventura de Sousa. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

[17] Tzu, Sun. A arte da Guerra. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

Capítulo 21

Perspectivas bilíngues – uma escola bilíngue no Cariri Paraibano

Stephania Raphaela Oliveira Silva

Resumo: Várias polêmicas são geradas a partir do contexto da educação para surdo e foi pensando nisso que o presente artigo vem mostrar a importância da proposta bilíngue, tendo como foco a turma "Nossa Senhora da Conceição" localizada na Escola MEIF Presidente Vargas na cidade de Sumé - Paraíba. A metodologia de pesquisa utilizada foi de caráter qualitativo e exploratório. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foi observação das aulas, entrevistas e leitura de materiais sobre o bilinguismo, analisados à luz de teorias como as de Quadros (2005), Góes (1999), Brito (1993), Felipe (1997) e Souza (1998). O objetivo geral sugere mostrar a realidade e o trabalho desenvolvido na turma Bilíngue Nossa Senhora da Conceição, verificando os recursos e procedimentos metodológicos utilizados pelo professor em sala, assim como os meios pelos quais o conhecimento é adquirido pelos alunos. Para análise dos dados realizou-se um comparativo entre o antes e o depois da fundação da escola e as experiências vividas por aqueles que dela fizeram/fazem parte. Neste texto, serão discutidas algumas questões sobre a Língua Brasileira de Sinais, A educação inclusiva nos dias atuais e o Bilinguismo como proposta mais adequada para educação dos surdos, visto que, de acordo com os resultados, o ensino bilíngue garante o lugar do surdo na sociedade e faz com que seu convívio seja prazeroso no processo de comunicação e de aprendizagem.

Palavras Chave: Surdo. Inclusão. Escola Bilíngue. Língua de Sinais.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação dos surdos sempre foi cheia de dificuldades, desde o início até os dias atuais, embora ultimamente estes indivíduos venham lutando com força e determinação para terem seus direitos garantidos, principalmente no que se refere a uma educação de qualidade. Frente a isso, podemos observar que o ensino para pessoas surdas passou e passa por um cenário educacional de fracasos, com práticas pedagógicas ineficazes, exceto a proposta bilingue que vem sendo discutida e colocada em prática em alguns poucos lugares.

O ensino bilíngue é o método que mais se aproxima do respeito ao sujeito surdo no que refere-se a sua identidade e cultura. O direito dos Surdos a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, fato que querendo ou não, fez com que pessoas com dificuldades auditivas conquistassem seu lugar, trazendo as mesmas a condição de se incluírem na sociedade de maneira efetiva e completa.

Diante desses fatos, "Persceptivas Bilíngues", mostra a importância de se ter um ensino voltado para a utilização da lingua de sinais como L1 e o português como L2 e também a eficácia que tal ensino traz para a vida dessas pessoas, quebrando o paradigma preconceituoso de que o surdo é um "coitado" que não tem capacidade de ler, escrever e tão pouco interagir. Através da turma "Nossa Senhora da Conceição" mostraremos as atividades e a realidade do trabalho feito pela professora e a desenvoltura dos alunos, verificando se os recursos ultilizados em sala de aula são realmente eficientes para obtenção do conhecimento da comunidade surda vigente.

2.A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DIAS ATUAIS

Para a Política de Educação Especial, o movimento de defesa à inclusão é entendido como "uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2008, p. 1). Podemos observar que a politica de inclusão escolar tem como objetivo uma educação de qualidade para todos, uma inclusão a qual todos desfrutem do mesmo ensinamento, uma inclusão que na verdade só está escrita no papel e na realidade é pura exclusão.

A educação oferecida aos surdos do Brasil precisa ser resignificada, pois o cenário exibido é constrangedor. A presença de intérpretes em sala de aula de escola regular é inconstante, os professores em grande escala não são usuários da Língua de Sinais o que impede ainda mais a interação entre ele e o aluno, sem contar que essa impossibilidade comunicativa exclui ainda mais o sujeito surdo de todas as atividades realizadas em sala.

> [...] pensar em educação de surdos é levar em conta, entre outros tantos possíveis aspectos que representam as experiências visuais das pessoas surdas, a sua língua de sinais. Inegavelmente, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Assim, há varias linhas de atuação possíveis para a produção de conhecimentos por pesquisadores envolvidos na educação de surdos. (QUADROS, 2005,p.46)

Uma coisa é certa, a escola regular é específica para ouvintes, pois todas as metodologias aplicadas estão interligadas ao oral/auditivo o que não é acessível de forma alguma à modalidade de ensino que o surdo deve vivenciar, visto que a comunicação do surdo se dá pela via visual/espacial. Frente a essa concepção, é necessário que o aluno tenha em seu currículo escolar uma abordagem bilíngue, pois só ela dissemina a participação do sujeito surdo na sociedade, fazendo com que este alcance suas conquistas e ultrapasse os limites do preconceito.

> A escola para surdos de proposta bilíngue proporciona, muitas vezes, o único contato que os surdos têm com a língua de sinais, tornando-se um espaço de construção de identidades. A partir do reconhecimento da identidade das trocas significativas com seus pares é que os surdos vão se fortalecer, estabelecendo relações seguras com o mundo, porque essas são feitas por meio de suas escolhas, compreensão e consciência. (MARTINS, 2012, p.159)

O aluno surdo precisa realmente de uma metodologia de ensino favorável, com recursos apropriados e salas adequadas onde o que é visual predomine, e é isso que o ensino bilíngue propicia, pois eles têm a mesma capacidade e desenvoltura que pessoas ouvintes, basta que suas necessidades educacionais especiais sejam atendidas.

2.1.BILINGUÍSMO, UMA PROPOSTA POSSÍVEL

A palavra bilinguismo, aplicado ao indivíduo, pode significar simplesmente a capacidade de o mesmo manifestar-se em duas línguas. Se trouxermos como proposta para a educação de surdos, vamos percerber que ela traz uma grande contribuição para o desenvolvimento destes, pois não somente muda uma escolarização como também garante práticas pedagógicas que favorecem um fortalecimento linguístico, o avanço cognitivo, afastando o surdo de uma visão clínica. Góes (1999) afirma que a língua de sinais será necessária para que haja condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo a constituição da subjetividade. Para que isso aconteça, os surdos precisam ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, tornando-se pessoas independentes e capazes de desenvolver pensamentos para uma concepção de vida adequada.

O Bilinguismo para surdo é muito mais que o aprendizado de duas línguas, pois ela transpassa a fronteira linguística e introduz o desenvolvimento da pessoa surda tanto na escola ou fora dela. De acordo com Souza (1998)

> A partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua, passaram a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sob eles próprios, e com isso conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade.

O aprendizado da Língua sinalizada deve anteceder o da Língua oral, usada na comunidade a qual o surdo faz parte, ou seja, a primeira língua que os alunos surdos devem estudar é a língua de sinais, que irá proporcionar a comunicação inicial na escola em que eles são instigados a se desenvolver, tendo em vista que, os surdos possuem certo bloqueio para a aquisição natural da linguagem oral.

> Estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da língua em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva... As crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuanças. (QUADROS 2005, p. 20)

Normalmente esse acesso à língua de sinais desde cedo não acontece, principalmente quando os surdos nascem em um seio familiar de ouvintes, ao qual muitas vezes são excluídos do processo de interação ficando assim isolados, pois os pais não demonstram se quer o interesse de aprender os sinais ou buscam subsídios para que os filhos aprendam, prejudicando o processo ensino/aprendizagem da língua de sinais e do próprio português.

Observando tudo que foi retratado, podemos ver que o processo de integração do surdo cresce a partir do momento em que o mesmo consegue interagir com todos, se expressando de um modo que lhe agrade, sem que haja repressão ou limitação, garantindo-lhe um lugar no espaço e fazendo com que seu convívio seja prazeroso no processo de comunicação e de aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Para obter os objetivos propostos o presente trabalho foi desenvolvido através de uma metodologia de caráter qualitativo e exploratório na turma bilíngue "Nossa Senhora da Conceição" localizada na Escola MEIF Presidente Vargas na cidade de Sumé no estado da Paraíba. Iremos investigar a história da escola, a importância da mesma na vida de todos os sujeitos que a compõe e das práticas e recursos utilizados pelo professor em sala de aula, buscando entendimento de como tudo acontece e de como o conhecimento é adquirido pelos surdos, pois, o bilinguismo é a proposta de ensino mais adequada, embora não muito praticada. O trabalho possui uma forte presença cultural para o conhecimento "In loco" da realidade pesquisada a fim de estabelecer por meio deles algumas discussões associadas à temática.

Os resultados foram alcançados através da coleta de dados, observação das aulas e leitura de alguns artigos sobre o bilinguismo assim como também uma pesquisa de campo, onde foram realizadas entrevistas com a professora, o instrutor e alguns alunos daquela escola que nos deram dados pertinentes e importantes para a construção do trabalho.

3.1. ESPAÇO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa[23] foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Presidente Vargas onde hoje funciona a turma Bilíngue para Surdos Nossa Senhora da Conceição, que foi fundada em 30 de março de 2012. A iniciativa partiu do poder Executivo que encaminhou a câmara de vereadores o projeto de Lei com o objetivo de atender alunos surdos de todo cariri paraibano, tornando a escola polo linguístico e educacional para surdos.

A implantação da escola se deu na comunidade Mandacaru, zona rural da cidade de Sumé, lá os surdos saíram do anonimato ao qual se encontravam. No inicio do ano de 2014, a Escola bilíngue para Surdos "Nossa Senhora da Conceição" foi fechada pela Secretaria de Educação do Município de Sumé, por motivos, segundo eles de pouca demanda e grandes gastos. A turma de surdos instalou-se em uma sala de aula da Escola Zélia Braz. No fim do ano de 2016, houve outra alteração, a turma bilíngue mudou-se novamente para uma escola de ensino regular, Presidente Vargas, a qual se encontra nos dias atuais.

A classe funciona hoje no turno noturno, com um total de 07 alunos do Ensino Fundamental em uma turma multisseriada que dispõe de um instrutor de Libras surdo, que ensina a Libras como primeira língua – L1 e uma professora ouvinte, que ensina a língua portuguesa escrita como segunda língua – L2 e todas as outras disciplinas são instruídas através da Língua Brasileira de Sinais.

4. ANÁLISE DE DADOS

A Escola Bilíngue dá suportes para que o aluno surdo adquira a língua que faz parte da sua comunidade/cultura, pois ela respeita suas particularidades e determina suas capacidades como meio de efetivar uma aprendizagem significativa. Apesar de ser um ensino pouco valorizado pelos poderes públicos, podemos notar a diferença na vida dos surdos e que os mesmos, hoje em dia, vivem novas perspectivas no município de Sumé.

> As pessoas surdas da cidade tinham modos de comunicação diferenciados. A língua oficial da comunidade surda brasileira, a Libras, não era utilizada por ser desconhecida na região, o que pode evidenciar as precárias condições para o desenvolvimento dos surdos e nos ajudar a perceber dificuldades de toda ordem por eles não utilizarem-se de sua língua (PORTO, et.al. 2012, p.143)

Podemos observar que os surdos daquela comunidade não tinham ligação nenhuma com a língua de sinais, pois toda comunicação realizada, quando entendida, era feita através de mímicas o que para eles era motivo de grandes transtornos, porque limitava sua interação com todos que faziam parte de seu meio.

> Depois que entrei na escola, tudo em minha vida mudou. Troquei os gestos por sinais e hoje tudo é mais interessante. (Aluno V)
>
> Eu aprendi muito e continuo aprendendo. Minha vida mudou completamente. (Aluno B)

Um novo leque de oportunidades se abriu com a inserção do aluno surdo na escola bilíngue, ele começou a ampliar sua autonomia, transformando totalmente seu contexto de vida, motivando-se a adentrar, participar e ir em busca dos seus direitos na sociedade.

[23] Algumas informações tiradas da monografia "Contexto histórico, linguístico e educacional dos surdos ao longo dos tempos: um novo paradigma construído na realidade da escola bilíngue de Sumé".

Tendo em vista todas as mudanças ocorridas nesse espaço escolar e todas as barreiras enfrentadas, ela é a única existente no cariri paraibano, ou ainda mais, no estado da Paraíba, e isso faz com que a mesma tenha grande importância na vida de todos aqueles que dela fazem parte.

> Ter uma escola bilíngue é motivo de orgulho e vê-los crescer em todos os aspectos seja cognitivos- linguísticos é sem explicação. É maravilhoso perceber o quanto caminharam e o quanto ainda tendem a caminhar, não importa o tempo que cada um leve para desenvolver essas habilidades, o que importa é que a partir dessa escola eles serão capazes de contar e recontar suas próprias histórias em tempos distintos com olhar crítico e construtivo. (Professora C)

> A escola bilíngue nos trouxe e nos traz grandes ensinamentos, hoje estou como instrutor, mas só cheguei até aqui por causa de tudo que aprendi nessa mesma escola. (Instrutor I)

Podemos notar na ultima fala, um processo de mudança real ocorrido na vida do instrutor, que não tinha perspectiva quando mais jovem para o futuro e que a partir de todo conhecimento adquirido nessa mesma escola, teve avanço tanto na sua vida social como na sua vida profissional.

Outro fato pesquisado foi sobre a inclusão dos surdos em escolas de ensino regular, que nos mostrou uma diferença notória em suas vidas.

> Toda a minha vida estudei em salas inclusivas, é muito difícil, não aprendo nada porque os professores e colegas são ouvintes, não há comunicação e muito menos aprendizado. (Aluno V)

> Não gosto de estudar em escola regular, porque os ouvintes não sabem libras e eu não compreendo nada. (Aluno O)

> Quando eu era criança estudei em escola regular, não tenho boas lembranças. Sei que as crianças riam e brigavam comigo. (Aluno B)

A inclusão é e sempre foi um assunto que causa bastante polêmica, pois nunca é dado o suporte necessário e nem é criado subsídios que atendam as necessidades dos alunos, visto que normalmente a escola sempre se preocupa com a maioria, e a maioria sempre é ouvintes.

> (...) o ensino da língua portuguesa para crianças surdas, principalmente em escolas regulares, não tem considerado este fato e as crianças surdas, inseridas em classes de crianças ouvintes recebem o mesmo tipo de atividade como se já tivessem adquirido esta língua naturalmente e tivessem o mesmo desempenho das ouvintes. (FELIPE, 1997, p. 41).

Segundo Felipe (1997), muito se fala sobre escolas inclusivas e segregadoras, porém a realidade diz respeito às crianças surdas em salas com alunos ouvintes que não conseguem de forma análoga interagir e compreender o que está sendo ensinado colocando-os em uma situação que exige sofrimento e paciência.

Tendo o bilinguismo como a proposta educacional mais apropriada para a educação de surdos, podemos observar de acordo com a entrevista realizada que a professora utiliza recursos como notebook, projetor, quadro, cartazes que dão um grande suporte a modalidade espaço-visual que o surdo deve ter, fazendo com que eles sintam-se satisfeitos e aprendam tudo da forma como realmente deve ser.

> Eu gosto das atividades com imagens (projeção). Fico atento aos detalhes (Aluno V)

> Eu gosto de atividades com imagens. Porque Deus criou um mundo perfeito e as imagens me chamam atenção (Aluno O)

Devemos entender também como é feito a avaliação em sala, quais os métodos que a professora adota para avaliar seus alunos.

> A avaliação se dá no dia a dia, contínua e processual onde são avaliados: participação, desempenho visual e escrito nas duas línguas, Libras como língua mãe e Português como segunda língua. (Professora C)

Uma avaliação pertinente, pois tanto é estimulado o visual como o escrito e essa é a proposta do bilinguismo, fazer com que o sujeito surdo adquira a Língua de Sinais como primeira língua (Libras) e a língua oficial do seu país como segunda língua (português).

> Os surdos, devido à falta de audição, requerem educação especial bilíngue. O tipo de Bilinguismo é o diglóssico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas. A Língua de Sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral será ensinada enquanto segunda língua e será o veículo de informação da tradição escrita" (FERREIRA-BRITO,1993:53,65)

Lembrando que o Português como segunda língua, deve ser aplicado com foco na escrita, já que o sujeito surdo tem percepção do mundo através do canal visual e a Libras não auxilia de forma alguma o aprendizado do Português oral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos, desde o princípio, sempre foi um assunto muito discutido, pois é somente através dela que pessoas com deficiência auditiva pode se inserir verdadeiramente na sua cultura. Tudo que o surdo sofre é resultado de um passado opressor, onde os mesmo eram tidos como pessoas incapazes já que os métodos utilizados eram extremamente oralistas e que sem sombra de dúvidas, não gerariam nenhum efeito.

O modelo de escola inclusiva atualmente é que vem ganhando certo espaço, visto que é uma proposta "adequada" para o processo de ensino aprendizagem do surdo, pois, não o exclui de forma alguma das atividades realizadas no espaço escolar. Em parte, isso é pertinente, tendo em vista tudo que o surdo sofreu no desenvolver de sua história, ter um intérprete já é grande avanço, mas não é o bastante, o aluno surdo carece de um espaço apropriado, com recursos visuais e professores preparados para o desenvolvimento de aulas com base em metodologias que atendam todos os alunos em suas peculiaridades educacionais, como prevê o Decreto 5626/2005.

Através da pesquisa, pudemos ver que surgimento daquela escola marcou e mudou a vida dos alunos que fizeram/fazem parte dela, apesar de sofrer todas essa mudanças ao longo dos anos, o que é lamentável nos dias de hoje, uma coisa tão importante ser desconsiderada pelas administrações púbicas que na maioria das vezes não dão condições suficientes para que todos possam ter uma educação de qualidade.

Observamos e vivenciamos o processo de ensino/aprendizagem naquela sala e percebemos o quão é importante na vida dos surdos aquele espaço e o quão eles sentem-se completos ao aprender tudo através da língua de sinais. Os recursos utilizados pela professora e pelo instrutor prendem a atenção dos alunos e facilita ainda mais todo assunto estudado, diferente dos métodos repassados em uma sala de ensino regular. Vale salientar ainda que o convívio dos surdos com seus pares privilegia o reconhecimento cultural e identitário Surdo. O incentivo e a interação ocorrida todas as noites naquele ambiente faz com que os alunos sintam-se autônomos e condutores de sua própria história, realizando suas próprias escolhas profissionais, lutando pelos seus direitos, cultura, identidade e conseguindo aos poucos alcançar seu lugar na sociedade, pois é isso que o ensino bilíngue para surdos proporciona o acesso ao desenvolvimento linguístico, educacional, social e cultural.

REFERÊNCIAS

[1] Brasil. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 15 de maio 2017.
[2] Brito, L. F. Integração social & Educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel; 1993.
[3] Felipe, T. A. Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos Surdos. Rio de Janeiro: Revista Espaço – Ines, 1997. P. 41-46, Vol. 7.
[4] Góes, M.C.R. Linguagem, surdez e educação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
[5] Martins, Carlos Roberto. A Cultura Surda na Escola. In:____. Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas. led- Curitiba, PR:CRV, 2012.
[6] Nascimento, Adriana Farias do. Contexto histórico, linguístico e educacional dos surdos ao longo dos tempos: um novo paradigma construído na realidade da escola bilíngue de Sumé. Sumé – PB: [s.n], 2014.
[7] Quadros, R.M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, 2005.
[8] Quadros, R. M.; IV Congresso Internacional e X Seminário nacional do Ines. Rio de Janeiro, 2005.
[9] Souza, R. G. Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

1.ENTREVISTA

PROFESSOR E INSTRUTOR

1- Nome:
2- Idade:
3- Qual a importância de se ter uma escola bilíngue no cariri paraibano?
4- Há quanto tempo trabalha nesse ramo da Libras e porque optou por ele?
5- O que você pensa sobre a inclusão de alunos surdos em escolas de ensino regular?
6- Como você avalia o desenvolvimento dos seus alunos em sala?
7- Quais as práticas/recursos que você mais utiliza em sala de aula? (Mostrar exemplos)

ALUNO

1- Nome:
2- Idade:
3- Há quanto tempo você estuda na escola bilíngue?
4- O que mudou em sua vida depois que começou a fazer parte dessa escola?
5- Das atividades realizadas em sala de aula, qual a que mais chama sua atenção?
6- Você acha que é importante o aprendizado bilíngue na vida do surdo?
7- Você já estudou em alguma escola de ensino regular? Se sim, relate sua experiência.

2.FOTOS

Capítulo 22

Escrita@.com: Por um ensino da escrita conectado às novas tecnologias

Tamires Souza Luz
Elizete Maria de Souza

Resumo: Na sociedade contemporânea, o acesso às mídias digitais para se comunicar tornou-se uma atividade diária, tanto entre jovens e adultos, como também entre as crianças, que fazem, hoje, parte de um grande contingente de nativos digitais. Facebook, blogs, e-mails, WhatsApp, e-books, chats, e tantos outros recursos, estão naturalmente presentes na vida das crianças, que percorrem facilmente os caminhos atrativos das novas mídias. As exigências de outrora, com relação ao universo da escrita, cederam lugar ao dinamismo, interatividade, rapidez e multiplicidades de recursos, que são possibilitados a partir do desenvolvimento das novas tecnologias, que, desta forma, acabaram por reconfigurar a escrita no Séc. XXI e impuseram novos conhecimentos ao aprendiz. Hoje, muito além de dominar o código linguístico, apenas, o aluno precisa se apropriar da leitura e da escrita em ambientes digitais, passando a atuar ativamente frente às mais variadas e múltiplas formas de linguagens. A escola, portanto, encontra-se na atual era tecnológica diante do desafio do letramento digital, o que exige, consequentemente, novas formas de se ensinar a escrita. Sendo assim, este trabalho se propõe a contribuir para a discussão acerca da utilização das novas mídias digitais no ensino da escrita aos alunos do primeiro Ciclo da Alfabetização (6 a 9 anos), assim como a repensar o ensino-aprendizagem do português como língua materna a partir das experiências e vivência das crianças em uma sociedade interconectada, proporcionando uma reflexão sobre como a inserção das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) pode ser utilizada pela escola para proporcionar ao aprendiz a aquisição da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, a presente investigação fundamenta-se nos estudos de Soares (2002), Demo (2007; 2009), Ferrarezi (2014) e Coscarelli (2005; 2016), ao mesmo tempo que traz à tona experiências de ensino da língua escrita contextualizada ao universo tecnológico e também oriundas de pesquisas e práticas educacionais desenvolvidas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Escrita, Ensino, Letramento Digital, Novas Tecnologias

1. INTRODUÇÃO

Segundo o pensamento de Robinson Sá (2013), basta "um clique e tenho o mundo aos meus pés". Estas palavras revelam o contexto atual de leitura e de escrita ao qual a criança está exposta, uma vez que na chamada "era tecnológica", as crianças desde muito cedo têm ao seu alcance acesso a aparelhos celulares, tabletes e computadores, TVs *smart*, tudo isto conectado à internet e redes *WI-FI.* Deste modo, o uso da língua encontra-se permeado pelo uso de telas, teclados, mouses, hiperlinks, entre outros. Basta um clique e uma nova aba se abre, surgem novas informações, o que exige uma leitura rápida e dinâmica, e uma escrita não linear, próprias de um novo espaço de comunicação, tal como considera Lévy (1999), de uma "cibercultura".

O desenvolvimento das novas tecnologias ampliou, inegavelmente, o universo do aluno, proporcionando acesso aos textos de forma rápida e interativa, alterando as formas de comunicação entre as pessoas e fez emergir novas habilidades de escrita. Todavia, o ensino da língua escrita ainda é um dos grandes desafios da escola, que, muitas vezes, não consegue acompanhar os avanços tecnológicos, seja por falta de recursos materiais, seja por uma carência de profissionais tecnologicamente qualificados. Nesse interim, a dificuldade de se ensinar a ler e a escrever continua a ocupar o centro das discussões que buscam soluções para o fracasso da alfabetização, revelado no grande número de alunos que chegam ao ensino médio com pouco domínio da *lecto* escrita.

Portanto, diante da velocidade de informações e da ampliação das formas de comunicação escrita que o mundo moderno oferece, novos desafios são impostos à alfabetização. A comunicação entre as pessoas mudou, os recursos ampliaram-se e a linguagem está cada vez mais variada, isto é fato, o que exige um novo contexto para o ensino-aprendizagem da língua escrita. A estrutura do mundo moderno requer, desde então, o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos para que o sujeito possa participar ativamente do meio social.

Nas práticas escolares atuais, nota-se, porém, que o ensino da língua escrita, pouco ou nada apresenta de novidades tecnológicas à aquisição da escrita no ambiente escolar, e, na tão sonhada era digital, promove, na maioria das vezes, um ensino da escrita do português como língua materna de maneira descontextualizada, muito aquém das inúmeras possibilidades de uso da escrita que o aluno dispõe.

Neste sentido, as discussões presentes neste texto partem de tal realidade, a fim de chamar a atenção para os seguintes questionamentos: (i) o ensino-aprendizagem da língua nos anos iniciais do ensino fundamental tem preparado o aluno para a vivência em uma sociedade interconectada; (b) quais aspectos dificultam a inserção das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) pela escola no ensino da escrita; (c) como as NTICs podem ser utilizadas pela escola para proporcionar a aprendizagem da língua escrita?

A partir destas questões iniciais, levando em conta os novos desafios impostos à alfabetização, este trabalho tem por objetivo discutir o uso das novas mídias digitais no ensino da escrita aos alunos do 1º. ao 3º. ano do Ciclo de Alfabetização, com idade entre 6 e 9 anos, da Rede Pública de Ensino, da cidade de Jequié, Bahia.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de caráter exploratório, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir dos objetivos específicos: (i) identificar como as novas mídias digitais podem auxiliar o processo de aquisição da escrita; (ii) discutir quais são as dificuldades de integrar a aprendizagem da escrita ao contexto digital; (iii) discutir como a escola pode aliar a tecnologia ao ensino da escrita; (iv) apresentar possibilidades de ensino da escrita utilizando as novas mídias digitais e as formas de comunicação que delas emergem.

Sendo assim, comungamos do pensamento de Fonseca (2002), o qual afirma que

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Destarte, o presente estudo buscou reunir contribuições teóricas de autores que estudam e experimentam as possibilidades de uso das mídias digitais na aprendizagem da escrita, com destaque para os trabalhos

de Coscarelli (2006, 2014), assim como as contribuições de Soares (2002), Demo (2009) e Ferrarezi (2014). Utilizou-se, ainda, como fonte de pesquisa, experiências educativas com práticas de alfabetização e letramento digital publicadas em *home pages, sites* e revistas eletrônicas[24],

O texto está organizado em seções, além da introdução e da conclusão, onde se discutem: (I) a criança e sua experiência com o sistema da língua escrita; (II) as dificuldades e anseios por um ensino conectado às novas tecnologias; (III) os desafios do ensino da escrita a partir das novas mídias; (IV) experiências de ensino da língua conectado às novas tecnologias: repensando a prática docente; (V) reflexões sobre a escrita@.com, ou seja, primeiramente, realizamos uma discussão acerca da aquisição da escrita, em seguida, discorremos sobre as dificuldades, anseios e os desafios da aprendizagem da escrita frente às novas tecnologias, na sequência, apresentamos trabalhos realizados com práticas de alfabetização em contextos digitais, e por fim, apresentamos uma reflexão sobre a escrita no contexto das novas mídias digitais. O presente texto trata-se de uma versão mais completa do texto apresentado no IV CONEDU, em João Pessoa, Paraíba, em 2017, como resultado do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramentos, realizado por Luz (2017), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2. A CRIANÇA E SUA EXPERIÊNCIA COM O SISTEMA DA LÍNGUA ESCRITA

Segundo Cagliari (1998), "assim como o cientista anda por vários caminhos até chegar à verdade e decifrar um sistema de escrita antigo, assim também, uma criança envereda por muitos caminhos, até chegar a descobrir o que precisa saber para decifrar e ler o nosso sistema de escrita e podê-lo escrevê-lo adequadamente." (p. 63)

Sabe-se que a escrita surgiu enquanto uma tecnologia que possibilitou a comunicação, expressão e registro nas mais diversas sociedades. Saber escrever é historicamente uma forma de inserção social e, por isso mesmo, ao longo do tempo, o processo de escrita passou por transformações, passando a exigir cada vez mais conhecimentos e habilidades diferenciados ao seu uso.

Por esse motivo, o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança foi, e continua sendo, objeto de estudo de muitos pesquisadores, que buscam discutir a aprendizagem da escrita, sobretudo nas últimas décadas do século XX, com a psicogênese da língua escrita (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Sabe-se, também, que, desde muito cedo, a criança começa a se expressar e demonstrar seus gostos e necessidades, seja por gestos, expressões faciais, choro, e mais tarde, pelos balbucios iniciais da linguagem oral. Em seguida, a criança amplia suas formas de comunicação e passa a se comunicar também por meio da linguagem escrita, aprendida principalmente no período da alfabetização, considerando que mesmo os rabiscos, traçados e desenhos realizados antes mesmo de qualquer intervenção da escola, já esboçam o seu pensamento na perspectiva da escrita. Ambos os processos vão se desenvolvendo devido a necessidade que a criança tem de se comunicar e expressar suas experiências e estabelecer convívio social.

Todavia, esse processo de manifestação da escrita precisa ser mediado para que a aquisição do código linguístico aconteça, isto é, letras, sílabas e palavras são aprendidas pela criança, e, durante este processo, a escola assume um papel primordial, tendo em vista que o ensino da leitura e da escrita é um dos grandes desafios impostos à educação escolar, principalmente no Ciclo da Alfabetização.

O desejo de uma criança por desvendar os mistérios da escrita é para ela um dos grandes motivadores para o seu ingresso na escola. Os primeiros rabiscos são para as crianças fruto de uma grande conquista, o que ratifica o papel da escrita como algo importante e motivador. No entanto, ao avançar no processo de aquisição da escrita, a criança se depara com normas, determinações e cobranças que tornam a expressão escrita, muitas vezes, como algo desolador. Aquele momento prazeroso, com liberdade de expressão, dá lugar a uma escrita guiada, vigiada e adequada aos padrões, o que pode se tornar muito frustrante para a criança. Contrário a essa realidade, Vygotsky propõe,

[24] A coleta de dados foi realizada em três momentos: (i) visita a páginas eletrônicas de instituições escolares constantes em minha rede social, nas quais foram selecionadas as atividades que atendiam aos interesses deste trabalho; seleção de atividades apresentadas em publicações impressas e eletrônicas utilizadas na pesquisa bibliográfica e, por fim, pesquisa em sites de busca com foco em uso das novas tecnologias no ensino da escrita.

> O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VYGOTSKY, 2000, apud ARAÚJO, 2007, p. 85)

3. POR UM ENSINO INTERCONECTADO: DIFICULDADES E ANSEIOS

Seguindo a contramão do avanços tecnológicos, a escola demonstra clara dificuldade em garantir um ensino mediado por novas tecnologias, levando à perda de motivação ao aprimoramento da escrita, de forma que, não raro, produzir um parágrafo assusta a maior parte de uma turma em idade escolar. As atividades de produção escrita são as que os alunos mais demonstram resistência em realizar, chegando, muitas vezes, a não serem, de fato, concluídas. Esta reclamação da falta de motivação na produção escrita está presente no relato de muitos colegas professores das series inicias do ensino fundamental, bem como na minha própria experiência de docência em turmas do 1º. ao 3º. ano do Ciclo de Alfabetização.

Um fato preocupante é que, apesar de as crianças estarem o tempo inteiro manipulando materiais escritos e se comunicando através da escrita, demonstram grande dificuldade e resistência em realizar uma atividade de produção textual na escola. Mas, por outro lado, estas mesmas crianças são, em sua maioria, escritoras usuais e utilizam o código escrito com mais autonomia e motivação do que revelam na sala de aula, pois o universo digital no qual as crianças estão imersas as coloca a todo momento em situações de uso da linguagem escrita, considerando, particularmente, que essas crianças já nasceram em um contexto de uso das novas tecnologias, isto é, são nativas digitais. Ao contrário dos tempos antigos, hoje fazem parte da infância, desde muito cedo, os *tablets, smartsphones,* jogos eletrônicos e *chats,* conforme já mencionamos no início deste trabalho.

De certo, o que ocorre é que a escola ainda não conseguiu assimilar as mudanças advindas das novas mídias digitais em favor da aprendizagem, tampouco utilizá-las, e as escolas, conforme coloca Ferrarezi (2014, p. 27), "cheias de regras, vazias de vida", não reconhecem a linguagem de uma criança como partícipe de um universo multiletrado e, por isso mesmo, perpetua o ensino da língua de forma descontextualizada.

A tecnologia reinventou a escrita, isso é fato, sendo cada vez maior o número de pessoas que se comunicam por meio da linguagem escrita que é utilizada nas redes sociais. Dessa forma, temos atualmente uma nova configuração da escrita que circula, muito rapidamente nos ambientes digitais, tem-se uma língua escrita cada vez mais híbrida e capaz de integrar diferentes recursos. O desenvolvimento das novas mídias possibilitou uma escrita de maneira mais interativa entre autor-leitor, à medida que os mesmos dialogam de forma imediata; trouxe também alterações na organização do texto, que passou a contar com recursos de abreviações, símbolos, figuras, criando até mesmo uma linguagem própria da internet – "o internetês", além de criação de hipertextos e imagens diversas.

Com relação às mudanças que a tecnologia trouxe a alfabetização, Demo (2009) considera que faz-se necessária a ampliação dos espaços de alfabetização, mediada por uma aprendizagem virtual, que vai além do quadro de giz. O ensino clama pelas diferentes habilidades que as novas mídias mobilizam - ouvir, ver, manipular, ler, escrever -, considerando a motivação das crianças para a leitura e a escrita diante da necessidade de comunicar-se virtualmente. É preciso enxergar a leitura e a escrita voltadas para a cultura da criança, este é um ponto que o autor (*op. cit.)* também defende. Para Demo,

> Enquanto a alfabetização escolar, além de tendencialmente abstrata, é em geral "dura", disciplinar, porque repassa a expectativa autoritária de confinamento na escola, a alfabetização virtual parece abrir horizontes bem mais abertos para a criança, que se sente "dona" da situação, por mais que isto seja extremamente relativo. (DEMO, 2009, p. 55)

Coscarelli (2016) cita as modificações que as NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) desencadearam à aprendizagem da língua escrita, pontuando a necessidade de a escola ensinar a escrita a partir do contexto digital.

> A escrita colaborativa, a produção e a recepção de textos multimodais em rede, a busca por informação em um ambiente com muitas possibilidades, a leitura e a integração de informações de múltiplas fontes requerem o desenvolvimento de diversas habilidades que precisam ser aprendidas, formal ou informalmente. Os professores deveriam se preocupar com isso e buscar formas de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para serem leitores e produtores dos diversos gêneros textuais que os ambientes digitais possibilitam e que a vida exige deles. Infelizmente, muitos de nossos professores não se sentem preparados para este momento e ainda são tímidas as práticas que exploram os ambientes digitais. (COSCARELLI, 2016, p. 14)

As novas situações colocadas à leitura e à escrita diante do surgimento de variadas formas de comunicação advindas das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) implicou em mudanças no campo da alfabetização e letramento o que resultou na ampliação de práticas para o leitor/escritor. Atualmente as discussões centram-se nos *letramentos* (SOARES, 2002) também denominado *letramento digital* (COSCARELLI, 2005) ou *multiletramentos* (ROJO, 2012), a partir dos quais emergiram os hipertextos, gêneros digitais, e textos multimodais.

O termo letramento digital tem ampliado as discussões em torno da leitura e da escrita ao considerar que o desenvolvimento das NTIC implica em novas situações de uso da língua, exigindo do sujeito habilidades diferenciadas de leitura e escrita, que vão muito além de ser apenas alfabetizado, ou letrado, mas fazer uso da língua escrita no atual contexto das novas mídias. Para Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), "Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)".

Assim, o Letramento digital implica a capacidade de fazer uso dos diferentes recursos e estratégias de comunicação proporcionadas pelas novas mídias.

> A conquista dos ambientes e dos textos acontece na apropriação das ações pelas comunidades. O letramento digital está dentro do continuum do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam. Ele pode começar no impresso e partir para os meios digitais, uma vez que muitas ações são semelhantes nesses ambientes. Ou fazer o trajeto no sentido contrário. O importante é compreender que a relação entre os dispositivos para a comunicação foi recentemente reconfigurada. Consequentemente, as possibilidades e as exigências do letramento também o foram. (RIBEIRO, 2009, p. 36)

A atual necessidade do letramento digital amplia a responsabilidade da escola diante do ensino da escrita, tendo em vista os múltiplos recursos, variados gêneros e novas formas de comunicação com contextos específicos de uso da linguagem. Dessa forma, é preciso pensar de que maneira o ensino da escrita pode ser realizado para preparar o aluno para as atuais situações de comunicação a que está exposto.

4. DESAFIOS AO ENSINO DA ESCRITA NA ERA DIGITAL

Segundo Levy (1993, p. 4), "novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática." Seguindo este raciocínio, não é difícil mensurar o quão desafiador é o papel da escola no sentido de inserir em suas práticas em sala de aula um ensino mediado pelas NTICs. Não há mais como insistir em um ensino estagnado no tempo, sem inovação tecnológica, uma vez que os alunos perderam o interesse por um ensino de escrita orientados por atividades monótonas de utilizar apenas o lápis e papel, a prova disso está nos olhares perdidos em sala de aula, à procura de algo que lhes chamem atenção. A indisciplina, o não cumprimento das atividades e, por consequência, a dificuldade na leitura e na escrita são o resultado do insucesso do ensino desconectado.

Apesar do crescente desenvolvimento das novas tecnologias, as quais trouxeram para a sociedade contemporânea práticas diferenciadas de leitura e escrita, estamos insistentemente limitando a mente dos alunos, que estão envolvidos em um universo muito à frente da maioria dos professores, quando o assunto está voltado para o domínio das novas mídias. A leitura e a escrita perfazem-se nos ambientes digitais, mas a escola insiste em não reconhecer que a comunicação ocorre, hoje, de forma mais efetiva nos *chats,* nas redes sociais, nos canais virtuais de comunicação e *blogs.* Portanto, considerando as novas mídias digitais, o ensino da escrita precisa ser redimensionado, pelas inúmeras possibilidades de acesso rápido e fácil a informação, contexto esse que afeta diretamente o trabalho em sala de aula, trazendo novos desafios às práticas de alfabetização e letramentos.

Moran (2000, p. 11) ressalta que "muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas." Neste sentido, as discussões acerca da alfabetização e letramentos no contexto digital ganhou espaço significativo nos debates educacionais. Demo (2007, p. 554) ressalta que "quanto mais nova a criança, mais seu futuro será condicionado pela alfabetização digital. A escola precisa respeitar este direito de aprender da criança, para que esta possa preparar-se para o mundo real no qual vai viver quando adulta."

Segundo Gastaldi (2003, p. 25), "gostando ou não, isto é fato: não se alfabetizam mais crianças como antigamente. Em tempos de avanços tecnológicos e diante das pesquisas sobre didática da alfabetização, faz necessário pensar novos contextos para ensinar ler e a escrever."

Emília Ferreiro, em entrevista à Revista **N**ova Escola, em outubro de 2006[25], discorreu sobre as mudanças que as inovações tecnológicas trouxeram às práticas de alfabetização. Segundo a autora, ser alfabetizado hoje requer outros tipos de habilidades, já que a sociedade atual convive com contextos diversos de leitura e escrita, ao contrário de séculos passados onde a alfabetização estava restrita a escrita do próprio nome. Em resposta ao que significa estar alfabetizado hoje, Ferreiro afirmou

> É poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro por que tem sido tão difícil. Não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade. Quanto mais cedo começar, melhor. (FERREIRO, 2006, p.3)

A influência da tecnologia na aprendizagem da leitura e da escrita é também atestada por Magda Soares (2002), a autora defende o uso do termo letramentos em função das diversas possibilidades de uso da palavra criada pelo mundo da tecnologia.

> (...) diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*. (SOARES, 2002, p. 156).

É fundamental perceber que a tecnologia promove outros tipos de leitura e de escrita vivenciados nas telas, portanto, requer o estímulo de habilidades diferenciadas ao uso do lápis e do papel, apenas.

> Certamente o texto digitalizado, fluido, reconfigurável à vontade, que se organiza de um modo não linear, que circula no interior de redes locais ou mundiais, das quais o participante é um autor e um editor potencial, esse texto diferencia-se do texto clássico. (LÉVY, 1996, p. 30).

[25] http://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise

As práticas de leituras e escrita demandam uma reconfiguração da dinâmica e escolar e uma urgente e necessária reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua. A escola prepara o aluno para viver uma realidade ultrapassada e se mostra cega ao universo tecnológico no qual o aluno está inserido.

No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que apenas inserir os recursos digitais na sala de aula sem um planejamento adequado não é suficiente para que a alfabetização se dê no contexto digital. É preciso promover o uso contextualizado de tais mecanismos ao universo da língua, através de uma aprendizagem crítica e reflexiva.

Conforme aponta Moran (2000, p. 32), "passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a Internet, sem saber explorar todas as possibilidades de cada meio. Cada docente deve encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos."

Nesse contexto, o professor assume importante papel enquanto facilitador da aprendizagem, mediando a construção do conhecimento e proporcionando a vivência de contextos reais de uso da língua, conforme afirma Moran,

> Ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o "informador", o que centraliza a informação. A informação está em inúmeros bancos de dados, em revistas, livros, textos, endereços de todo o mundo. O professor é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância de matéria, mostrando entusiasmo, ligação da matéria com os interesses dos alunos, com a totalidade da habilitação escolhida (MORAN, 1997, p. 4)

Portanto, uma prática de alfabetização digital, requer considerar as inúmeras possibilidades de leitura e escrita as quais os alunos estão expostos ao utilizar as novas tecnologias, que o permite pesquisar simultaneamente em diferentes fontes, criar, recriar, escrever, reescrever, ler, reler, utilizando diferentes ferramentas para construir o conhecimento. É importante salientar que:

> O uso de computadores para auxiliar o aprendiz a realizar tarefas, sem compreender o que está fazendo, é uma mera informatização do atual processo pedagógico. Já a possibilidade que o computador oferece como ferramenta, para ajudar o aprendiz a construir conhecimento e a compreender o que faz, constitui uma verdadeira revolução do processo de aprendizagem e uma chance para transformar a escola. O ensino tradicional e a informatização desse ensino são baseados na transmissão de informação. (VALENTE, 2002, p. 145)

Assim, ressaltamos, mais uma vez, que o ensino e aprendizagem da língua escrita devem considerar os diferentes contextos nos quais o aluno irá utilizá-la, promovendo também o ensino da escrita em telas e teclados, a leitura de e-books, vídeos, imagens e hipertextos, a fim de estimular a produção textual a partir das redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*, estimulando a escrita de e-mail e mensagens eletrônicas e explorando, também, a linguagem utilizada na internet. Vale ressaltar que inserir a alfabetização no contexto digital é proporcionar aos alunos o conhecimento e uso das diferentes possibilidades, para que os alunos possam utilizá-las no contexto adequado, de forma consciente e coerente.

5. REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA ERA DIGITAL

Para Demo (2007), "se as tecnologias não inventaram a aprendizagem, trouxeram, por outra, muitas novidades úteis a aprendizagem." (p. 62).

Pode-se dizer que tem sido relevante os esforços de muitos professores e pesquisadores na tentativa de apresentar alternativas para o ensino da língua vinculado às novas tecnologias, de modo a garantir o letramento digital dos alunos, entre os quais destaco o grupo de pesquisa coordenado pela professora Carla Coscarelli (UFMG). Do mesmo modo, têm emergido práticas de professores que utilizam as novas tecnologias na alfabetização de seus alunos. A partir disso, socializamos nesta seção algumas experiências

de ensino da escrita com o suporte das NTICs, contextualizadas aos gêneros emergentes e às novas formas de linguagem.

Vale destacar que a discussão tecida nesse texto considera o uso das mídias digitais e as formas de comunicação emergentes integrada efetivamente ao ensino da escrita. Dessa forma, a discussão abrange não somente o uso do computador pelo professor, como também explora as múltiplas possibilidades das novas mídias para a aprendizagem do aluno, tais como a escrita em teclados, os novos gêneros textuais, as redes sociais e aplicativos, assim como as novas formas de linguagem. Nesse processo, é de suma importância considerar as situações de uso da língua ao qual o aluno estará exposto, o que ele efetivamente precisa saber para atuar como sujeito letrado nessa sociedade e quais habilidades e conhecimentos ele precisa dominar.

A partir da necessidade evidente da escola integrar as novas configurações da linguagem ao ensino da escrita, as atividades apresentadas, a seguir, não objetivam atuar enquanto modelos, e sim provocar uma reflexão acerca das inúmeras possibilidades para o ensino da escrita contextualizado às NTICs, pensando nas contribuições de cada uma ao processo de aprendizagem da língua escrita.

● CRIAÇÃO DE MEMES DIGITAIS A PARTIR DA LEITURA DE CLÁSSICOS

A partir da leitura e discussão em sala de aula dos livros *A volta ao mundo em 80 dias* e *Alice no país das maravilhas*, nas turmas do 1º ao 3º ano, com crianças de 7 a 9 anos, os alunos criaram memes e publicaram na página eletrônica da escola.

Figura 1: Memes Literário

Fonte: Página do Colégio Dom Pedro II no Facebook.[26]

A figura 1 mostra que os alunos estão ávidos por produzir e consumir formas cada vez mais dinâmicas de leitura, expressas por textos curtos e multimodais[27]. Sendo assim, para os nativos digitais adaptados a esse tipo de textos, a leitura de um livro clássico, impresso, com histórias contadas de forma linear acaba sendo, na maioria das vezes, pouco atrativa. Portanto, na medida em que a escola associa essa leitura a uma prática vivenciada pelo aluno, como os memes digitais, a leitura passa a ser muito mais interessante e o envolvimento dos alunos torna-se efetivo. Ademais, esse tipo de atividade permite o trabalho com os gêneros textuais e a reflexão sobre o alcance da linguagem literária em ambiente eletrônico.

[26] Disponível em: https://www.facebook.com/colegiodompedro/posts/855651311207835

[27] A linguista Roxane Rojo define textos multimodais como aqueles em que interagem diferentes linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades).

● ESCRITA COLABORATIVA ATRAVÉS DO BLOG

Entre os trabalhos que discutem a integração do ensino ao uso das NTICs, as atividades de escrita em blogs são as mais frequentes como forma de estimular e aprimorar a escrita dos alunos. Em estudo desenvolvido por Silva & Pessanha (2012), as autoras concluíram que

> O *blog*, como ferramenta digital utilizada para desenvolver a competência de escrita nos alunos faz com que produzam textos espontâneos e com maior liberdade não apenas para o professor, mas para um público maior, o que o fará pensar de maneira mais cuidadosa e ao mesmo tempo, um tanto quando desligada da ideia de obrigatoriedade ao realizar uma atividade escolar proposta. O trabalho com os *blogs* colabora na formação linguística dos seus usuários, pois tende a fazer dos mesmos leitores e autores de textos, sejam verbais, visuais, sonoros ou hipertextuais. (SILVA & PESSANHA, 2012, p. 12).

Dessa forma, o blog pode ser utilizado para estimular a escrita, seja pelo interesse inicial de o domínio das teclas, mouse e demais recursos, seja pelo interesse em descobrir uma forma diferenciada de se comunicar por meio da escrita de textos e hipertextos, permitindo, ainda, a socialização dos textos entre os alunos da turma, tendo em vista que a escrita contextualizada e viva é estimulante e desafiadora.

● JOGOS *ONLINE*

Os jogos on-line fazem parte do dia a dia das crianças, considerando que uma boa parte do tempo livre dos nativos digitais é dedicada à diversidade de jogos disponíveis na internet. Portanto, fazer uso destas plataformas digitais com fins didático-pedagógicos significa integrar o ensino da escrita ao contexto real de uso da língua, de forma interativa e motivadora aos alunos.

> Os jogos digitais *online,* elaborados para fins pedagógicos ou não, podem ser considerados ferramentas educacionais para o ensino da leitura e/ou da escrita. Ao contribuírem com a formação de habilidades distintas e especificas enquanto divertem estimulando, levam à construção do conhecimento de forma prazerosa e lúdica. (RIBEIRO, 2016, p. 167)

Ribeiro (2016) apresenta como proposta de jogos a serem incorporados à alfabetização o "CHEFVILLE" e "BRINCANDO COM AS VOGAIS". Acrescento a esses, os jogos educativos disponíveis nos sites "SMARTKIDS", "LUDOEDUCATIVO" e "ESCOLADIGITAL", os quais proporcionam uma experiência com a escrita de forma lúdica e atrativa para as crianças, uma vez que esses jogos promovem associações e reconhecimento de letras e palavras, colaborando com a aquisição do sistema de escrita.

É preciso dizer, também, que além da grande variedade de jogos online, está cada vez mais comum os livros didáticos que trazem mídias eletrônicas com atividades digitais. A escolha dos mesmos, entretanto, precisa ser assegurada pelas escolhas dos livros que serão adotados pelas escolas, em conformidade com a proposta didático-pedagógica de cada instituição.

● CRIAÇÃO DE JOGOS

Além da gama de jogos disponíveis na internet, é possível ao educador criar um jogo especifico para atender aos objetivos que pretende alcançar. Um importante suporte ao professor é o JClic – "software de autoria de uso livre, destinado a criar recursos de aplicações didáticas e interativas." (SEED/PR, 2010, p. 8)

No manual publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR, 2010) são apresentadas as técnicas para instalação e utilização do aplicativo JClic, a partir do qual o professor tem disponível diferentes opções para criação de jogos em várias áreas do conhecimento, propiciando aos alunos atividades dinâmicas e interativas.

● PÁGINA DO *PROJETO REDIGIR*

O projeto Redigir do Curso de Letras da UFMG oferece em sua página eletrônica, jogos e atividades de leitura e produção de textos que podem ser utilizadas por professores do ensino fundamental e médio, em suas salas de aula. Conforme já mencionado no presente texto, o Projeto é coordenado pela Professora Carla Coscarelli e oferece *links* específicos para atividades voltadas ao letramento digital. As informações podem ser acessadas no endereço eletrônico (https://sites.google.com/site/redigirufmg/), no qual são apresentadas diversas atividades que podem ser editadas pelos professores, adequando-as à realidade de cada sala de aula. Como exemplo das atividades apresentadas, cito a *twittando, fake* e *meme,* atividades de leitura e escrita que integram aspectos triviais da vida do aluno para estimular a aprendizagem.

● A ESCRITA MEDIADA POR RECURSOS DO COMPUTADOR

Utilizar o computador como ferramenta para a escrita abre um leque de possibilidades a uma aprendizagem significativa, pois a escrita nas telas, com suporte de corretor ortográfico, recursos de edição e a variedade de comandos que o escritor tem a sua disposição para criação do seu texto torna a escrita uma atividade instigante.

O uso do *word*, *paint*, *excel* e *powerpoint*, bem como programas de vídeo e áudio, permitem a escrita em diferentes ambientes, estimulando, assim o aluno a se aventurar no mundo da escrita.

Em pesquisa sobre alfabetização em contextos digitais, Alves *et al.* (2013, p. 9) realizaram com os alunos do ensino fundamental I, diferentes atividades utilizando as novas mídias digitais. Com isso, as autoras constataram que o uso das tecnologias digitais favorece o processo de letramento à medida que possibilita o uso social da escrita pelos usuários. O resultado da pesquisa também apresentou "comprovação de que as práticas de alfabetização em plataformas digitais podem, em vista de sua funcionalidade, operar como um importante instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa."

● GÊNEROS DIGITAIS

O trabalho com gêneros textuais faz parte da rotina nas aulas de Português, entretanto, existe uma perpetuação dos mesmos gêneros que são abordados e estudados, mas, com o advento das novas tecnologias, novos gêneros emergiram e, naturalmente, são utilizados com maior frequência no dia a dia dos alunos.

Marcuschi e Xavier (2004) denominam esses gêneros textuais emergentes a partir do contexto da tecnologia em ambientes virtuais, como gêneros digitais ou virtuais. Nas palavras de Marcuschi,

> Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (MARCUSCHI, 2002, p. 21)

Na prática, nota-se, porém, que é bastante sutil a presença dos gêneros digitais em sala de aula. Entre a variedade existente, o que pode ser encontrado é o e-mail, ainda assim, explorado superficialmente, mas existe um leque de outros recursos, como os *posts* de *facebook*, *profile*, *chats*, fóruns, cartões digitais e memes que podem e devem ser explrados, já que estão presentes no dia a dia dos alunos. Vale lembrar que esses novos gêneros consistem-se de textos curtos e multimodais e de uma linguagem expressa em *hashtags*, *emoctions*, onomatopeias, imagens, símbolos e abreviações.

O cartum, a seguir, (Fig. 2) retrata essa nova forma de linguagem comumente utilizada pelas crianças usuárias das novas mídias. Tal configuração da escrita se apresenta como um grande desafio à escola no ensino da norma padrão, já que essa forma de linguagem é cada vez mais usual e é vista por alguns como

um prejuízo à aquisição da norma padrão. De certo há suas dificuldades, mas, desconsiderá-la, mantendo-se alheio aos modelos próprios de comunicação que surgem nos ambientes digitais não é um caminho acertado para superar os desafios.

Ferrarezi (2014) reforça que "o aluno precisa reconhecer que todos os "pq", os "blz" e os "vc" que ele usa para se comunicar com os amigos na net, são tão importantes e têm um valor prático muito grande".

Figura 2. Gêneros Digitais

Fonte: Estudo kids[28]

Desta forma, faz-se necessária a integração de novos gêneros e suas linguagens ao ensino-aprendizagem da língua materna nos anos iniciais do ciclo da alfabetização. O caminho não é jamais ignorar, e sim integrar e discutir com o aluno o uso das diversas manifestações da escrita em cada contexto, chamando a atenção para a importância de cada gênero, uma vez que cada um possui sua funcionalidade e características próprias.

Com relação ao trabalho com os gêneros digitais na alfabetização, Araújo (2007) concluiu que os mesmos trouxeram mais significado para as crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvendo diferentes habilidades do meio virtual. Em relação a produção de cartões virtuais, o autor destaca que

> Nenhum cartão é feito sem que o remetente se submeta a um processo de escolhas através dos quais ele gera sua mensagem. Assim, a criança, imersa entre muitos cliques de mouse e digitações de caracteres, assume o seu papel de sujeito nessa nova experiência de escrita, experimentando o uso da língua a partir de uma situação de enunciação digital. Além de operar com o mouse e com o teclado, pondo o cursor no formulário certo antes de escrever o que lhe é solicitado, o pequeno escritor precisava equacionar as várias semioses que, inscritas na tela digital, conspiravam em favor do sentido que ele pretendia construir. (ARAÚJO, 2007, p. 87)

6. ESCRITA@.COM: REFLEXÕES

É importante salientar que, na implementação do letramento digital na escola, esbarramos em alguns problemas, notadamente evidenciados no modelo educacional brasileiro que ainda insiste em uma escola desconexa, que historicamente privilegiou uma determinada cultura, conhecimentos e linguagens, sendo

[28] Disponível em: http://www.estudokids.com.br/wp-content/uploads/2015/01/generos-digitais-caracteristicas-e-exemplos.gif

resistente às manifestações linguísticas que fogem ao padrão da norma culta, e, portanto, persiste no ensino descontextualizado da escrita.

Outro aspecto importante que faz parte desta realidade é que existe uma dificuldade de muitos professores em utilizar as novas mídias, já que fizeram parte de um contexto de ensino pautado na cultura do livro, lápis e papel, considerando, ainda, que muitos professores são 'imigrantes, não nativos", perante o uso das novas tecnologias, conforme aponta Demo (2009, p.67). A mudança deve ser, portanto, um desafio contínuo de formação, aprendizagem e aprimoramento por parte do educador no sentido de romper as barreiras impostas por um modelo de ensino estagnado. Segundo Moran (2007), ensinar utilizando a tecnologia exige

> [...] mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação. ... O que muda então no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. ...é um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante que exige atenção, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico. (MORAN, 2007, p. 118)

Os entraves também perpassam as condições de trabalho do professor, que, em geral, possuem uma carga horária extensa, com baixo reconhecimento salarial e pouco investimento na formação continuada, potencializados pela realidade das escolas com salas de aulas lotadas, ausência de equipe multiprofissional, estrutura física não satisfatória e material pedagógico escasso e ultrapassado. Importante salientar que a estrutura física das escolas, sua organização e materiais pedagógicos disponíveis não favorecem a inserção das NTICs ao ensino, sendo, portanto, um desafio a mais a ser superado pelas instituições escolares.

De fato, precisamos de formação continuada, de investimentos e principalmente de reformulação do ensino, pois de nada adianta professores bem preparados, escolas equipadas, se a sala de aula continuar sendo um espaço que ensina os mesmos conteúdos, onde o aluno estuda apenas para "passar" na prova. A escola, precisa urgentemente voltar-se à aprendizagem do aluno, e percebê-lo frente a sua realidade social, já que este precisa aprender para constituir-se enquanto sujeito que se quer ser, e não ao que a escola quer moldar. Os avanços são necessários e implicam uma mudança pedagógica, sendo necessário repensar a concepção de sujeito, ensino e linguagem que a Educação Brasileira quer tornar efetiva.

Dessa forma, é cada vez mais urgente que as experiências vivenciadas pelas crianças sejam utilizadas na escola a favor da alfabetização. Integrar os diferentes recursos tecnológicos à aprendizagem da leitura e da escrita contribui para romper com a memorização, despertando o interesse e a curiosidade dos aprendizes. Mas, para isto acontecer, a escola precisa reconhecer os benefícios que o letramento digital propicia e encarar os desafios para alcançá-los, pois conforme afirma Demo (2007, p. 544), "pode-se dizer que as tecnologias vão bem, obrigado, o que vai muito mal é a pedagogia, porque ainda não despertou para esse desafio, fazendo de conta que o mundo real é o mundo da escola".

Compreende-se assim que a tecnologia pode proporcionar experiências enriquecedoras na escola, de tal modo que deixar de utilizá-la é perder a chance de explorar as inúmeras possibilidades que a mesma é capaz de propiciar à aprendizagem.

> A escrita na escola precisa ser a escrita na-e-para-a-vida, assim como a leitura o tem que ser. Sem trabalhar essa escrita vinculada com a vida, não vejo como é possível fazer com que o aluno valorize sua escrita e veja nela qualquer tipo de utilidade. Além disso, é preciso desvincular a ideia de escrita na escola da ideia maniqueísta de que apenas a "escrita padrão" serve para fins de registro escolar. (FERRAREZI, 2014, pp. 83-84)

Enfim, há, de fato, um longo caminho a ser percorrido. É preciso que a escola mude sua mentalidade e se abra às novas possibilidades de construção do conhecimento, e passe, principalmente a compreender que o mundo digital expõe a criança cotidianamente a situações de uso real da escrita. Utilizando isso a favor da aprendizagem, a escola poderá, sem dúvida, preparar o aluno para lidar com as demandas de uma sociedade da *cibercultura.*

7. CONCLUSÃO

Conforme vimos ao longo deste estudo, a necessidade de inserção e integração de novas tecnologias ao ensino da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido apontada por vários estudiosos: Soares (2002); Demo (2007; 2009); Ferrarezi (2014); Coscarelli (2005; 2016), entre outros, trazendo à tona uma urgência de alteração na dinâmica escolar, a fim de promover práticas de leitura e de escrita cada vez mais conectadas às novas tecnologias.

Todavia, o que se vê, hoje, nas práticas escolares cotidianas, é movimento muito tímido com relação à implementação de um modelo novo de ensino da escrita nas séries iniciais, no que diz respeito ao uso de novas tecnologias. Em geral, as NTICs – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação -, são utilizadas apenas como suporte ou simplesmente como ferramentas, sendo o computador e o data show utilizados comumente nas escolas para exibir um vídeo ou *slide*, apenas. Estes equipamentos encontram-se nas escolas, mas não representam um avanço ao ensino, já que, em geral, são de uso restrito do professor, que também não explora as potencialidades destas ferramentas. Se, por um lado, é fato que as novas tecnologias invadiram o universo do aluno, ninguém tem dúvida, mas, por outro lado, não há evidências de as práticas pedagógicas voltadas para um ensino interconectado estejam caminhando nesta mesma direção.

As experiências com ensino da língua apresentadas neste trabalho demonstraram que o ensino da escrita torna-se muito mais significativo e prazeroso aos alunos quando integrado ao universo digital, resultando em um grande envolvimento, motivação e aprendizagem. Neste sentido, algumas ações merecem destaque:

- Criar momentos diários de leitura, que devem ser diversificados tanto quanto aos tipos de gêneros quanto aos tipos de recursos, assim como inserir a leitura e escrita de *e-mails*, a produção de vídeos curtos, *slides*,etc., na rotina escolar faz toda a diferença.
- Estimular a produção textual para além do papel, com criação de vídeos individuais ou coletivos, valorizando também a produção de texto oral e mobilizando outras habilidades com estímulo da imaginação e da criatividade de cada criança.
- Incentivar a criação de histórias em quadrinhos, charges e *cartoons* a partir da utilização de recursos do computador, como animações, pode transformar a atividade de escrita muito atrativa para os alunos.
- Explorar a produção e compartilhamento de textos em redes sociais é uma atividade que ainda está por ser explorada em toda sua potencialidade.
- Propriciar a escrita nas telas, mobilizando as habilidades e conhecimentos necessários à escrita digital é uma das prioridades ao ensino de língua materna na alfabetização.
- Fazer uso de *softwares* na execução das atividades, a exemplo do *Word* para edição de textos, *Excel* para criação de tabelas e o *Paint* para criar ilustrações são primordiais ao letramento digital.

De certo, tudo que foi exposto implica um processo amplo de reflexão, pesquisas e discussões. Sabemos que, no dia a dia da sala de aula, as dúvidas, inseguranças e dificuldades são inúmeras. Um aspecto evidente a ser considerado é: *por onde/como começar?* O passo inicial é buscar conhecer, aprender sobre essa nova realidade que se coloca à educação. Coscarelli (2009) destaca um aspecto importante a ser considerado na prática do letramento digital

> É preciso conhecer ou dominar o impresso antes de ir para o digital? Talvez seja o caso de repensarmos a direção da aprendizagem. Pode ser que em pouco tempo os alunos estejam tão familiarizados com os ambientes digitais que seja melhor começar por eles para chegarmos ao impresso. Essa é uma possibilidade que não podemos deixar de considerar e para a qual precisamos nos preparar. Daí a importância de o professor se enfronhar neste mundo digital, conhecendo seus recursos, seus gêneros, suas linguagens e seu potencial, a fim de que possa usá-los ou explorá-los em suas atividades profissionais. (COSCARELLI, 2009, p. 561)

Em suma, é muito importante que a proposta pedagógica seja implementada de maneira coerente com a realidade do ambiente escolar e contextualizada à necessidade do aluno. Ensinar o aluno a escrever não é moldá-lo ao uso da *gramatiquisse*, é antes de tudo prepará-lo para o uso efetivo das diversas possibilidades de escrita em diferentes situações de comunicação. Assim, o aluno será capaz de compreender não somente a linguagem presente nos manuais de ensino, como a linguagem presente nas redes sociais, nos blogs, etc., como o "internetês", as abreviações e demais formas de comunicação tão necessárias à interação social.

REFERÊNCIAS

[1] ALVES, Vanessa Santos. SILVA, Bruna Fernandes. SANTOS, Fernanda Maria. Alfabetização em contextos digitais: dificuldades, avanços e desafios. *Anais Fiped V* (2013) - Vol 1, n 2. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_954_3a695ccfcef6d3e58081a2aa7fcdc287.pdf. Acesso em: 28. Set. 2016.

[2] ARAÚJO, Júlio César. Os Gêneros Digitais e os desafios de Alfabetizar Letrando. Campinas, 46 (1): 79-92, Jan/Jun.2007.

[3] ARAÚJO, Rosana Sarita de. Letramento digital: conceitos e pré-conceitos. Trabalho apresentado no *2º. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação Multimodalidade e Ensino*, 2008. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Rosana-SaritaAraujo.pdf. Acesso em: 20. Ago. 2016.

[4] CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.) *Alfabetização e Letramentos: Perspectivas Linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

[5] COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

[6] COSCARELLI, Carla Viana. Aprendizado em ambientes digitais. Programa - Extra-classe. Entrevista concedida a Denilson Cajazeiro. Disponível em:

[7] https://www.youtube.com/watch?v=B5DIk1_QWzs&feature=youtu.be.

[8] _____. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

[9] _____. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v.9, n.3, p.549 – 564. Set/Dez:2009. Disponível em:

[10] https://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0903/090305.pdf. Acesso em: 02. Set. 2016.

[11] DEMO, Pedro. Alfabetização: desafios da nova mídia. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out./dez. 2007.

[12] DEMO, Pedro. Aprendizagens e Novas Tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física* – Vol. 1, n. 1, p. 53-75, Agosto/2009.

[13] FERRAREZI JUNIOR, Celso. Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino da língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

[14] FERREIRO, Emília. "O momento atual é interessante porque põe a escola em crise". Nova Escola, 2006. Entrevista concedida a Mario Ferrari. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml. Acesso em: 25. Nov.2015.

[15] LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

[16] _____. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

[17] _____. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

[18] MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

[19] _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In:

[20] MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

[21] MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação.vol.26, n.2. 1997. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006. Acesso em 10. Ago. 2016.

[22] _____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In:

[23] MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10.ed. Campinas: Papirus, 2000.

[24] _____. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

[25] RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf. Acesso em: 10. Out. 2016.

[26] _____. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (org) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

[27] ROJO, Roxane. Alfabetização e Letramentos: Perspectivas Linguísticas. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

[28] ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

[29] SÁ, Robson Gomes. A internet como meio propagador das ações, reações e situações escolares. 2013. Tema: Educação e Tecnologias. Disponível em:

[30] <http://www.infoescola.com/educacao/a-internet-como-meio-propagador-das-acoes-reacoes-e-situacoes-escolares/>. Acesso em: 15. Jun. 2016.

[31] Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Manual para uso do JClic. CURITIBA, SEED/PR: 2010. Disponível em: https://clic.xtec.cat/docs/guia_JClic_br.pdf. Acesso em: 22. Set. 2016.

[32] SILVA, Solimar Patriota. PESSANHA, Ana Paula Bahia. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de *blogs* para a escrita colaborativa. *Revista Escrita*, n.15, 2012. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF. Acesso em 12. Ago. 2016.

[33] SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

[34] VALENTE, José Armando. Uso da internet em sala de aula. Educar. Curitiba, n. 19, p. 131-146. 2002. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n19/n19a10.pdf. Acesso em 10. Jul. 2016.

Autores

AUTORES

ADILSON TADEU BASQUEROTE SILVA

Licenciado em Estudos Sociais – Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST), Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento socioambiental (UDESC) e Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

AJINELDO FERREIRA DA SILVA

Graduado Ciências, com Habilitação em matemática, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Especialização em Educação, Gestão do Ensino, pela UERN, mestrando de matemática pela UFERSA

ALBERT ÍTALO LEITE FERREIRA

Possui graduação em Direito pela Universidade Potiguar (2013). Graduação em Administração pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Especialização em Andamento em Gestão de Pessoas. Tem experiência profissional tanto no setor público como no privado, por ter estagiado em ambos e atuado como administrador e Analista de Recursos humanos. Também possui experiência de docência, tanto em nível médio, como em graduação.

ANDREIA BULATY

Licenciada em Pedagogia (UNICENTRO, 2010), Mestre em Educação (UEPG, 2014), Doutoranda em Educação (UEPG, 2019). Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná. Membro dos grupos de pesquisa "Práxis Educativa: Saberes e fazeres da/na educação infantil" (CNPQ/UNICENTRO); Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura – GEPAVEC (UEPG/CNPQ).

ANELISE DELGADO GODEGUEZ NASCIMENTO

Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP, Graduada em Pedagogia pela mesma instituição e Especialista em Educação Infantil pela UMESP. Formadora de Professores e Auxiliares em São Caetano do Sul. Apresentou trabalhos em Seminários e Congressos, fez parceria com a Escola da Vila. Participou de cursos em Reggio Emilia, na Itália. Atuou como formadora em Campos do Jordão.

ANGELA MARI MATTOS PEREIRA SCHWAHN

Licenciada em Pedagogia pela FACVEST/Lages SC, complementação em Educação Especial UNIPLAC/Lages SC; Mestra em Educação pela UNIPLAC/Lages SC, especialização em Prática Pedagógica e Interdisciplinar e Gestão Escolar Anos Iniciais do Ensino Fundamental, FACVEST/Lages SC; Especializa em Gestão e Tutoria no Ensino a Distância, UNIASSELVI/Lages SC. Atuo há 15 anos como professora de nos anos inicias do ensino fundamental em escola estadual; experiência em tutoria no Ensino a Distância e orientação de trabalho de conclusão de curso e orientadora de estágio, nos curso de pedagogia e educação especial.

ARIANE GARCIA DA COSTA

Estudante de Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Potiguar - UnP, 20 anos, mora na cidade de Touros, interior do RN, aluna do Grupo de Estudos em Linguística Cognitiva - UnP.

AUTORES

CAROLINE KRETZMANN

Mestre em Educação (PUCPR), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (PUCPR) e graduada em Letras Português-Inglês (PUCPR). Tem experiência como docente de Língua Portuguesa e Produção de Textos no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente é professora assistente na PUCPR, onde atua na graduação ministrando as disciplinas de Leitura e Escrita de Textos Técnicos e Científicos, Prática Profissional: Gêneros Textuais Didáticos, Prática Profissional: Modelos de Análise de Materiais Didáticos, Prática Profissional: Elaboração de Materiais Didáticos e Revisão de Textos Escolares. Também atua como docente do Programa Habilidades do Núcleo Básico de Língua Portuguesa, implantado pela PUCPR (2013) para aprimorar as habilidades básicas de leitura e escrita dos graduandos dessa instituição. Foi coordenadora desse Programa de 2016 a 2018. Atuou como docente do Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre) da PUCPR, responsável pela formação continuada de professores de graduação, no período de 2015 a 2017. Realiza estudos sobre gêneros textuais, leitura, escrita, ensino de língua portuguesa e revisão de textos escolares, atuando na formação docente inicial e continuada da educação básica e superior.

CINTIA ANSELMO DOS SANTOS

Mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP- Formação de Formadores). Pedagoga e especialista em Psicopedagogia Clínica (UNIFIEO), Magistério do Ensino Superior (PUCSP) e Educação Especial Inclusiva (FGF). Atua há 15 anos na educação e atualmente faz parte da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo conduzindo ações da recuperação paralela da cidade como professora do Ensino fundamental I.

CLEUDET DE ASSIS SCHERER

Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação e doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM/Maringá - Pr. Professora do colegiado do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campo Mourão - Pr.

CYNTIA SIMIONI FRANÇA

Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em História Social pela UEL (Universidade Estadual de Londrina). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do grupo Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória vinculado ao CMU (Centro de Memória-UNICAMP), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC - Faculdade de Educação-UNICAMP e membro do Grupo de Pesquisas Rastros (Universidade de São Francisco) Dedico às seguintes temáticas: produção de conhecimentos históricos e educacionais, ensino de história, estágio curricular; livros didáticos, formação de professores, práticas de memórias e narrativas.

DAIANA RABOCK STEINER

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jaraguá do Sul - UNERJ (2008). Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela Associação Catarinense de Ensino - ACE (2009) e Mestrado em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (2016).

DAIANE THOMAZ

Possui Mestrado em Educação pela Universidade da Região de Joinville. Possui Pós Graduação em Neuropsicologia da Aprendizagem pelo Instituto Bagozzi e possui Pedagogia pela Universidade do Contestado (2005). Atualmente é professora da rede municipal de Joinville. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.

AUTORES

DIEGO SOARES SOUZA

Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília, Pós-graduação (Lato-sensu) em Educação Física Escolar pela Universidade Gama Filho (2013) e Pós-graduação (Stricto-sensu) em Mestrado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (Cursando). Atualmente é professor - Secretaria de Educação do Distrito Federal e professor convidado na faculdade Mauá no curso de Educação Física em Goiânia. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, educação, pedagogia dos jogos coletivos, natação, psicomotricidade, antropologia (estudo do corpo) e biomecânica.

EDNA LIZ PRIGOL

Pós-doutoranda em Educação, Doutora e Mestre em Educação pela PUC Pr, Graduada em Pedagogia.

EDUARDO BEZERRA

Mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Formação de Formadores. Possui especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho, graduado em Pedagogia - Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro Universitário Sant'Anna. Atualmente leciona nas séries iniciais da Educação Básica pela Prefeitura de São Paulo e atua como formador docente no curso de Pedagogia no Centro Universitário Anhanguera.

EDUARDO PIMENTEL MENEZES

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Bacharel em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Pós doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal Fluminense, Consultor Institucional do MEC, Consultor ad hoc da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep), Parecerista da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), Integrante do Conselho Editorial Permanente e do Conselho Científico Permanente da Editora CRV, Professor Adjunto da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e Professor Adjunto do curso de Geografia da PUC-RJ.

ELISA PINHEIRO FERRARI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisadora visitante na Escola de Ciências Químicas e Biológicas da Queen Mary University of London (QMUL) (2017). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2017). Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2016). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2012). Especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) (2008). Graduada (licenciatura plena) em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) (2006). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Imagem Corporal, Psicometria, Cineantropometria, maturação sexual, crescimento somático. Atualmente tem se focado na compreensão dos aspectos biológicos, comportamentais e sociais da percepção da imagem corporal infantil e Avaliação dos Efeitos da Estimulação Precoce.

ELIZETE MARIA DE SOUZA

Graduada em Letras, com licenciatura em inglês e em português, e Bacharel em Língua Portuguesa, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também obteve os títulos de Mestre (2007) e Doutora (2013), em Linguística Teórica e Descritiva. É professora adjunta de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB- Campus de Jequié-BA). Possui experiência no ensino de língua materna (alfabetização e letramentos), e no ensino de Língua Portuguesa e Linguística no ensino superior. Desenvolve pesquisas sobre Variação e

Mudança Linguística no Português Brasileiro e sobre Práticas Sociais de Escrita Acadêmica na Universidade.

FABIANA BARTHOLOMEU

Graduada em Pedagogia - Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (1999), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Paulista (2004) e Mestrado em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Pesquisadora da Infância da Rede Contextos Integrados USP/SP (2013). Foi Coordenadora Pedagógica por 15 anos e atualmente é Diretora do CEI Indireto Jocelyne Louise Chamuzeau. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar. (texto informado pelo autor)

FERNANDA PEREIRA DAS CHAGAS GOMES

Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, pela Pontifícia Universidade Católica/SP. Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Santo André e Pós-graduação em Educação Infantil EAD São Luís. Atualmente é professora titular da Prefeitura de Santo André/SP, na função de Diretora de Creche. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Educação Infantil, atuando principalmente com os temas: formação de professores, educação, rotina de creches, Infância, importância do brincar e Projeto Político Pedagógico (PPP).

FRANCISCA JANICE SILVA

Mestra em Educação em Formação de Professores, Universidade Estadual do Pará- UEPA. Licenciada plena em Pedagoga pela UFPA. Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional, pela Universidade Federal do Pará. De 2013 a 2014- Professora Orientadora do Curso de Formação de Professores para o Ensino de Linguagem Ciclo de Alfabetização e Ensino de Matemática Integrado à Linguagem, nos Anos Iniciais, no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. Em 2015 participou da elaboração das Orientações Curriculares para Educação Infantil de Paragominas. Formadora local dos Coordenadores Pedagógicos das Escolas Públicas de Educação Infantil de Paragominas- PNAIC da Educação Infantil. Atualmente atuando como Vice- Diretora da E.E.E.M. Guilherme Gabriel, também e como Coordenadora e Formadora de Professores e de Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil da Rede Pública do Município de Paragominas/PA

FRANCISCO ROBSON ALVES DA SILVA

Mestre em Engenharia Elétrica com ênfase em Computação Aplicada pela Universidade Federal do Pará (2009), especialização em Estatísticas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (2007), especialização em Educação Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2001) e graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará (1997), coordenou conselhos escolares por quatro anos. Atualmente é professor de matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, campus Óbidos.

GIOVANA CHIMENTÃO PUNHAGUI

Pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), certificada pela Universidade de Cambridge para o ensino de língua inglesa e formação de professores. Suas principais linhas de trabalho concentram-se em metodologias de ensino, educação bilíngue e inovação na educação. É gerente Executiva de Educação do Sistema Fiep, atuando na gestão da educação básica, educação profissional e educação superior.

GUILHERME ANTUNES LEITE

Licenciado em Pedagogia. Mestrando em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro/Guarapuava – Pr.

AUTORES

IDUINA EDITE MONT ALVERNE BRAUN CHAVES

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará(1975) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo(1998). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Organização Imaginário sócio-antropologia

JANAINA GUIGUER DA SILVA

Possui graduação em História pela Universidade do Vale do Itajaí (2000). Especialização em Metodologia do Ensino de História e atualmente cursa "Pedagogia Empresarial com ênfase em Gestão de Pessoas". Participou do Curso de Atualização "Juventude Brasileira e o Ensino Médio Inovador" de março à julho de 2013, totalizando 180 horas. Possui Mestrado em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (2016) com ênfase no Ensino Médio Inovador. Trabalha como professora de história no Programa Ensino Médio inovador da EEB Prof. Jandira D Ávila.

JANIARA DE LIMA MEDEIROS

Ma. em Educação pela UFF, é Especialista em Psicopedagogia, Gestão de RH, Pós-graduada em Gestão EaD e possui MBA em Marketing. Agrega vinte e cinco anos de experiência na área educacional em instituições públicas, privadas, civis e militares. Com vivência no tripé educacional (áreas administrativa, comercial/marketing e pedagógica), a 1°Tenente do Exército Brasileiro atualmente é Chefe da Seção de Português do Centro de Idiomas do Exército Brasileiro (CIdEx). Como docente, leciona português como L2 nos cursos de Português para militares estrangeiros (no CIdEx) e em disciplinas do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias (CEP/FDC), oferecidos aos Oficiais das Forças Armadas brasileiras e estrangeiras e das Forças Auxiliares do Brasil.

JEYSE SUNAYA ALMEIDA DE VASCONCELOS

Mestre pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (2018); Pós-graduada (lato sensu) em coordenação pedagógica pela Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (2013), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2008). Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Infantil e ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Atua com os seguintes temas e subtemas: Currículo na Educação Básica e Desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. - Vivências de crianças e seu processo de humanização na instituição de educação formal, Espaço, Tempo e relações da criança na Educação Infantil, entre outros. Desde 2008 até a presente data, atua na Secretaria Municipal de Educação - SEMED nas seguintes funções: junto a Coordenação da Divisão de Educação Infantil como técnica pedagógica nas creches e escolas de educação infantil (2008-2013) ; Formadora de professores para Multisséries no Programa Escola Ativa (2013); Pedagoga responsável pela Gestão e Planejamento do Trabalho Pedagógico na Divisão de Planejamento da SEMED (2014 até a presente data).

JULIANA SOUZA DA SILVA

Economista (UFPA/Belém), Tecnóloga em Saneamento Ambiental (IFPA/Belém) e Mestra em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (IFPA/Castanhal). Atualmente é docente no IFPA, Campus Óbidos. Possui experiências em pesquisas nas área de Economia, Administração, Contabilidade, Meio ambiente e Gestão de Recursos Naturais, relacionadas a recursos hídricos, à comercialização e análise da cadeia produtiva de pesca no Estuário Amazônico na Ilha Siritu ba (Abaetetuba-PA), ênfase em manejo de pesca do camarão (Macrobrachium Amazônicum), em parceria instituída entre a Universidade Federal do Pará e o International Development Research Centre ? IDRC. Atuou também em pesquisa sobre Adaptações Socioculturais d os Caboclos no Estuário Amazônico e Eventos de Extrema Maré no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - NAEA/UFPA, além de projetos de pesquisa voltados para a construção de indicadores de desenvolvimento de agrossistemas camponeses das Ilhas do Combú, Murucutum e Grande no Município de Belém (PA) e de projetos do Grupo de Pesquisa em Saneamento

Ambiental, do Instituto Federal do Pará. Desenvolveu ferramenta informatizada de auxílio à gestão estratégica-econômica-financeira e social de cooperativas agrárias, em estudo de caso envolvendo a região de Cametá (PA). Atua junto às populações tradicionais em especial a quilombola e indígena. Além disso, é professora do IFPA, Campus Óbidos; atua nas áreas de Gestão e Negócios e Meio Ambiente. Ministra disciplinas tais como: Empreendedorismo, Associativismo e Cooperativismo, Gestão de Resíduos Sólidos, Tratamento de Água, Poluição e Controle da Qualidade da Água, Gestão Ambiental e Planejamento Ambiental Urbano e Rural.

JULIANNA MENDES DE MATOS SOUZA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2009). Especialização em Orientação Educacional pela Facibra (2013). Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade de Brasília (2015). Mestranda em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2019). Atualmente é professora - Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Educação Especial e Educação Precoce.

LARISCE DIANNA DA SILVA

Licenciada em Pedagogia, com experiência em estágios remunerados e não remunerados, com a intenção de ingressar no mercado de trabalho.

LEONARDO CARVALHO DE SOUZA

Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Serviço Social. Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campo Mourão - Pr. Atualmente é Assistente Social no município de Cianorte – Pr.

LETÍCIA JACINTO SCHNEIDER

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e de Desenvolvimento Humano - LICEDH e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Pesquisa - LEPS.

LUCYMARA CARPIM

Pós doutoranda em Educação, Doutora e Mestre em Educação pela PUC Pr, Graduada em Letras e Pedagogia.

LUDMILA BEZERRA COSTA

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Potiguar - UnP, 20 anos, mora no interior do Rio Grande do Norte, na cidade de Touros, aluna do Grupo de Estudos em Linguística Cognitiva - UnP.

MARELI ELIANE GRAUPE

Doutora em educação e professora no programa de mestrado em educação pelo PPGE/UNIPLAC

MARIA DA LUZ DUARTE LEITE SILVA

Doutora em Letras/Literatura pela UFRN, mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2013). Especialiação em Literatura e ensino (IFRN), Especialização em Educação (UERN) e Especialização em Tecnologias em Educação (PUC-Rio). Possui graduações em Letras/Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2008) e PEDAGOGIA pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2000), Atualmente é Professora do Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Lucrécia, atuou como Coordenadora Pedagógica

durante 12 anos no referido município. É professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio pela rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. É professora e orientadora de estágio e monografia da UERN. Leciona disciplina na especialização da Faculdade Integrada do Brasil. Tendo já atuado na Educação Superior em disciplinas relacionadas ao currículo de Pedagogia e Letras, pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - CE, Cristo Rei, entre outras, atuou também como tutora a distância do curso de Matemática na disciplina Ensino de Gêneros Textuais.Tem participado de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais na área de Letras, Linguística e Linguística Aplicada e Literatura. Professora pesquisadora da linha - Formação de professores, estágio e práxis educativa - FORMACE- UERN.

MARIA DEUZIMAR DE CASTRO SILVA RODRIGUES

Pós-Graduada em Educação, área de Concentração Ensino Aprendizagem pela UFPI, Gestão escolar - ISEAF, Docência na Escola Tempo Integral - UFPI e Educação Global Inteligências Humanas e Construção da Cidadania, UNIFUTURO e mestranda da Flórida Cristian University.

MARIA MACIVANIA DA COSTA

Funcionária Pública na Escola Estadual Josefina Xavier. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2015) e graduação em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. É especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semi-árido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

MARTA PATRÍCIA PEIXOTO DUARTE DE DECO

Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico do Colégio Pedro II - Tijuca I - Rio de Janeiro. É mestre em Educação pela UERJ. Pesquisa o tema leitura e formação de leitores via perspectiva discursiva.

NÚBIA APARECIDA SCHAPER SANTOS

Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH.

OKÇANA BATTINI

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (2001). Especialização em Sociologia para o Ensino Médio: Sociedade, Educação e Cultura pela Universidade Estadual de Londrina (2002). Mestrado (2004) e Doutorado (2011) em Educação (Linha Educação e Trabalho) pela Universidade Federal do Paraná. Professora Titular do curso de Pedagogia e Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da UNOPAR. Professora da disciplina de Sociologia no ensino médio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação profissional e trabalho docente, atuando principalmente nos seguintes temas: mudanças no mundo do trabalho e educação, trabalho docente e formação de professores.

RAIMUNDO ALVES DOS REIS NETO

Possui Graduação em Licenciatura em Geografia e Pós-Graduação e Mestrado em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Roraima, atuando principalmente nos seguintes temas: Boa Vista-Roraima, Sistema Lacustre, Urbanização, Manejo de Bacias Hidrográficas e Geomorfologia.

AUTORES

ROSANE DE MELLO SANTO NICOLA

Doutoranda em Educação (PUCPR), Mestre em Educação (PUCPR) e graduada em Letras (UFPR). Professora do curso de Letras da PUCPR. Membro fundador do Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre) da PUCPR, responsável pela formação continuada de professores de graduação no período de 2015 a setembro de 2018, quando orientou a elaboração de currículos por competência em mais de 50 NDEs de cursos de graduação da instituição. Atualmente, orienta a elaboração de currículos e planos de ensino por competência de dez cursos de graduação na modalidade EaD da PUCPR. Editora-chefe da Editora Champagnat (PUCPR) de 2012 a 2015. Coordenadora do Eixo de Língua Portuguesa da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR de 2013 a 2015. Coordenadora do curso de especialização em Desenvolvimento Editorial com Ênfase em Materiais Didáticos (PUCPR). Em educação, realiza estudos sobre organização curricular numa abordagem por competências. Em linguística aplicada, realiza estudos sobre gêneros textuais e revisão de textos nos domínios editorial e escolar, atuando na formação docente inicial e continuada da educação básica e superior.

ROSEMARY MENESES DOS SANTOS

Formada em Pedagogia, Teologia, Pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, (FACET) Educação Especial (FAERPI), Psicopedagogia Clínica e Institucional, (ISEPRO) Educação Global Inteligência Humanas e Construção da Cidadania (UNIFUTURO) e Mestranda da Florida Christian University e Docente da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba-FAESPA. Atualmente professora da Faculdade Superior de Parnaíba-FAESPA, Professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE, pelo Estado do Maranhão, e formadora de professores em LIBRAS pelo município de Tutóia-MA.

ROSENILMA BRANCO RODRIGUES

Mestre em Educação, foi professora de Filosofia e Sociologia da Secretaria Estadual de Educação do Pará. Licenciada em Filosofia pela Faculdade Pan Americana (2012), Graduada em Turismo pelo Instituto Esperança de Ensino Superior (2008), Curso de Aperfeiçoamento; A escola e a Cidade: políticas públicas educacionais; pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Especialização em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2018). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, política educacional, prática pedagógica, prática docente, Corporeidade e Educação do Campo. É integrante do Grupo de Pesquisa Cognições e Práticas Formativas Educacionais em Espaços Escolares e Não-Escolares/UFOPA. Possui obras publicadas em livro, periódicos e anais de eventos local, regional, nacional e internacional.

SANDRA REGINA DOS REIS

Possui graduação em Pedagogia, especialização em Avaliação Educacional e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Doutorado em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Atualmente é Professora Titular da UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Atua na área de estágio supervisionado, educação à distância, avaliação e formação de professores.

SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON

Licenciada em Pedagogia e Letras (UNICENTRO, 2000), Mestre em Educação (PUCPR, 2006), Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR, 2018). Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Líder do grupo de pesquisa "Práxis Educativa: Saberes e fazeres da/na educação infantil" (CNPQ/UNICENTRO).

AUTORES

SIDNEIA SANTOS DE SOUSA

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará; Especialista em Metodologia do Ensino Profissionalizante pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá -FIJ ; Pesquisadora no grupo de pesquisa GRUPO DE ESTUDOS: DIALÉTICA, EDUCAÇÃO E CULTURA - CAMPO E CIDADE GEDEC-CC, vinculado ao CNPq e a Universidade Federal do Pará, Coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Lucas da Silva - Faculdade de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, Coordenação Pedagógica e Formação de Professores. Atualmente atua como Pedagoga Judiciária no Tribunal de Justiça do Estado do Pará.

SILVANA FURSTENAU DOS SANTOS

Cursa Doutorado em Educação Física, pela Universidade Católica de Brasília - UCB, bolsista PROSUC/CAPES. Mestre em Educação Física - UCB. Especialista em Psicopedagogia; Pedagogia Empresarial; Gestão e Orientação Educacional; Docência do Ensino Superior, Profissional e Tecnológico. Licenciada em Educação Física e em Pedagogia. Atua como docente da Universidade Paulista - UNIP, nos cursos de Gestão de Recursos Humanos, Pedagogia e Fisioterapia. É docente no Centro Universitário ICESP, nos cursos de Educação Física e Fisioterapia. Docente no Instituto Brasileiro de Ensino e Cultura - DF, no curso de Educação Física. É membro do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário ICESP.

STEPHANIA RAPHAELA OLIVEIRA SILVA

Graduada em Letras (Português) pela UFPB – Virtual; Especialista em Tradução e Interpretação Libras/Português e Português/Libras - CINTEP (Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa "Faculdade Nossa Senhora de Lourdes"; Especialista em Educação Especial (em andamento) - Pró Saber

TAÍS APARECIDA DE MOURA

Mestra pelo programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara (2016), em que desenvolveu estudos como bolsista CNPq sobre as práticas de alfabetização realizadas por professoras com tempos de docência diferenciados.

TALITA TOSCHI MACHADO

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Política Educacional (GTEPE), vinculado ao Núcelo de Estudos sobre Trabalho e Educação - NETEC.

TAMIRES SOUZA LUZ

Graduada em Pedagogia (2012) e Especialista em Alfabetização e Letramentos (2017), ambos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente, é Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual da Bahia, com formação complementar em vários temas sobre Educação Especial e Inclusiva.

TANIA MARTA COSTA NHARY

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho . Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- FFP/UERJ. Coordenadora da Disciplina Educação Infantil 1 no Curso a distância - EAD- de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temáticas: Pedagogia, Educação Física Escolar, Ludicidade, Recreação e Jogos, Corpo e Movimento, Educação Infantil, Prática Pedagógica, Metodologia e Pesquisa em Educação. Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia da UERJ-FFP desde abril de 2016.

AUTORES

THIAGO WENZEL CORTEZ DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2016). Pós Graduado em Neuro-aprendizagem pela UNOPAR, com experiência no Ensino Fundamental dos Anos Finais, no Ensino Médio e no Ensino Superior pela FACEOPAR.

VANESSA CARVALHO DA SILVA FRANÇA

Graduada em Pedagogia (UFPI) e Graduada em Licenciatura em Geografia (FIAR). Especialista em Psicopedagogia e Concludente em especialização em Neuropsicopedagogia. Professora efetiva da rede municipal de Parnaíba. Atualmente é professora da Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba - FAESPA e coordenadora da Pós Graduação em Psicopedagogia da mesma instituição. Atende como psicopedagoga na Clínica Kamilla Yousself.

VICTOR DA CRUZ PERES

Atualmente é Professor do Instituto Federal do Pará - Campus Óbidos. Possui Mestrado em Gestão de Risco e Desastre na Amazônia pela Universidade Federal do Pará, graduação em Sistema de Informação pela Universidade Federal Rural da Amazônia. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Inteligência Artificial, atuando principalmente nos seguintes temas: Redes Neurais Artificiais, Reconhecimento de Padrões e Reengenharia de Software.

YOHANA GRAZIELY DE OLIVEIRA BUCZEK

Licenciada em Ciências Biológicas. Acadêmica do quarto ano do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campo Mourão – Pr.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7042-152-4
9 788570 421524