Coleção

Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil

QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Lima Carvalhêdo

edufpi

Vol 4

COLEÇÃO

CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL

QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Josania Lima Portela Carvalhêdo

VOLUME 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

REITOR
Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

VICE-REITORA
Profa. Dra. Nadir do Nascimento Nogueira

SUPERINTENDENTE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
Profa. Dra. Jacqueline Lima Dourado

COORDENAÇÃO DO PROJETO
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Lima Portela Carvalhêdo

EDUFPI - CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)
Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto
Profª. Ms. Francisca Maria Soares Mendes
Prof. Dr. José Machado Moite Neto
Profª. Drª. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Prof. Dr. Viriato Campelo

PROJETO GRÁFICO
Neila Rocha Siqueira
Mariana Fiuza
Nonato Costa

Q5 Questões sobre educação e ensino / Organizado por Maria Vilani Cosme de Carvalho e Josania Lima Portela Carvalhêdo. – Teresina : EDUFPI, 2016.
542 p. - (Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil ; v. 4)

ISBN 978-85-509-0059-9

1. Educação Infantil. 2. Alfabetização. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Prática Pedagógica. I. Carvalho, Maria Vilani Cosme de. (Org.) II. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. (Org.) III. Título.

CDD: 372

Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

COMITÊ CIENTÍFICO DO EPEN

André Ferrer Pinto Martins – UFRN/PPGED
Aline Maria Batista Machado – UFPB/PPGE
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches – UFRPE/ PPGTEG
Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB/MPED – JACOBINA
Andréa Tereza Brito – UFPE/PPGE
André Magalhães - UNEB/GESTEC
Antonia Almeida Silva – UEFS/PPGE
Augusto César Rios Leiro - UNEB/PPGEDUC
Adriana Valéria Santos de Diniz - UFPB/MPPGAB
Antonio de Assis Cruz Nunes - UFMA/PPGEEB
Avanja Maria Dominices Coutinho - UFMA/PPGEEB
Claudio Pinto Nunes - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Cristiano de Jesus Ferronato - UNIT/PPED
Celecina de Maria Veras Sales - UFC/PPGE
Dante Henrique Moura - IFRN/PPGEP
Débora Alves Feitosa – UFRB/PPGCI
Edna Cristina do Prado – UFAL/PPGE
Edson Francisco de Andrade – UFPE/ PPGE
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Sales – UFPE/PPGEDUC - Agreste
Fábio Josué Souza dos Santos – UFRB/PPGCI
Francisco Ari de Andrade – UFC/ PPGE
Maria de Fátima Gomes da Silva - UPE/PMPE
Gilson Ricardo de Medeiros Pereira - UERN/POSEDUC
Hugo Monteiro Ferreira - UFRPE/FUNDAJ
Isabel Maria Sabino de Farias - UECE/PPGE
Jeanes Martins Larchert - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva - UNEB/MPED - JACOBINA
João Batista Carvalho Nunes - UECE/PPGE
Jonei Cerqueira Barbosa - UFBA/PGEDU
Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI/PPGED
José Mateus do Nascimento – IFRN/PPGEP
Josefa Eliana Souza - UFS/PPGED
Juliana Diniz - UFRPE/ PPGTEG
Júlio Ribeiro Soares - UERN/POSEDUC
Carla Aciole Lins - UFPE/PPGEDUC –Agreste
Lídia Pimenta - UNEB/GESTEC
Luis Alberto Ribeiro Rodrigues - UPE/PMPE
Maria das Dores Mendes Segundo - UECE/MAIE
Maria da Salete Barboza de Farias - UFPB/MPPGAB
Maria Helena Silveira Bonilla - UFBA/PGEDU
Maria Inez Carvalho - UFBA/MPE
Maria Inez Oliveira Araújo – UFS/ PPGED
Maria Olívia Matos de Oliveira - UNEB/MMPEJA
Maria Roseli Gomes Brito de Sá - UFBA/MPE
Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI/PPGED
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA/PPGE
Marizete S. Santos - UFRPE/ PPGTEG
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco - UFRN/PPGED
Natanael Reis Bomfim - UNEB/PPGEDUC
Nilma Margarida de Castro Crusoé - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Paula Baltar - UFPE/EDUMATEC
Raimunda Alves de Moreira Assis - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Severino Bezerra da Silva – UFPB/PPGE
Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB/PPGPFP
Telma Penerai - UFPE/EDUMATEC
Tânia Regina Dantas - UNEB/MMPEJA
Walter Matias Lima - UFAL/PPGE

APRESENTAÇÃO

A Coleção "**CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL**" sistematiza em forma de Anais os trabalhos completos apresentados nas modalidades Comunicação Oral e Pôster no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) em 2016. Este evento foi organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em parceria com o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED).

Convém ressaltarmos que o EPEN é promovido a cada dois anos e é considerado um evento científico de grande tradição acadêmica na área de Educação. Assim, por suas abrangência e preocupação com a socialização dos avanços científicos da pesquisa educacional, e apresenta-se como fórum privilegiado de discussão e de síntese dos conhecimentos produzidos na Área e, portanto, como espaço-tempo inter e intrasubjetivo de aprendizado e de abertura para os pesquisadores – discentes e docentes dos programas de pós-graduação em Educação –, bem como para os demais educadores.

O EPEN, desde os anos de 1970, congrega volume cada vez maior de pesquisadores com os objetivos de socializar os avanços da produção científica educacional teórica e prática; propiciar o enriquecimento do processo de formação pós-graduada; promover oportunidades de intercâmbio; fortalecer as redes de pesquisas científicas nacionais; e, por essas vias, consolidar os Programas de Pós-Graduação em Educação, notadamente aqueles que se situam no Nordeste.

Até 2014, este Evento denominava-se EPENN por congregar as regiões Norte e Nordeste do Brasil. A partir daquele ano, em Natal-RN, foi aprovado o desmembramento para que as duas regiões pudessem realizar os seus encontros individualmente, passando, na região Nordeste, a ser designado de EPEN.

O formato do EPEN é constituído por Conferências de Abertura e de Encerramento versando sobre temáticas previamente definidas em cada edição. Além das conferências, o Evento conta com outras modalidades de trabalho acadêmico, como: Mesa Temática, Sessão Especial, Trabalho Encomendado, Comunicação Oral e Pôster. Todas essas modalidades de trabalho foram pensadas de modo a articular os 25 Grupos de Trabalho (GTs), bem como as linhas de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste. Elas representam, assim, oportunidade para os pesquisadores das diversas subáreas da Educação socializarem os resultados de suas pesquisas, especialmente aquelas voltadas para a região Nordeste do Brasil.

Esta Coleção organiza e apresenta os 289 trabalhos submetidos e aceitos nas modalidades Comunicação Oral e Pôster, seguindo a lógica dos eixos temáticos, que são os 25 Grupos de Trabalhos do FORPRED/ANPED, mas apresentados em nos cinco volumes listados abaixo:

Ebook 1:FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
Ebook 2: EDUCAÇÃO E CIDADANIA
Ebook 3: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
Ebook 4: QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO
Ebook 5: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

O E-book 1 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 02 - história da educação, GT 14 - sociologia da educação, GT 17 - filosofia da educação, GT 20 - psicologia da educação.

O E-book 2 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 03 - movimentos sociais; GT 05 - estado e política educacional; GT 06 - educação popular; GT 11 - política de educação superior; GT 21 - educação e relações étnico-raciais; GT 23 - gênero, sexualidade e educação; GT 26 - educação do campo.

O E-book 3 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 04 – didática; GT 08 - formação de professores; GT 09 - trabalho e educação; GT 12 – currículo.

O E-book 4 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 07 - educação de cianças de 0 a 6 anos; GT 10 - alfabetização, leitura e escrita; GT 13 - educação fundamental; GT 19 - educação matemática.

O E-book 5 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 15 - educação especial; GT 16 - educação e comunicação; GT 18 - educação de pessoas jovens e adultos; GT 22 - educação ambiental; GT 24 - educação e arte.

Convém ressaltar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, ao tomar sob a sua responsabilidade um evento dessa magnitude acadêmica, reafirma o seu compromisso com a qualidade social da educação do País, esperando que as trocas realizadas ao longo do Evento propiciem avanços na produção do conhecimento, na formação e na prática educativa de professores e de pesquisadores.

Teresina, 20 de setembro de 2016

Prof.ª Dr.ª Josania Lima Portela Carvalhêdo
Prof.ª Dr.ª Maria Vilani Cosme de Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA - 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ
TELEFONES: (86) 3215-5820/3237-1214 – FAX: (86) 3237-1277

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

.....13

Educação de crianças de 0 a 6 anos

O BRINCAR DAS CRIANÇAS DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Carmem Virgínia Moraes da Silva
Liana Gonçalves Pontes Sodré 29

A PROFESSORA A PARTIR DOS DESENHOS E DAS DESCRIÇÕES DAS CRIANÇAS

Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira
Liana Gonçalves Pontes Sodré.....48

CRIANÇAS E NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA *HOMO LUDENS* E *HOMO ZAPPIENS* NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo 61

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO EPENN ENTRE 2005 A 2014

Maria Jaqueline Paes de Carvalho
Maria Eliete Santiago.....76

A ESCUTA DAS CRIANÇAS PEQUENAS SOBRE A DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES ÉTICO-METODOLÓGICAS.

Silvia Helena Vieira Cruz
Jorgiana Ricardo Pereira 88

CURRÍCULO PARA BEBÊS NO CONTEXTO DA CRECHE: O QUE INDICA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA?

Kátia Cristina Fernandes e Silva
Maria Crélia Mendes Carneiro
Rosimeire Costa de Andrade Cruz.....102

GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA NO PERÍODO 2006 A 2015

Jorgiana Ricardo Pereira
Silvia Helena Vieira Cruz *116*

CONSTRUINDO CONHECIMENTOS SOBRE O EGITO ANTIGO: INTERFACES ENTRE A ABORDAGEM TRIANGULAR E A METODOLOGIA DO TEMA DE PESQUISA.

Gilvânia Maurício Dias de Pontes
Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira *132*

POLÍTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL EM FEIRA DE SANTANA: MOVIMENTOS E LUTAS EM DEFESA DOS ANOS 80

Cintia Falcão Brito..... *143*

O ESPAÇO ABERTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ANÁLISE DAS PROFESSORAS.

Djanira Ribeiro Santana
Liana Gonçalves Pontes Sodré *155*

AGORA NÃO PODEMOS MAIS TRABALHAR COM A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL!!! NÃO É DISSO QUE ESTAMOS FALANDO.

Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis Correia..... *168*

Alfabetização leitura e escrita

LITERATURA E FAMÍLIA: UM ESTUDO A PARTIR DE UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA.

Ranieli Amorim Carvalho..... *180*

SER PROFESSOR ALFABETIZADOR: A VOZ DOS ORIENTADORES DE ESTUDOS.

Maria Elizabete Souza Couto *196*

EU FALO, ELA FALA, NÓS APRENDEMOS: O LUGAR DA ORALIDADE NO APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA NAS CLASSES DA EJA.

Erica Bastos da Silva..... *212*

OS PROCESSOS E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Taíza Ferreira de Souza *226*

CONFRONTANDO A TRADIÇÃO ORAL DO SUDOESTE DA BAHIA À MATERIALIDADE DISCURSIVA DA ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO.

Anderson de Carvalho Pereira *241*

NARRATIVA POÉTICA: A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES.

Dayane da Silva Grilo *256*

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE LITERATURA PARA CRIANÇAS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO.

Francineide Batista de Sousa Pedrosa *270*

LEITURA LITERARIA E TECNOLOGIA DIGITAL.

Vigna Nunes Lima
Emanuel do Rosario dos Santos Nonato *285*

A LEITURA NA SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA.

Noyra Melônio da Fonseca
Samuel LuisVelázquez Castellanos..... *297*

A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A E A CONSTITUIÇÃO DO/A LEITOR/A E PRODUTOR/A DE TEXTOS.

Kátia Cilene Amorim Gomes
Joelma Reis Correia..... *309*

SABERES DOCENTES: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS/AS PRODUTORES/AS DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.

Claudileude de Jesus Silva
Francisca das Chagas dos Passos Silva
Joelma Reis Correia *319*

QUE DIZER DOS HÁBITOS DE LEITURA DE ALUNOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE FLORIANO-PI?

Carla Andréa Silva
Jaynara de Aquino Moura
Alison Almeida Martins e Silva.....331

A NECESSIDADE DA LEITURA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Josiane Sousa Costa de Oliveira.
Lauanda Soares Grangeiro.
Lays Cristine Soares de carvalho
Hilda Maria Martins Bandeira.....343

Educação fundamental

JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: DIFICULDADES DE LEITURA E DE ESCRITA.

Raquel Maria da Conceição Marques da Silva
Maria da Glória Carvalho Moura.....359

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE.

Iolanda Mendonça de Santana
Maria de Fátima Gomes da Silva.....370

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO MOMENTO DE PENSAR O SABER E O FAZER DOCENTE.

Keyla Cristina da Silva Machado.....385

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A PRÁTICA FORMATIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Josania Lima Portela Carvalhêdo.....395

A HISTÓRIA APRENDIDA E ENSINADA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Nallyne Celene Neves Pereira
Maria Cristina Dantas Pina.....408

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM SÃO LUÍS.

Lêda Maria Silva Santos
Maria Alice Melo 413

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS EM ESCOLAS DO NORDESTE.

Cibele Maria Lima Rodrigues
Rosevanya Fortunato de Albuquerque 425

PRÁTICA EDUCATIVA E EMANCIPAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS.

Gildijoney dos Santos Lopes
Nilma Margarida de Castro Crusoé 441

O PROJETO LETRAR E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO EM CODÓ.

José Carlos Aragão Silva
Cristiane Dias Martins da Costa
Guilherme Willisgnton Tavares Pereira 446

A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

Angela Maria Ferreira da Silva

Luciane Terra dos Santos Garcia 462

COOPERAÇÃO ONG/ GRUPO DE PESQUISA NA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS MUNICIPAIS: POSSIBILIDADES EMANCIPACIONISTAS A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.

Denise Moura de Jesus Guerra 477

SENTIDOS ATRIBUÍDOS A CORPO E CORPOREIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADE TEÓRICO METODOLÓGICO.

Margareth Rocha Lima Matos 488

Educação matemática

FORMAÇÃO CONTINUA DO PEDAGOGO QUE ENSINA MATEMÁTICA: NA INTERFACE COM OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE.

Conceição de Maria Ribeiro dos Santos.....493

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA.

Adriana Ferreira Mendonça 507

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA COM A PRESENÇA DE CANÇÕES: COMPREENSÕES DOS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA DA FACED-UFBA.

Sidcley Dalmo Teixeira Caldas.....521

HISTÓRIA DA MATEMATICA SUBSIDIANDO A PRÁTICA PEDAGOGICA DO PROFESSOR NA LEITURA E ESCRITA DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Lucia Helena Bezerra Ferreira.....535

A RELAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA DE PROFESSORES INICIANTES COM A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA.

Brenda Karla Carvalho Cordeiro
Valdirene Gomes de Sousa.....546

INTRODUÇÃO

TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Eliana de Sousa Alencar Marques[1]

Conhecer é uma atividade original que se confunde com o impulso da vida.
(Severino, 2012, p. 19)

Tornar o conhecimento um fato (LEFREBVRE,1983) esse é o propósito de quem realiza pesquisa. E é com esse propósito que o XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN segue cumprindo a agenda de garantir o intercâmbio entre pesquisadores comprometidos com a produção do conhecimento na educação e sua difusão no meio científico. Por meio desse compromisso, o EPEN vem conseguindo fortalecer a pesquisa educacional e a produção científica nessa área, sobretudo do Nordeste brasileiro, objetivando com isso maior visibilidade aos Programas de Pós-Graduação em Educação dessa região. Essa obra, como parte do processo de objetivação dessa realidade, reuni textos que além da riqueza e diversidade teórico-metodológica, refletem o esforço do espírito humano para compreender a realidade (SEVERINO, 2012), no caso específico, a realidade educacional e seus determinantes.

De acordo com Ghedin e Franco (2011), a educação e as ciências humanas em geral têm avançado muito por conta das pesquisas realizadas nessas áreas e, sobretudo por reinventarem metodologias que procuram dar conta da complexidade que exigem os objetos ligados às questões educacionais e sociais de modo geral. Daí reside a fundamental importância de eventos educacionais como o EPEN nos quais são oportunizados momentos de socialização de resultados de pesquisa, bem como a publicação desses resultados. A publicação do conhecimento científico é condição e fator decisivo para o avanço da humanidade, “condição sem a qual se restringe, ou mesmo se impede o desenvolvimento de mais amplas capacidades nos próprios indivíduos humanos.” (ALFREDO, 2015, p. 13).

O conhecimento produzido pela pesquisa científica à medida que nos faz avançar também nos coloca a certeza de que nenhuma verdade é definitiva, tendo em vista que os conhecimentos que se produzem sobre um determinado objeto e

1 Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino no Curso de Pedagogia da UFPI. Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Socio-Histórica – NEPSH/UFPI.

todas as verdades que emanam desse movimento são “produzidas num tempo e num espaço histórico, relacionam-se ás circunstâncias de suas produções e dos sujeitos produtores, portanto, não podem ser tomadas como receituários ou modelos, mas, como tendências.” (CARVALHO, ARAÚJO, MARQUES, 2015, p. 21).

São essas tendências que nos ajudam a compreender o mundo e a realidade como produções históricas, como processos em constante devir, como criação humana submetida às leis socio-históricas. Quando pesquisamos sobre uma dada realidade produzimos conhecimentos que se apresentam como possibilidades, conforme afirmam Ghedin e Franco (2011, p. 13) “produzir conhecimento por meio de uma pesquisa sistemática é criar as possibilidades de interpretar o mundo no seu instante de criação.”

Com o objetivo de apresentar as possibilidades de compreensão da realidade educacional, nesse volume que tem como tema Questões sobre educação e ensino, são elevados ao plano teórico experiências resultantes de pesquisas que tratam da educação e de seus determinantes tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, com destaque para Educação de crianças de 0 a 6 anos, Alfabetização, leitura e escrita, Educação Fundamental e Educação Matemática. Tais temas colocam em relevo a complexidade do fenômeno educacional, propriedade inerente a todo fenômeno social e humano.

Para dar visibilidade a tal complexidade, as produções aqui reunidas estão distribuídas em quatro eixos. No primeiro eixo, “Educação de crianças de 0 a 06 anos”, abrem as discussões **Carmem Virginia Moraes da Silva (UESB) e Liana Gonçalves Pontes Sodré (UNEB)** com o texto intitulado “**O brincar das crianças do campo: uma proposta de análise”.** Nesse texto, as autoras se fundamentam na concepção socio-histórica, a partir de Vigotski, para explicar que há uma relação entre o desenvolvimento da criança, incluindo os processos que fazem parte do seu repertório, tal como o brincar. O estudo que teve como objetivo identificar significados e alguns sentidos do brincar de crianças inseridas na Educação Infantil do meio rural de um município baiano revela conjunto de significações e alguns sentidos que trazem marcas e especificidades do campo, tais como a integração com animais. As discussões sobre o brincar denunciam aquilo que a escola não oferece: o contato com elementos da natureza que fazem parte do meio rural onde as crianças vivem. Destarte, os resultados produzidos nesta pesquisa têm por propósito ressaltar, valorizar e fortalecer o processo identitário das crianças do campo.

No segundo texto, intitulado **“A professora a partir dos desenhos e das descrições das crianças”,** de autoria de **Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira (UNEB) e Liana Gonçalves Pontes Sodré (UNEB)**, realizam análise das crianças acerca das práticas pedagógicas das professoras de uma instituição de educação infantil de um município no interior da Bahia fazendo uso do desenho enquanto recurso mediador do processo de interlocução O estudo permitiu verificar que as

crianças desenharam as pessoas e expressaram suas escolhas a partir do lugar que elas conheciam, das suas necessidades e subjetividades.

"Crianças e novas tecnologias: desafios e perspectivas para homo ludens e homo zappiens na educação infantil" de autoria de **Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo (UFBA)**, tem como proposta trazer para discussão as interfaces, perspectivas e desafios na atualidade para Educação Infantil com o uso das novas tecnologias desde a tenra idade pelas crianças. Os aportes teóricos ancoram-se na Sociologia da Infância, Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação com a finalidade de elucidar a discussão dos resultados preliminares da pesquisa em curso que apontam para um olhar crítico e desafiante para faixa etária em estudo: crianças de 03 a 05anos.

Maria Jaqueline Paes de Carvalho (UFPE) e Maria Eliete Santiago (UFPE) assinam o texto "Currículo e educação infantil: uma análise das produções do EPENN entre 2005 a 2014", no qual apresentam o estado do conhecimento sobre o currículo na Educação Infantil (EI), a partir do mapeamento e análise das produções científicas vinculadas à temática, nos anais do EPENN, entre 2005 e 2014. O material de base foram os artigos inscritos nos Grupos de Trabalho 07 e 12 denominados "Educação de 0 a 6 anos" e "Currículo", respectivamente. Foram localizadas 18 pesquisas, das quais 05 foram especialmente analisadas, por tratarem do currículo como prática pedagógica. O estudo evidenciou as concepções de criança, de Educação Infantil e de Currículo nas ações das professoras, que nem sempre se aproximaram das concepções defendidas nos documentos oficiais e do debate acadêmico.

Em **"A escuta das crianças pequenas sobre a discriminação étnico-racial na educação infantil: questões ético-metodológicas", Silvia Helena Vieira Cruz (FACED/UFC) e Jorgiana Ricardo Pereira – (UUNDC/UFC)** discutem sobre a produção acerca da discriminação étnico-racial na educação infantil, mostrando que ainda é incipiente e bastante reduzida a publicação de trabalhos que procuraram entender as perspectivas das crianças sobre esse tema. O presente artigo traz questões ético-metodológicas acerca das pesquisas realizadas com crianças e as discute a partir de seis pesquisas nas quais se procurou apreender as perspectivas das crianças acerca de algum aspecto do tema da discriminação étnico-racial, dentre elas Godoy (1996), Sousa e Croso (2007), Trinidad (2011), CLADE (2013), Cruz (2015) e Gaudio (2015).

Kátia Cristina Fernandes e Silva (FACED/UFC), Maria Crélia Mendes Carneiro (FACED/UFC) e Rosimeire Costa de Andrade Cruz (FACED/UFC) analisam no texto **"Currículo para bebês no contexto da creche: o que indica a produção científica brasileira?"** as produções sobre educação infantil em âmbito nacional que tem como tema currículo para bebês. A investigação abrangeu os trabalhos apresentados nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e as teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2010 a 2015. As autoras verificaram que foram publicados 567 trabalhos, constatando que a produção acadêmica em torno dessa temática ainda é bastante reduzida, o que impõe a necessidade da realização de mais estudos que possam contribuir para um conhecimento maior sobre os bebês e sobre formas de organização pedagógica que atendam as suas necessidades.

O artigo **"Gestão da educação infantil: um olhar sobre a produção acadêmica brasileira no período 2006 a 2015"** de autoria de **Jorgiana Ricardo Pereira (UUNDC/UFC) e Silvia Helena Vieira Cruz (FACED/UFC)** discute o panorama quantitativo das pesquisas brasileiras sobre gestão da Educação Infantil. Os resultados das pesquisas realizadas nos sites da ANPEd, RBPAE, SciELO e BDTD revelam a carência de pesquisas sobre gestão da Educação Infantil, sendo ainda menor o número de investigações que se propuseram a estudar os processos de gestão que ocorrem dentro de creches e pré-escolas. Mostram, ainda, uma maior presença de produções acadêmicas sobre gestão educacional e escolar, em outras etapas educacionais quando comparadas com as realizadas na Educação Infantil. Dessa forma, as autoras concluem que há necessidade de pesquisas nessa etapa educacional que focalizem a gestão, seja pela pouca presença dessa temática em investigações, seja pela relevância da gestão educacional e escolar para a construção da qualidade da educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas.

Gilvânia Maurício Dias de Pontes (UFRN) e Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira (UFRN) apresentam no artigo **"Construindo conhecimentos sobre o Egito Antigo: interfaces entre a Abordagem Triangular e a metodologia do Tema de Pesquisa"** experiências desenvolvidas com crianças de 4 e 5 anos do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo como foco norteador a produção de práticas docentes a partir do estudo da cultura egípcia. O objetivo do artigo é possibilitar aos professores refletirem a sua prática, como também, suscitar aos que se interessarem, o conhecimento da diversidade e da complexidade do fazer docente na Educação Infantil através da interface entre tema de pesquisa e abordagem triangular para o ensino de Arte.

Em **"Política e educação infantil em Feira de Santana: movimentos e lutas em defesa nos anos 80", Cintia Falcão Brito(UEFS)** trata do papel dos movimentos sociais em defesa da educação infantil no cenário nacional e em Feira de Santana, nas décadas de 1970 e 1980. Os resultados indicaram que no contexto em que as lutas em defesa da educação infantil em instituições públicas foram se fortalecendo no cenário nacional, ao mesmo tempo, em Feira de Santana, verificam-se contradições, demonstrando certa fragilidade no próprio processo de organização da sociedade civil.

Assinando o artigo **"As professoras e suas análises sobre o espaço aberto na educação infantil"** estão **Djanira Ribeiro Santana (UNEB) e Liana Gonçalves Pontes Sodré (UNEB).** Neste, as autoras apresentam resultados de pesquisa que tratam da organização dos espaços/ambientes na educação infantil realizada em uma instituição municipal, situada no interior da Bahia. Com a finalidade analisar os

diferentes espaços/ambientes da escola a pesquisa identificou resultados que apontam para a inadequação da infraestrutura da área externa e para a ausência de espaços/ambientes organizados para a brincadeira e o movimento das crianças atendidas.

No texto **"Agora não podemos mais trabalhar com a escrita na educação infantil! Não é disso que estamos falando"**, as autoras **Edith Maria Batista Ferreira (UFMA) e Joelma Reis Correia (UFMA)** discutem como a escola da infância tem promovido o encontro das crianças pequenas e pequenininhas com a linguagem escrita em municípios maranhenses. Compreendendo a linguagem como expressão, comunicação e interação humana, as autoras dialogam com Bakhtin (1995), Vygotski (1995), Mello (2009, 2012), dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam que a escrita deve estar presente nas instituições de educação infantil, entretanto não deve constituir-se como forma de linguagem exclusiva, negligenciando a presença das múltiplas linguagens. As autoras informam ainda que as atividades com o foco na escrita são comuns às crianças com idade entre 3 e 5 anos, desconsiderando a forma como melhor elas aprendem e distanciando-se das situações de uso social da escrita.

O segundo eixo desse volume Alfabetização, Leitura e Escrita, inicia-se com o texto de **Ranieli Amorim Carvalho (UERN)** intitulado **"Literatura e família: um estudo a partir de um projeto de incentivo à leitura**". Nesse artigo, o autor apresenta os resultados de um estudo destinado a analisar como acontecem as práticas de leitura na/da família. Com a realização da pesquisa foi possível perceber que o interesse demonstrado pelas crianças na escola tem estreita relação com as práticas de leitura na/da família. O autor conclui ainda que, além de permitir o contato com a literatura no âmbito familiar, a Sacola Viajante é uma oportunidade de levar a leitura para as casas que não possuem livros e aumentar o repertório daqueles que já possuem.

"Ser professor alfabetizador: a voz dos orientadores de estudos" de autoria de **Maria Elizabete Souza Cout**o traz discussão que ajuda a compreender como os Orientadores de Estudos (OE) vinculados aos PNAIC pensam o processo formativo dos professores alfabetizadores, considerando as dimensões política, formativa, social e legal em relação ao contexto da alfabetização em seus municípios. Os resultados da pesquisa revelaram que para os OE o PNAIC vem se constituindo como uma ação política que está contribuindo na organização, formação, ensino e aprendizagem nos municípios. Por fim, as autoras concluem que os municípios precisam se apropriar dessa possibilidade para construir um movimento formativo nos aspectos – político, formativo, social e legal - para garantir a continuidade das ações quando o Programa concluir suas atividades.

De autoria de **Érica Bastos da Silva (UFRB**) o artigo **"Eu falo, ela fala, nós aprendemos: o lugar da oralidade no aprendizado da leitura e escrita nas classes da EJA"** objetiva apresentar alguns achados sobre as práticas de oralidade em classes da Educação de Jovens e Adultos, no processo de aprendizado da leitura e da escrita. O artigo é um recorte da pesquisa de doutorado que visou conhecer algumas percepções dos educandos e educadores sobre os processos de aprendizagem da

leitura, escrita e oralidade na EJA, considerando as singularidades dos sujeitos e estabelecendo relações com os usos sociais da língua. A concepção teórica que norteia o estudo está pautada nas contribuições da sociolinguística que compreendem a língua como viva e mutável.

"Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores?" de autoria de **Taíza Ferreira de Souza Cavalcanti (UFPE/CAA)** apresenta resultados acerca de investigação de como ocorre o processo de escolha do livro didático de português (LDP) em uma escola da rede estadual de ensino de Pernambuco, situada no município de Arcoverde-PE, e os critérios que os docentes consideraram ao realizarem suas escolhas. Os resultados apontam que os professores demonstram autonomia ao escolher o LDP, além de estabelecer critérios próprios para analisá-los e escolhê-los.

Anderson de Carvalho Pereira assina o artigo **"Confrontando a tradição oral do sudoeste da Bahia à materialidade discursiva da escrita em uma perspectiva de letramento".** Neste, o autor procura mostrar um panorama do campo de pesquisa sobre oralidade e letramento em uma perspectiva discursiva, mais especificamente a da Análise de discurso pecheutiana. Trata-se de uma aposta no pressuposto da alteridade entre oralidade e escrita, que é veiculada em termos do valor sociopolítico da escrita. Tomado este pressuposto, o autor apresenta indícios de oralidade destacados de cantigas de roda de um grupo de remanescentes quilombolas da região sudoeste da Bahia. Metodologicamente, portanto, a análise se fundamentou na noção de indício em Ginzburg, a partir da qual foram eleitas sequências discursivas (SERRANI, 1997), que permitiram confrontar o universo da tradição oral ao poderio do discurso da escrita, entendido como aquele que coopta a posição de controle da interpretação. Com isto, o autor aponta estratégias de diálogo entre o ensino de língua materna (incluindo-se o trabalho com letramento, alfabetização e leitura) e a oralidade presente em uma localidade.

"Narrativa poética: a formação de novos leitores" de autoria de Dayane da Silva Grilo (UFRN) trata da discussão fomentada pela pesquisa de dissertação de mestrado, em andamento, Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros. A autora esclarece que tem como objeto de estudo a constituição semântica estrutural da narrativa poética que a torna instrumento de formação de novos leitores. Adota para a discussão o poema "Sobre Sucatas", considerando os procedimentos de andaimagem e da recepção estética. A pesquisadora elege a percepção auditiva como um meio de entrada dos novos aprendizes no mundo da leitura. Metodologicamente, o trabalho segue as abordagens teóricas discutidas por Adam (2008), Amarilha (2012), Bruner (1997), Dehaene (2007), Graves e Graves (1994), Jauss (2002), Koch (2002), Paz (2014) e Pound (2013). Como resultado, a pesquisadora revela que as sequências narrativas resguardam em si valores essenciais de estruturação psíquica e que por via da sensibilização estética favorecem a formação da compreensão leitora mesmo antes dos aprendizes dominarem a relação grafema fonema.

Em **"Reflexões sobre a importância da leitura de literatura para crianças no ciclo da alfabetização" Francineide Batista de Sousa Pedrosa (UFRN)** reflete sobre a importância da leitura de literatura para crianças no ciclo da alfabetização. Trata-se de uma discussão fomentada pela pesquisa de mestrado (em andamento): Formação inicial docente, leitura de literatura e alfabetização: diálogos entrelaçados. A autora parte do pressuposto de que a leitura de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante para o desenvolvimento do processo cognitivo das crianças, visto que a literatura aprimora a capacidade humana e intelectual dos indivíduos, sendo colaboradora nas etapas de formação do conhecimento. Para a fundamentação teórico-metodológica são usados conceitos de Smith (2003); Amarilha (1997); Yunes (2010); Ferreiro (2011; 2012); Smolka (2012), dentre outros. Como resultados, a pesquisa aponta, a partir dos diversos estudos na área, que a leitura de literatura deve ser trabalhada no ciclo da alfabetização como ampliação dos horizontes da criança, na formação humana, social, intelectual, e na aquisição da leitura e da escrita.

No texto de **Vigna Nunes Lima (IFBA) e Emanuel do Rosário dos Santos Nonato (UNEB)** intitulado **"Leitura literária e tecnologia digital"** é abordada a relação entre as tecnologias digitais e o ensino e a leitura dos clássicos da literatura brasileira no Ensino Médio. Trata-se de um estudo com objetivo de verificar o impacto das tecnologias digitais sobre o ensino e leitura de literatura. O estudo realizado teve como principais referências teóricas: Cosson (2014), Castells (1999), Wandelli (2003), Marcuschi (2000). A partir do estudo realizado, as pesquisadoras puderam concluir que pôr em prática as orientações para o ensino de literatura, entendido como processo de letramento literário, ainda é um grande desafio. Além de que os resultados apontam para uma fragilidade no discurso de acessibilidade e democratização que cercam as tecnologias digitais.

Noyra Melônio da Fonseca (UFMA) e Samuel LuisVelázquez Castellanos assinam o artigo **"A leitura na sala de aula: desafios e possibilidades no contexto da escola pública"** no qual discutem por meio de resultados de pesquisa as possibilidades reais de trabalho com a leitura em sala de aula, bem como procuram sugerir alternativas didáticas que auxiliem os professores. Trata-se de um estudo bibliográfico e empírico. Para fundamentar a pesquisa, os autores utilizam as seguintes fontes bibliográficas: SOLÉ (1998); Camini; Piccoli (1998); Micotti, (2009); Solé (1998); Chartier (1998); Freire (1989); Kleiman (2011).

Em **"A formação do/a professor/a alfabetizador/a e a constituição do/a leitor/a e produtor/a de textos, Kátia Cilene Amorim Gomes (UFMA) e Joelma Reis Correia (UFMA)** analisam o processo formativo de professores/as alfabetizadores/as e as suas implicações para a constituição do/a leitor/a e produtor/a de textos. A pesquisa foi realizada com professoras da Escola Pública Municipal de São Luís do Maranhão. Os estudos estão pautados em Pimenta (2009), Cagliari (2009), Imbernón (2011), Veiga (2012), Gauthier (2013), Tardif (2014), Garcia (2015) dentre outros. Como resultados, as pesquisadoras consideram que o processo formativo do/a

professor/a alfabetizador/a está relacionado diretamente com o que precisam saber esses profissionais sobre o objeto de leitura e escrita para a formação de leitores/as e produtores/as de textos, objetivando atender as necessidades oriundas, próprias da gestão de sala de aula.

A fim de analisar se os saberes que professores/as alfabetizadores/as possuem acerca do processo de escrita têm possibilitado à formação de produtores/as de textos na escola, **Claudileude de Jesus Silva (UFMA), Francisca das Chagas dos Passos Silva (UFMA)** e **Joelma Reis Correia (UFMA)** apresentam o artigo **"Saberes docentes: implicações para a formação de alunos/as produtores/as de textos no ciclo de alfabetização"** no qual utilizam imagens de atividades realizadas em sala de aula com as crianças no Ciclo de Alfabetização, geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino Superior na cidade de São Luís, Estado do Maranhão. São interlocutores/as da pesquisa autores/as como Tardif (2012); Smolka (1991, 2012); Gauthier (1998); Jolibert (1994, 2006); Curto, Morillo e Teixidó (2000); Bakhtin (1995), dentre outros/as. Os resultados indicam que os saberes que o/as professores/as possuem acerca do ato de ler e escrever não têm contribuído para a formação de produtores/as de textos, uma vez que o processo de alfabetização prima pela identificação da letra, das sílabas e do uso de textos que não apresentam uma função social.

Considerando relevante compreender o contexto relacionado ao ato de ler e entendendo que a leitura amplia a percepção de mundo, **Carla Andréa Silva (UFPI), Jaynara de Aquino Moura (UFPI) e Alison Almeida Martins e Silva (UFPI)** empreenderam uma investigação sobre os hábitos de leitura de alunos nas séries finais do Ensino Fundamental com o objetivo de perceber que espaço a leitura ocupa na vida desses adolescentes, mediante as dificuldades e preferências dos alunos da escola Estadual Bucar Neto, em Floriano-PI. Os resultados da pesquisa foram sintetizados no texto **"Que dizer dos hábitos de leitura de alunos nas séries finais do ensino fundamental em uma escola da cidade de Floriano-PI?"**

Finalizando o segundo eixo desse volume temos **"A necessidade da leitura para formação crítica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental"** de autoria de **Josiane Sousa Costa de Oliveira(UFPI), Lauanda Soares Grangeiro (UFPI), Lays Cristine Soares de carvalho e Hilda Maria Martins Bandeira (UFPI).** O artigo reúne resultados da pesquisa que teve como objetivo compreender a necessidade da leitura para a formação crítica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Para a realização do estudo, as pesquisadoras fundamentaram-se em Bandeira (2014), Freire (1996), Liberali (2010), Martins (1994), Gonsalves (2005). O estudo evidenciou discrepância no que se refere aos indicativos críticos das docentes entrevistadas.

O terceiro eixo desse volume reúne pesquisas em torno do tema **"Educação Fundamental"**. O primeiro artigo desse eixo de Raquel Maria da Conceição Marques da Silva (UFPI) e Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI) intitula-se **"Jovens de 15**

a 17 anos na Educação Fundamental: dificuldades de leitura e de escrita". Nele encontramos em forma de síntese resultados de uma investigação que teve como objetivo analisar as dificuldades de leitura e escrita para a promoção da aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos que ainda se encontram retidos na educação fundamental. O artigo examina as dificuldades que interferem na promoção da aprendizagem desses jovens no âmbito da leitura e da escrita. No referencial teórico, destacam-se: Martins (2012), Bardan (2011), Schneuwly e Dolz (2004), PCNs-Língua Portuguesa (2001), a LDB, em vigor, nº 9 394/96, entre outros. Os resultados mostraram, a partir da categorização e análise dos dados, que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita relatadas pelos jovens/estudantes concentram-se na escrita e que podem ser superadas a partir de práticas pedagógicas significativas, motivadoras que lhes despertem o interesse e que lhes façam sentido, justamente quando a questão é a promoção de suas aprendizagens.

Em a **"Prática pedagógica de professoras do ensino fundamental na perspectiva da interdisciplinaridade" Iolanda Mendonça de Santana (UPE) e Maria de Fátima Gomes da Silva (UPE)** discutem resultados de pesquisa que teve por objetivo investigar perspectivas interdisciplinares no âmbito das práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental. Como procedimentos metodológicos, as pesquisadoras adotaram abordagem qualitativa com ênfase na pesquisa-ação. Os dados foram coletados pela técnica de grupo focal, prioritariamente, de entrevistas semiestruturadas e observação simples complementarmente. Os resultados permitiram concluir que as professoras investigadas concebem e assentam as suas práticas pedagógicas num primeiro nível da relação entre os saberes, o nível multidisciplinar. As pesquisadoras consideram que isso não possibilita um fazer docente baseado na dimensão social que favoreça a ressignificação e reconstrução de projetos e planos de trabalho, por meio de um processo coletivo, dialógico e reflexivo, processo esse importante para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar.

"A prática pedagógica como momento de pensar o saber e o fazer docente" de autoria de **Keyla Cristina da Silva Machado (UFPI)** reúne resultados das investigações norteadas pela pesquisa mestrado em andamento, e tem como objetivo discutir como as práticas pedagógicas se fazem necessárias ao docente na medida em que possibilitam a reflexão sobre suas ações e sobre o saber e seu fazer docente. A pesquisa fundamenta-se em Freire (1996), Gauthier et al. (2013), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Pimenta (1997), Tardif (2002), entre outros autores que discutem o tema. A investigação encaminha-se para a discussão indispensável de se pensar a prática pedagógica destacando o alinhamento entre o conhecimento teórico e as vivências práticas do professor, sublinhando a necessidade de refletir sobre estas nas formações e nos espaços escolares.

Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI) assina **"Avaliação da aprendizagem: a prática formativa no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental".** Nesse artigo, a autora apresenta ideias sobre as contribuições da

prática avaliativa formativa no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais (1º ao 3º anos) do Ensino Fundamental. Com esta intencionalidade, busca evidenciar as contribuições que a avaliação com intencionalidade formativa tem para a escola na garantia da aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização das crianças. Considerando a abordagem teórica conceitual, o estudo de natureza qualitativa coletou dados empíricos, por meio de um questionário, junto a quatro professoras da rede municipal de ensino de Parnaíba-PI que participam do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Segundo a pesquisadora, os resultados demonstram como a adoção da perspectiva formativa da avaliação serve para reorientar o processo de ensino-aprendizagem com vistas a uma efetiva aprendizagem.

No artigo "**A história aprendida e ensinada no 5º ano do ensino fundamental", Nallyne Celene Neves Pereira (UESB) e Maria Cristina Dantas Pina (UESB)** discutem resultados da pesquisa que relacionam o ensino de história vivenciado pelas crianças nos anos iniciais e como os conceitos trabalhados permitem a criança se perceber enquanto sujeito histórico na infância. Assim, as pesquisadoras objetivam com a investigação entender como a criança entende e se apropria do conceito de passado construído nesse nível da Educação Básica. A pesquisa insere-se nas discussões da Educação Histórica, com o foco na aprendizagem histórica escolar, compreendendo que os conceitos históricos que são trabalhados nessa fase são importantes para sustentar a aprendizagem durante o percurso vivenciado na escola e nas próprias relações que serão estabelecidas por essa criança ao longo da vida cotidiana.

"**Educação em tempo integral na rede municipal de educação em São Luís"** é o tema discutido por **Lêda Maria Silva Santos (UFMA) e Maria Alice Melo (UFMA)**. O artigo traz para discussão resultados da pesquisa sobre o Programa Mais Educação no Ensino Fundamental no que se refere à sua implementação em escolas da rede municipal de São Luís-Ma. Nesse escrito ganham destaque os desafios postos pela realidade educacional. Os estudos realizados pelas pesquisadoras tiveram como aporte teórico Antunes e Padilha(2010), Cavaliere(2007), Dourado (2004), Gadotti(2009) Moll(2000), Teixeira(1999) e Veiga(2003) e Santomé (1998). Foi possível constatar com a investigação que são vários os desafios para a adoção de uma política de tempo integral para todas as escolas municipais.

Cibele Maria Lima Rodrigues (UFRPE/FUNDAJ) e Rosevanya Fortunato de Albuquerque (UFRPE/FUNDAJ) organizam o artigo **"O programa mais educação: uma percepção das práticas em escolas do nordeste"** no qual apresentam resultados de pesquisa que avalia práticas pedagógicas do Programa Mais Educação no Nordeste, na perspectiva dos gestores escolares. A partir de uma abordagem quantitativa, as autoras informam que foram pesquisadas 765 escolas do Nordeste, distribuídas aleatoriamente em todos os estados da região, segundo uma amostra estratificada com nível de confiança de 95%. O referencial teórico aborda a avaliação

de políticas e práticas educacionais, em Ball e Bowe de forma mais ampla. Os principais resultados encontrados revelam indicadores iniciais de que as atividades do Mais Educação estão, em certa medida, sendo incorporadas às propostas pedagógicas das unidades de ensino credenciadas. Segundo respostas de 77,46% de gestores, tem-se buscado inserir as atividades do Programa no currículo da escola. Ele aparece na agenda das reuniões gerais de planejamento de 88,46% das escolas. Mas a interrupção na transferência de recursos federais, situação identificada por 17,85% dos gestores, gera uma descontinuidade nas ações pedagógicas desenvolvidas.

"Prática educativa e emancipação humana no contexto do programa mais educação: primeiras aproximações teórico metodológicas" de **Gildijoney dos Santos Lopes (UESB)** e **Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)** objetiva analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana, no contexto do Programa Mais Educação, por meio das narrativas dos estudantes participantes no referido programa. Para a análise, as pesquisadoras fazem uso de dispositivos metodológicos do materialismo histórico dialético, pois entendem que a busca da compreensão da realidade deverá partir de uma perspectiva histórica, considerando os aspectos contraditórios, singulares, plurais, diversos e, sobretudo a complexidade que envolve e constitui esta realidade.

José Carlos Aragão Silva (UFMA), Cristiane Dias Martins da Costa (UFMA) e **Guilherme Willisgnton Tavares Pereira (UFMA)** são os autores do artigo **"O projeto Letrar e os desafios da alfabetização em Codó".** Neste artigo, são apresentados os resultados das atividades combinadas de extensão e pesquisa do Projeto Letrar realizado nas escolas públicas do município de Codó/MA, no ano de 2015. Na análise das fontes são examinados o funcionamento do projeto e sua metodologia para superar o analfabetismo no bairro Codó Novo. Nessa perspectiva, os autores discutem com alguns teóricos da educação os resultados obtidos e a relação complexa que envolve exclusão e empobrecimento e os baixos índices educacionais. São interpretados também o fracasso escolar dos estudantes que chegaram ao quinto ano sem saber ler e escrever, a partir de dados teóricos e empíricos de sua realidade. A pesquisa revela ainda as demandas educacionais que indicam a necessidade de reinvenção da alfabetização na educação básica.

Em **"A autoavaliação institucional na escola estadual Barão do Rio Branco: desafios e perspectivas" de Angela Maria Ferreira da Silva (UFRN) e Luciane Terra dos Santos Garcia (UFRN)** é analisada a prática de autoavaliação institucional desenvolvido por uma escola de educação básica da rede estadual, situada no município de Parelhas, Rio Grande do Norte. Como procedimentos metodológicos, as pesquisadoras procederam a partir da revisão da literatura, análise documental e entrevista semiestruturada com o gestor escolar. A pesquisa desenvolvida lhes permitiu compreender que a prática autoavaliativa tem possibilitado um contínuo processo de reflexão e mudanças educacionais, visto que os dados coletados orientam

o processo de reelaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, sendo esta articulação indispensável para a melhoria do trabalho escolar.

Denise Moura de Jesus Guerra (UFBA) explicita no artigo **"Cooperação ONG/ grupo de pesquisa na atualização do projeto político pedagógico de escolas municipais: possibilidades emancipacionistas a partir da extensão universitária"** sobre o Projeto de Extensão Universitária Atualização do Projeto Político Pedagógico - PPP em escolas municipais parceiras de uma ONG, tendo como colaborador um Grupo de Pesquisa Currículo e Formação. De forma colaborativa e intercrítica, este projeto se pauta em cinco frentes de intervenção: Seminário com todos os coordenadores e formadores da cooperação ONG/Grupo de Pesquisa e professores/gestores das escolas parceiras para contextualização e fundamentação da proposta; visitas às escolas pelos coordenadores e formadores para levantamento dos documentos e escuta dos sujeitos em seus locos de atuação; oficinas formativas para atualização coletiva do PPP; acompanhamento da execução do plano de ação pelos coordenadores/formadores e professores/gestores do referido programa e, por fim, avaliação e reorientação da proposta pelo coletivo. Esse texto revela resultados parciais da análise do processo de atualização do PPP, envolvendo as três primeiras frentes de intervenção na/com as escolas parceiras.

Finalizando o segundo eixo desse volume temos o artigo **"Sentidos atribuídos a corpo e corporeidade nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidade teórico metodológico"** de autoria de **Margareth Rocha Lima Matos (UESB)**. Nele a autora discute possibilidades de analisar sentidos da experiência sobre corpo e corporeidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com base na fenomenologia sociológica de Schultz. A pesquisadora informa que o interesse por esse tema nasceu da experiência como professora de Educação Física, ao observar como o movimento corporal é tratado e as dificuldades que os docentes têm em reconhecê-lo de maneira integrada ao desenvolvimento da aprendizagem. Dentre as observações destacadas como resultado da investigação está a negação do corpo, por parte dos professores dos anos iniciais, e a supervalorização do cognitivo em detrimento do movimento corporal em sua prática pedagógica.

O quarto e último eixo desse volume reúne relatos de pesquisa em torno da temática Educação Matemática. O primeiro artigo desse eixo é de autoria de **Conceição de Maria Ribeiro dos Santos (SEMEC)** e intitula-se **"Formação continua do pedagogo que ensina matemática: na interface com os saberes e a prática docente".** Nesse artigo, a autora aborda resultados de pesquisa bibliográfica realizada sobre a Formação Contínua em Matemática do professor pedagogo atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando as contribuições na prática docente. A autora discute ainda a importância da aquisição de novos conhecimentos diante das exigências da sociedade contemporânea. Nesse sentido, define como objetivo geral do estudo investigar as implicações da formação contínua em matemática do pedagogo que ensina nos anos iniciais na prática docente. Por meio do estudo foi

possível concluir que a formação contínua do professor que ensina matemática nos anos iniciais propicia a estes uma aproximação entre os saberes de conhecimento acadêmico e prático, vinculados às necessidades da demanda escolar, implicando em mudanças na prática docente.

Em **"História da matemática nos currículos de Licenciatura em Matemática: concepções e importância", Adriana Ferreira Mendonça (UFC)** tem como objetivo analisar a estrutura e a forma como é apresentada a disciplina de História da Matemática e suas variações no currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática de algumas universidades federais brasileiras. Através de um estudo das ementas e do critério de oferta dessa disciplina, foi feita a análise numa relação epistemológica e didática que a história traz para o conhecimento matemático. A autora apresenta resultados que julga serem relevantes para a construção do currículo das licenciaturas de matemática.

Sidcley Dalmo Teixeira Caldas (UFBA), autor de **"A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem da Matemática com a presença de canções: compreensões dos graduandos em Pedagogia da FACED-UFBA"** discute nesse artigo como os graduandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FACED da UFBA compreendem o lúdico em práticas de ensino-aprendizagem da matemática das séries iniciais com a presença de canções. Por meio de investigação qualitativa, o pesquisador realiza estudo de caso com viés etnográfico, na qual utiliza questionários e grupos dialógico-cancionais para a coleta de informações. São abordados teóricos como Macedo (2004; 2010a; 2010b; 2012), Libâneo (2010), Luckesi (2005), D'ávila (2006), Nacarato e Mengali (2009) e Tatit (2004; 2008).

Lúcia Helena Bezerra Ferreira (UFPI) analisa no artigo **"História da Matemática subsidiando a prática pedagógica do professor na leitura e escrita da alfabetização matemática na educação infantil"** as contribuições da história como mediador didático da leitura e da escrita dos conteúdos matemáticos na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na modalidade pesquisa-ação na obtenção de dados. Os teóricos que subsidiam a investigação são Danyluk (2012), D'Ambrosio (1998), Ferreira (2011), Mendes (2009), entre outros. A pesquisadora conclui que trabalhar a História da Matemática integrada à Alfabetização Matemática oportuniza aprendizagem significativa para as crianças.

Finalizando o último eixo de discussão desse volume apresentamos o artigo **"A relação da prática docente em Matemática de professores iniciantes com a formação no curso de Pedagogia"** de autoria de Brenda Karla Carvalho Cordeiro (UESPI) e Valdirene Gomes de Sousa (UESPI). O artigo traz como tema a prática docente em matemática de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetivamente, as pesquisadoras estabelecem relação da operacionalização da prática dos professores envolvidos com a formação inicial. Ao discutirem a esse respeito, partem do pressuposto de que a referida prática se dá com base nos saberes adquiridos em contextos, dentre os quais, o da formação. Adotam como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, por permitir uma aproximação

entre pesquisador e objeto de estudo. Para a produção dos dados, utilizam entrevistas semiestruturadas com professores em início de carreira, que atuam em escolas da rede pública municipal de Teresina. Pautam os estudos em autores como Curi (2005), Nacarato (2009), Sousa (2010) e Bandeira (2014). A investigação, até o momento, tem revelado a necessidade de formação que ultrapasse a ênfase em aspectos metodológicos o que têm se estendido às instituições escolares.

Esperamos que as tendências reveladas com as pesquisas aqui apresentadas envolvendo as temáticas “Educação e Ensino”, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental instiguem-nos a refletir e agir na direção de continuar procurando incessantemente novas vivências de pesquisas e, portanto, novos impulsos para continuar vivendo, afinal, se conhecer é uma atividade original que se confunde com o impulso da vida, mais do que nunca precisamos desse movimento para garantir a existência e continuidade do gênero humano.

REFERÊNCIAS

ALFREDO, R. A. Prefácio. **Múltiplos olhares em educação**. In. MARQUES, E. de. S. A.; ARAUJO, F. A. M. Múltiplos olhares em educação: a pesquisa em pauta. Teresina: EDUFPI, 2015. p. 11-14.

CARVALHO, M. V. C. de.; ARAUJO, F. A. M; MARQUES, E. de. S. A. INTRODUÇÃO: questões sobre formação e trabalho docente na educação básica e no ensino superior. In. ARAUJO, F. A. M.; ALBUQUERQUE, M. O. de A.; CARVALHO, M. V. C. de. **Formação e trabalho docente**: educação básica e superior em questão. Teresina: EDUFPI, 2015. p. 19-27.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. AM. S. Introdução. In. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. AM. S. **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 7-24.

LEFREBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983. p. 49-89.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'agua, 2012. p. 17-20.

- volume 4 -

QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

Educação de crianças de 0 a 6 anos

O BRINCAR DAS CRIANÇAS DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Carmem Virgínia Moraes da Silva (UESB)
carmem.virginia@gmail.com
Liana Gonçalves Pontes Sodré (UNEB)
lianasodre@hotmail.com
Instituição financiadora: UESB

INTRODUÇÃO

O tema brincar e suas variações são bastante explorados na Psicologia, tanto teoricamente como em pesquisas de campo em contextos variados, como escolar, hospitalar, familiar, entre outros. Mas quando o foco é o brincar da criança do campo ou na Educação Infantil do Campo, nos deparamos com um número reduzido de publicações e pesquisas, permanecendo a realidade sinalizada por Bichara (2003) e Teixeira & Alves (2008) de que a maioria das pesquisas no Brasil sobre o brincar foi realizada em áreas urbanas das grandes cidades.

Diante disso, esta pesquisa, realizada com a contribuição das crianças do campo inseridas na Educação Infantil de uma escola situada na zona rural de um município baiano, se propõe a identificar significados e alguns sentidos do brincar dessas crianças. A realização desta pesquisa não é somente um estudo sobre crianças, mas principalmente uma pesquisa feita com crianças, haja vista que tem o propósito de converter a voz e as expressões[1] da criança em contribuições efetivas para a atuação de profissionais que desenvolvem atividades com elas, de forma que os resultados produzidos sejam revertidos para as crianças, legitimando o seu direito à educação. Neste propósito, Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 421) fazem a seguinte afirmativa: “os direitos de participação efetivam-se nas práticas diárias quando as infâncias são ouvidas sobre seus desejos, suas opiniões e seus cotidianos”. Para as autoras, para além da descrição do contexto de desenvolvimento, os estudos que contam com a contribuição das crianças reafirmam direitos que lhe são inerentes.

A escolha por pesquisar a criança e o brincar no espaço institucional da escola tem sua importância marcada por Sarmento (2004, p. 15) ao pontuar: “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas”. A criança, quando brinca, carrega para a brincadeira o seu repertório cotidiano, as marcas das suas relações e os elementos da sua cultura. Consequentemente, a criança do campo, quando brinca, carrega para a brincadeira as marcas de onde vive – o campo – e o

1 As crianças se expressam também com gestos, movimentos, expressões faciais, desenhos, tal como ressaltam Queiroz (2014), Martins Filho e Barbosa (2010) e Spinelli (2012).

pesquisador focaliza, então, o brincar como um veículo carregado de significações. A concepção aqui é de que existe uma relação intensa entre o desenvolvimento da criança (e os processos que fazem parte do seu repertório, como o brincar) e o seu contexto ambiental e sociocultural. Assim, eleger a escola como *locus* dessa pesquisa foi uma maneira de ter acesso às especificidades do brincar das crianças do campo a partir de crianças que se encontram já agrupadas.

Quando Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 422) abordam a temática do brincar na infância do campo explicitam que: "o direito de brincar é um direito universal. Entretanto, há formas distintas de exercê-lo, de efetivá-lo, para o que concorre a materialidade do lugar e, por sua vez, os significados e valores que ele assume." Assim, construir este conhecimento, ou seja, compreender significados e alguns sentidos do brincar da criança do campo é uma tentativa de aproximar o mundo concreto vivido por tais crianças da formação inicial dos professores de Educação Infantil e de outros profissionais que atuam junto às crianças em questão.

Assumimos a discussão do brincar, ao articular concepções sobre brincadeira, vivência e cultura na perspectiva sociohistórica de Vigotski. Embora reconheçamos que essa não seja a única possibilidade de escolha, essa opção foi feita pela compreensão de que tais discussões vão ao encontro da proposta metodológica deste estudo, que entende o brincar como um processo que desvela especificidades das crianças e do meio no qual a criança vive, de forma a contribuir com os estudos que compartilham da perspectiva sociohistórica.

Na concepção do brincar, a relação que Vigotski (1966/1984; 1930/2014) propõe entre mundo ilusório, imaginação e realização de desejos implica na presença da criatividade como um processo subjetivo que combina, muda ou cria algo novo, tendo como fonte as condições sociais, históricas e culturais: "os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades" (VIGOTSKI, 1930/2014, p. 6). Nessa articulação, é a criatividade que possibilita a saída, pela via do brincar, para a realização daquilo que a criança deseja. Assim, apesar da criatividade não ser própria somente da infância, nessa fase a relação deste processo com o brincar é bastante evidente e ressalta o caráter criativo do pensamento infantil.

A leitura do texto de Vigotski (1931/1986) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores evidencia a concepção do autor sobre o desenvolvimento infantil que subsidia esta pesquisa:

> *[...] se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um processo*

completo de superação de dificuldades e de adaptação (VIGOTSKI, 1931/1986, p. 96).

O desenvolvimento é concebido como processual e qualitativo, que envolve o entrelaçamento de várias funções. No mesmo texto o autor propõe a superação de uma concepção que explica a cultura como uma produção cognitiva e mecanicista do ser humano quando afirma que os comportamentos culturais não surgem apenas como simples hábitos externos, mas se transformam em parte inseparável do ser humano e cria um sistema completamente novo. Vigotski (1931/1986) apresenta a cultura como um produto da vida social e da atividade social do humano, o que implica de forma mais ampla em dizer que tudo que é cultural é também social. Essa é uma postura que vai de encontro à ideia mais comum, até meados do século XX, de cultura como algo passível de ser adquirido, recebido, transmitido ou herdado e demonstra como as crianças (e o ser humano, em geral) não poderiam ser tratadas como sujeitos que produziam cultura (BARBOSA, 2014). Assim, a relação que Vigotski estabelece entre cultura e atividade social possibilita que os sujeitos, inclusive as crianças, sejam tomados como produtores de cultura.

Afinada com essa concepção, Rogoff (2005, p. 21) elabora uma versão própria da perspectiva sócio-cultural-histórica, a qual considera como fundamental na compreensão dos processos culturais: “os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam”. Para a autora a cultura é dinâmica, produzida pela força de pessoas que trabalham em conjunto, empregando e adaptando instrumentos proporcionados por antecessores, ao tempo que, ao longo do processo, criam novos instrumentos. Rogoff (2005) salienta que não é apenas uma questão do desenvolvimento individual sofrer influência e influenciar a cultura, esses são processos imbricados que contam com a participação e o envolvimento das pessoas e não podem ser analisados ou reduzidos como dois processos em separado.

Relacionamos, ainda, o brincar com o conceito de vivência apresentado por Vigotski (1935/2010, p. 686), como sendo: “uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso [...]”. Pino (2010) analisa etimologicamente o termo vivência como viver através de algo. O meio ganha, como indica Vigotski (1935/2010), o status de fonte de desenvolvimento. Destarte, é possível dizer que ao viver através do brincar, a criança representa seu meio cultural e social, a partir também das suas particularidades, da sua subjetividade.

METODOLOGIA

A abordagem empregada na construção e análise do corpus foi a qualitativa, tendo como referencial teórico a perspectiva sociohistórica[2] e para alcançar o objetivo proposto foi desenvolvida uma pesquisa de campo[3] com uma turma composta por oito crianças[4] de quatro a cinco anos de idade na Educação Infantil da zona rural do município.

Como procedimentos de investigação, junto às crianças, recorremos à observação (com uso de fotografia) e a roda de conversa. Portanto, os dados foram sendo produzidos a partir das fotos que registraram as brincadeiras observadas e, posteriormente, foram usadas para a análise das crianças em pequenos grupos, nas rodas de conversa. As observações ocorreram ao longo do turno de funcionamento da escola, tiveram como foco o brincar das crianças e tais atividades foram fotografadas em diferentes momentos e espaços. Após uma série de observações com registros fotográficos, ocorria uma roda de conversa (que foram videogravadas), onde as crianças tinham acesso às imagens tiradas delas próprias e eram estimuladas a discorrer a partir das cenas fotografadas.

O roteiro de questionamentos foi elaborado a partir dos dados construídos, oriundos da observação inicial no contexto da pesquisa, registrados nas fotografias, no propósito de favorecer a discussão com foco no tema desta pesquisa e não como lacunas a serem preenchidas pelas falas dos participantes, pois, como pontua Aguiar (2007), apoiamo-nos nas falas e expressões das crianças, buscando a construção de um conhecimento que desvelasse significados e sentidos do brincar. O roteiro serviu apenas como disparador e outras questões foram surgindo a partir da interação das crianças com as fotografias, assim como da interação entre crianças.

Foram três momentos destinados às rodas de conversa, totalizando seis rodas de conversa. As rodas aconteceram no espaço da secretaria e foram videogravadas pela assistente de pesquisa. Posteriormente, o material produzido nas videogravações foi transcrito. Foram pesquisados aspectos que possibilitaram compreender especificidades das brincadeiras e do contexto de vivência das crianças, o campo. Segundo Aguiar (2007, p. 131): “cabe ao pesquisador [...] ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito”. Assim, ver e ouvir as crianças

2 A partir dos textos de Lev Seminovich Vigotski, que integram o desenvolvimento da criança em um contexto social, histórico e cultural. Essa perspectiva é chamada em variados textos de sócio-cultural, sócio-histórica, cultural-histórica ou sócio-histórico-cultural.

3 Aprovada pelo comitê de ética.

4 Os nomes atribuídos aos participantes da pesquisa são fictícios.

com o apoio das fotos foi um exercício fundamental para a compreensão do brincar da criança do campo.

DESENVOLVIMENTO

Para trabalhar com o material produzido pelas crianças nas rodas de conversa, empregamos a análise de conteúdo, que para Bardin (2011, p. 44) consiste no "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens". Associada à proposta de Bardin, o passo a passo que Aguiar e Ozella (2006; 2013) apresentam de construção de núcleos de significação para a análise de significados e sentidos dos objetos estudados, serviu como inspiração para apreender os sentidos buscados na pesquisa.

O conceito de sentido de uma palavra apresentado por Vigotski (1934/2000, p. 465) como: "[...] soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas" foi empregado como recurso na análise do *corpus*, pois apresenta-se como uma possibilidade de investigação de processos psicológicos que tem como foco a significação. Nas rodas, a interlocução com as crianças, assim como entre crianças possibilitou a construção de significados e alguns sentidos sobre o brincar.

Feita a roda (compostas por quatro crianças e mistas com relação ao gênero), cada criança recebia uma fotografia e a interlocução iniciava a partir das seguintes questões: "O que você está fazendo nesta foto?". No decorrer do processo de interlocução, outras perguntas eram feitas, quais sejam: "De que você está brincando?", "Onde você está brincando?", "Quem te ensinou essa brincadeira?", "Conta pra mim: como é essa brincadeira?". As discussões produzidas a partir de cada uma das questões ofereceram elementos para a compreensão de significados e de alguns sentidos do brincar das crianças.

O tema do brincar, mesmo quando não estava relacionado à brincadeira fotografada, ganhava centralidade na interlocução, a exemplo do trecho abaixo, no diálogo com Ismael:

> *[...]*
> *Pesquisadora: E na casa da sua avó, você brinca?*
> *Ismael: De pega pega com meus primos.*
> *Pesquisadora: E lá na casa da sua mãe em Conquista, você brinca?*
> *Ismael: Brinco.*
> *Pesquisadora: Brinca de que?*
> *Ismael: Com meu irmão, de pegar nos cachorro.*
> *Pesquisadora: É? Lá tem cachorro?*
> *Ismael: Tem.*

A totalidade do material produzido nas rodas de conversa permitiu sublinhar os possíveis elementos presentes no brincar das crianças, a exemplo das escolhas das

brincadeiras, das companhias para brincar e da presença dos animais, como pode ser apreciado no trecho acima.

A partir deste processo de interlocução inicial, a pesquisadora passava a solicitar que descrevessem a brincadeira da foto com o mesmo cuidado, ou seja, aprofundando a descrição das crianças a partir das palavras que elas emitiam. A análise do material produzido nas rodas de conversa teve o propósito de depreender significados e alguns sentidos sobre o brincar dessas crianças em seu contexto de desenvolvimento, o campo.

Integrada à proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011), consideramos os procedimentos a partir dos núcleos de significação recomendados por Aguiar e Ozella (2013) para pesquisas com abordagem sociohistórica, nos quais os autores propõem a organização do material de entrevistas em três diferentes itens, quais sejam: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

As respostas das crianças (pré-indicadores) a partir das questões durante o processo de interlocução constituem os pré-indicadores. O passo seguinte é de "aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade" (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309), constituindo os indicadores, ou seja, são termos que representam as respostas de forma agrupada e organizada. Por fim, através de termos ou expressões (núcleos de significação), articula-se os conteúdos dos indicadores, ressaltando que "devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir" (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310) de maneira que estes expressem aspectos essenciais das crianças participantes.

Com estes procedimentos de análise, o núcleo de significação 'vivência do brincar' foi construído, a partir dos pré-indicadores e indicadores. A análise proposta, de conteúdo, é muito mais do que análise de respostas e concordo com a questão posta por Bardin (2011) na análise de entrevista: como inferir algo por meio das falas a respeito da realidade preservando a singularidade dos entrevistados? Esse é um desafio, sobretudo na proposta de análise de significados e sentidos a partir da interlocução com crianças. A análise que propomos a partir do núcleo de significação (construídos com o material das rodas de conversa), complementada com as fotografias e com as conversas informais com profissionais da escola onde foi feita a pesquisa, tem o propósito de construir significados e sentidos sobre o brincar, respeitando as marcas dos participantes. Para Vigotski (1934/2000, p. 465) "o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência [...] o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso". Assim, a análise envolve tanto a estabilidade dos significados provenientes das interlocuções com as crianças, quanto a complexidade dos sentidos que são produzidos naquele contexto.

Ainda que as respostas das crianças tenham se limitado, às vezes, a uma palavra, vale ressaltar que "o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por determinada palavra" (VIGOTSKI, 1934/2000, p. 466). Porém, cabe ressaltar que, apesar das definições permitirem uma melhor clareza do processo de compreensão e análise da decodificação dos elementos ou das questões a que são confrontadas as crianças no seu dia a dia, o processo de depreensão de significados e sentidos implica em um processo complexo que pode ser revisto. Deste modo, o que apresentamos é uma possibilidade de captura dos mesmos (sentidos e significados) a partir dos pré-indicadores e indicadores.

Ao identificar o campo como meio de desenvolvimento infantil, lançamos mão das discussões propostas por Vigotski (1934/2010) no texto 'Quarta aula: a questão do meio na pedologia'[5], no qual o autor discute o papel do meio no processo de desenvolvimento da criança e aborda o conceito de vivência como "uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso [...]" (VIGOTSKI, 1935/2010, p. 686). A vivência pode ser pensada como uma situação vivida de forma diferente por cada sujeito (envolvendo a experiência e a forma como a experiência o afeta), ancorada no meio (físico, social e cultural), que constrói a subjetividade de quem vivencia. Assim, o brincar, visto como uma situação concreta, configura-se como vivência, está ligado ao meio e nos diz sobre esse meio no qual a criança se desenvolve: os brinquedos, as pessoas, os animais, o meio, os elementos da natureza.

A discussão com as crianças sobre o brincar (o vivenciado fotografado) revelou especificidades, em um momento posterior ao brincar, durante a roda de conversa. Compartilho com Toassa e Souza (2010, p. 771) sobre um segundo sentido que o termo vivência alcança nas problematizações de Vigotski: "o de uma ferramenta metodológica fundamental na análise do desenvolvimento infantil". Assim, o conceito de vivência, além de subsidiar a discussão teórica sobre o brincar, favoreceu a identificação de fatores locais e, por via de consequência, permitiu descortinar a emergência das infâncias do campo pela via do brincar.

A construção do núcleo de significação 'vivência do brincar' teve origem nos pré-indicadores (trechos das falas das crianças) que evidenciam como a brincadeira é significada, considerando os seguintes indicadores:

- Brincadeiras fotografadas;
- Conteúdo das brincadeiras;

5 Complementadas pelos textos que se constituem em comentários e análises a partir deste texto de Vigotski, quais sejam: A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas (MELLO, 2010); A criança e seu meio: contribuições de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação (PINO, 2010); As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski (TOASSA e SOUZA, 2010).

• Brincadeiras que as crianças gostam na escola e em casa;

• Brinquedos que as crianças têm em casa.

O indicador 'brincadeira fotografada', disposto no Quadro 1, nos apresenta o brincar das crianças da escola pesquisada, em um determinado momento histórico: o tempo da pesquisa. Brincadeiras marcadas pelas relações sociais específicas das oito crianças da turma de Educação Infantil com a interação regulada pelas atividades estabelecidas a partir de uma rotina proposta pela escola (chegada, atividade pedagógica, lanche, recreio, saída) possibilitadas e propostas pela professora Isabel e também iniciadas pelas crianças, contando também com interações com as crianças da outra turma da escola.

Quadro 1 – Indicador: brincadeiras fotografadas (núcleo de significação: vivência do brincar)

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: VIVÊNCIA DO BRINCAR	
PRÉ-INDICADORES	**INDICADOR**
"Com a massinha" (Renato)	Brincadeiras fotografadas
"De amarelinha" (Renato)	
"Eu to brincando com peão" (Renato)	
"Pega na ponta e roda" (Renato)	
"Brincando com a massinha" (Marcelo)	
"Eu to brincando com um carrinho, um boneco, um skate, um elefante" (Marcelo)	
"Picho, picho, é de carrapicho, joga Tadeu na lata do lixo! Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava Felícia do fundo do mar" (Marcelo)	
"De montar os nomes" (Carlos)	
"Polícia e ladrão" (Carlos)	
"É de pega pega" (Tadeu)	
"Correr" (Tadeu)	
"Dado" (Tadeu)	

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: VIVÊNCIA DO BRINCAR	
PRÉ-INDICADORES	**INDICADOR**
“Amarelinha” (Tadeu)	Brincadeiras fotografadas
“É só fazer com o dedo assim (gude)” (Felícia)	
“Jogando, um joguinho” (Felícia)	
“De amarelinha” (Felícia)	
“Na maleta... os brinquedinhos” (Felícia)	
“Com uma gude” (Flora)	
“Nós tava brincando de pic nic” (Flora)	
“Brincando... de montar” (Ismael)	
“De fazer casa” (Ismael)	
“Eu to brincando com a minha violinha” (Ismael)	

O indicador ‘brincadeiras fotografadas’ foi constituído pelo conjunto de respostas das crianças às perguntas: “O que você está fazendo nesta foto?” e “De que você está brincando?”.

O Quadro 1 permite analisar que a maioria das brincadeiras retratadas contava com algum recurso material: massa de modelar, peão, carrinhos, boneco, bichos de plástico, peças de jogos de montar e encaixar, peças de alfabeto móvel, dado, miniaturas de casinha, gude e violinha de plástico. Partindo da afirmação de Vigotski (1930/2014, p. 7): “a capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo”. Um exemplo que ilustra esse processo é a brincadeira de pic nic encenada por Fernanda e Flora com duas bonecas e uma maleta que continha alguns brinquedos de casinha (fogão, xícaras, pires, talheres, bule, panelas, jarra). As crianças criam situações nas quais preparam a alimentação das bonecas e oferecem esse lanche às bonecas, que parecem estar no lugar de filhas. É possível apreender que as brincadeiras das crianças pesquisadas revelam seus processos criativos que partem das situações conhecidas e vividas em outro momento e têm como suporte os materiais que estão presentes na escola.

Outra parte das brincadeiras envolve movimentos amplos com o corpo e controle desses movimentos, como é o caso da amarelinha, polícia e ladrão, pega pega. A presença do avião como conteúdo da brincadeira com peças de montar mostra que, mesmo estando mais distante do dia a dia destas crianças em termos de uso, o avião

está incluído no grupo dos meios de transportes presentes no cotidiano, como pode ser visualizado no trecho que segue:

> *[...]*
> *Pesquisadora: E o que mais você gosta de montar?*
> *Carlos: Um carro, um avião, uma moto, um ônibus e um caminhão.*
> *Pesquisadora: Vocês conhecem alguém que tem um carro?*
> *Todos levantam a mão e falam: Eu conheço!*
> *Pesquisadora: Quem é que você conhece, Felícia, que tem um carro?*
> *Felícia: Meu pai.*
> *Pesquisadora: Flora conhece alguém que tem um carro?*
> *Flora: Sr. Durval.*
> *[...]*
> *Pesquisadora: E avião, alguém já viu um avião?*
> *Todos levantam a mão: Eu!*
> *Pesquisadora: Viu onde?*
> *Flora, Carlos e Felícia: No céu!*
> *Pesquisadora: E moto?*
> *Carlos: Meu pai tem.*
> *Flora: Meu pai tem uma preta.*
> *Felícia: Meu pai tem uma azul.*
> *[...]*
> *(Roda de Conversa F; 04 crianças participantes: Felícia, Flora, Carlos e Tadeu)*

Os meios de transporte que são próximos e acessíveis às crianças aparecem com o significado de conteúdo da brincadeira na fala de Carlos, assim como o avião, haja vista que a região de moradia é rota dos aviões que pousam e decolam no município.

O material à disposição das crianças, a exemplo das peças de montar, constituiu-se em condição para a estruturação das brincadeiras, sendo que boa parte contava com algum conteúdo, como pode ser apreciado no Quadro 2.

Quadro 2 – Indicador: conteúdo das brincadeiras (núcleo de significação: vivência do brincar)

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: VIVÊNCIA DO BRINCAR	
PRÉ-INDICADORES	**INDICADOR**
“Uma bola” (Renato)	Conteúdos das brincadeiras
“Um cavalo” (Renato)	
“ A casa dos porcos” (Tadeu)	
“Tem porcos, cinco” (Tadeu)	
“Uma montanha” (Carlos)	

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: VIVÊNCIA DO BRINCAR	
PRÉ-INDICADORES	**INDICADOR**
“Um carro, um avião, uma moto, um ônibus e um caminhão” (Carlos)	Conteúdos das brincadeiras
“Uma arma! Uma espingarda” (Flora)	
“Fazia o bolo e colocava tudo aqui... e as merendas todas” (Flora)	
“Bel e Lara (bonecas)” (Flora)	
“Bel é essa aqui e Larinha é essa aqui” (Flora)	
“De chocolate” (Flora)	
“Uma casa” (Bijú)	

Quando as brincadeiras retratadas envolviam o emprego de materiais, tais como massa de modelar e peças de jogos (alfabeto móvel, encaixe, sílabas, etc), o diálogo era continuado a respeito do conteúdo da brincadeira, conforme trecho abaixo:

[...]
Pesquisadora: Renato, o que você está fazendo aí nesta foto? Me conta...
Renato: Com a massinha...
Pesquisadora: Fazendo o que com a massinha?
Renato: Uma bola.
Pesquisadora: E você está brincando com a massinha?
Renato: Tô.
Pesquisadora: E você gosta de fazer o que com a massinha?
Renato: Muita coisa...
Pesquisadora: Muita coisa? O que mais? Você fez a bola...
Renato: Um cavalo!
Pesquisadora: Um cavalo? Ah, é? E você conhece um cavalo?
Renato: Eu já vi um lá em casa.
Pesquisadora: É mesmo? Na sua casa tem um cavalo?
Renato: É, ele é de Neto.
[...]
(Roda de Conversa A; 04 crianças participantes: Marcelo, Carlos, Renato e Bijú)

Podemos apreender nas respostas de Renato sobre o que fez na brincadeira fotografada (uma bola) e o que gosta de fazer com a massinha (um cavalo) a vivência dessa criança, pois nem a bola, nem o cavalo se constituíram em modelos presentes no ambiente escolar. Isso implica que, ao considerarmos a afirmação de Vigotski

(1930/2014, p. 7) sobre o processo criativo: “todos os elementos dessa situação são conhecidos da criança por experiência anterior, de outro modo, ela não poderia ter criado tal situação”, o conteúdo que Renato atribui ao seu brincar com massinha indica a sua vivência com esses elementos. Com isso, o conteúdo do brincar carrega o sentido do meio no qual Renato vive.

Além de Renato, podemos observar que nos pré-indicadores que compõem o indicador ‘Conteúdos das Brincadeiras’ (Quadro 2), as crianças anunciam elementos do cotidiano doméstico, tais como os animais que conhecem, quais sejam: cavalo, cobra e porcos; meios de transporte local: carro, avião, moto, ônibus e caminhão; além de espingarda, bolo de chocolate, montanha e casa. E estes elementos ganham significado de brinquedo na vivência das crianças, empregando os materiais massa de modelar, peças de encaixar, montar, entre outras.

É possível inferir também o sentido da relação entre o urbano e o rural nas brincadeiras, assim como nas análises de Bichara, Cotrim e Brandão (2013, p. 91): “[...] o tema e o desenvolvimento do episódio estão totalmente inseridos na cultura local, porém o material utilizado revela a penetração do urbano, industrializado”. Isso acontece na brincadeira que tem como material a massa de modelar e como conteúdo as cobras, assim como na brincadeira que tem como material os blocos lógicos e como conteúdo a casa dos porcos.

Outro sentido passível de análise envolve a relação entre local e o global, pois, conforme nos diz Sarmento (2004, p. 9): “há a considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares”. Os brinquedos empregados, apesar terem sido produzidos em massa, não condicionaram e uniformizaram as brincadeiras dessas crianças e a cultura local se fez presente no brincar. São experiências registradas (fotos e transcrições) por esta pesquisa que apontam para a necessidade de materiais que podem contribuir para a imaginação e a criatividade das crianças.

As respostas das crianças sobre as brincadeiras que gostam na escola e em casa não revelaram diferenças entre os dois locais e compuseram o indicador disposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Indicador: brincadeiras que as crianças gostam na escola e em casa (núcleo de significação: vivência do brinca

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: VIVÊNCIA DO BRINCAR	
PRÉ-INDICADORES	**INDICADOR**
“Carrinho, bola” (Renato)	Brincadeiras que as crianças gostam na escola e em casa
“ Eu gosto de brincar de esconde esconde, pega pega” (Renato)	

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: VIVÊNCIA DO BRINCAR	
PRÉ-INDICADORES	**INDICADOR**
“Eu gosto de brincar de pega pega congelou” (Marcelo)	Brincadeiras que as crianças gostam na escola e em casa
“De pega pega, de esconde esconde” (Marcelo)	
“De bola” (Carlos)	
“Eu brinco de esconde esconde” (Tadeu)	
“De carrinho” (Tadeu)	
“De bola” (Felícia)	
“Eu gosto de brincar de pega pega, de polícia e ladrão, esconde esconde, de amarelinha... de casinha” (Flora)	
“Ué, eu gosto de brincar de polícia e ladrão, só” (Ismael)	
“Eu já brinquei (polícia e ladrão)” (Bijú)	
“De pega pega, de cirandinha” (Bijú)	
“Brinco de pega pega com meus primos” (Ismael)	
“Só. E de dar banho nos galos com meu pai” (Ismael)	
“Eu gosto de brincar de pula pula” (Ismael)	
“Ué, bate a corda e pula” (Ismael)	

Sobre as brincadeiras que gostam na escola e em casa, as crianças apontam as brincadeiras com brinquedo: bola, carrinho, casinha e corda. Mas as brincadeiras mais evocadas em ambos locais são aquelas que envolvem as pessoas e não os objetos, tais como esconde esconde, polícia e ladrão, pega pega e cirandinha. Como ilustração, podemos nos remeter à afirmação de Felipe (2013, p. 34) quando analisa as brincadeiras de crianças assentadas: “de forma geral, um traço comum entre as crianças é que a brincadeira requer sempre a presença do outro”. A brincadeira de pega pega, com essa característica, esteve entre as mais presentes na escola durante o período da observação. Considerando essas brincadeiras, é possível apreender como significação do brincar no campo o movimento e o contato com áreas livres que estão implícitos em todas elas.

Para finalizar a análise, segue no Quadro 4 a apresentação sobre os brinquedos que as crianças têm em casa.

Quadro 4 – Indicador: brinquedos que as crianças têm em casa (núcleo de significação: vivência do brincar)

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: VIVÊNCIA DO BRINCAR	
PRÉ-INDICADORES	**INDICADOR**
“Tenho um carro... e um caminhão de madeira... uma motinha... só” (Renato)	Brinquedos que as crianças têm em casa
“Tenho. A minha é grande” (Marcelo – sobre bicicleta)	
“Tem um carro lá em casa de madeira de eu brincar desse tamanho” (Marcelo)	
“Um caminhão de carregar lenha” (Marcelo)	
“Eu tenho um caminhão desse tamanhãozão e um Camaro e uma Ferrari” (Marcelo)	
“O meu é um robô transformer. Ele transforma em robô e carro” (Marcelo)	
“De bicicreta” (Carlos)	
“Eu (tenho)” (Felícia)	
“De boneco” (Felícia)	
“Lá em casa eu brinco também (gude)” (Flora)	
“De bolinha”	
“Eu vou tiver uma. Minha mãe vai comprar a de Danilo. Tem corrente e é grande. Tadeu já andou nela” (Flora)	
“Tenho... um fogãozinho, uma caixa de brinquedo” (Bijú)	
“É... batata... feijão, arroz, frango, ovo... A minha boneca come” (Bijú)	
“Tem um bocado de brinquedo meu... meu robô... anda só e atira (na casa da mãe)” (Ismael)	

O indicador brinquedos que têm em casa apresentou uma pequena variedade: carros, caminhões, bicicletas, bola, gude e bonecas. A bicicleta foi o indicador mais

frequente (três crianças) e as descrições envolveram variação de tamanho, bem como ter e não ter bicicleta. Assim como Felipe (2013, p. 32) analisou em sua pesquisa: “enquanto para algumas crianças atividades como jogar bola e andar de bicicleta começam a adquirir sentido de esporte e saúde, para outras, essa atividade mantêm o sentido da brincadeira, atividade humana que não reconhece no fazer qualquer utilidade racional”, as crianças da escola pesquisada, na roda de conversa, deram à bicicleta o significado estrito da brincadeira.

A maioria dos brinquedos citados como sendo da realidade doméstica difere dos brinquedos presentes na escola: além da bicicleta, os carros, caminhões e robôs no relato dos meninos. Apenas os brinquedos de casinha citados por Bijú e a bolinha citada por Flora coincidem com brinquedos da escola.

CONCLUSÕES

A vivência do brincar traz à tona a relação do brincar com o meio, com uma diversidade de elementos que estão presentes na escola e passam a fazer parte do repertório das crianças quando brincam e também são fundamentais para o processo criativo, como pode ser percebido no núcleo de significação vivência do brincar.

Mas, dentre tantos elementos citados, chama a atenção a ausência de elementos da natureza na escola pesquisada e, consequentemente, no brincar das crianças participantes quando estão neste espaço. Vigotski (1935/2010, p. 695) considera que “[...] o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança – se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente”. Não há água, árvores, gravetos, folhas, sombras, frutos, sementes ou qualquer elemento da flora local que possa participar das brincadeiras, o que pode dificultar a possibilidade da relação entre o brincar e elementos da natureza, tão discutida nos estudos sobre o brincar e as crianças do campo. (MORAIS e OTTA, 2003; TEIXEIRA, 2009; TEIXEIRA e ALVES, 2008; SANTOS, 2010; BICHARA, 2003; BARROS, 2012; FELIPE, 2013; SILVA e SILVA, 2013). Assim, nas práticas (ações, atividades, discussões) observadas e registradas ao longo da pesquisa de campo, que constituem a Educação Infantil dessas crianças pesquisadas não há referência aos elementos da natureza que estão presentes no meio em que as crianças vivenciam suas infâncias, então essas práticas não legitimam uma educação como espaço de fortalecimento e valorização da identidade e do modo de vida dessas crianças, criança do campo.

As análises demonstram que o diálogo entre o geral/global e o específico/local permeia o sentido da vivência do brincar quando as crianças brincam com brinquedos industrializados e presentes na cidade e no campo, como os jogos, a massa de modelar, a bicicleta, os carros, os bonecos e apresentam como conteúdo das brincadeiras elementos do contexto de desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Maria Bock; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica:** uma perspectiva crítica em Psicologia. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2006, v. 26, nº 2, p. 222-245. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf. Acesso em: 12 jun. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, nº 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, nº 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=14717&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: 09 abr. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, João Luiz da Costa. **Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena**: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. 168 f. Piracicaba, 2012. Disponível em: http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17092013_162250_joaoluiz.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2015.

BICHARA, Ilka Dias. Nas águas do Velho Chico. In: CARVALHO, Ana M. A. et al (Orgs.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. Volume 1, O Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 89-107.

BICHARA, Ilka Dias; COTRIM, Gabriela Souza; BRANDÃO, Ilana Figueiredo. O local e o global no Faz de Conta em contextos não urbanos. In: BOMTEMPO, Edda; GOING, Luana Carramillo (Orgs.). **Felizes e Brincalhões**: uma reflexão sobre o lúdico na educação. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012, p. 81-98.

FELIPE, Eliana da Silva. Infância de assentamento e suas temporalidades históricas. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 25-40.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisas com Crianças. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496. Acesso em: 29 abr. 2015.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, 1935/2010, n. 21, v. 4, 727-739. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

MORAIS, Maria de Lima Salum e; OTTA, Emma. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, Ana M. A. et al (Orgs.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. Volume 1, O Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 127-156.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, n. 21, v. 4, 741-756. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2016.

QUEIROZ, Flávia Castagno. **A Dança na Educação Infantil a partir da Escuta das Crianças**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2013. 134 f. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2013/flavia_castagno_queiroz.PDF. Acesso em: 23 fev. 2016.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra**: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-141954/pt-br.php. Acesso em: 08 fev. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto:

Asa Editores, 2004. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf Acesso em: 07 jul. 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 419-426. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view. Acesso em: 15 out. 2015.

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 167-183.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o "ouvir" como uma tendência. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Catarina, 2012. 196 f. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99477. Acesso em: 29 abr. 2015.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará, 2009. Disponível em: http://www.ufpa.br/ppgtpc/dmdocuments/DOUTORADO/TESE_SONIA_REGINA.pdf
Acesso em: 06 fev. 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moysés. **O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 21, n. 3, 374-382, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2016.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 1935/2010, n. 21, v. 4, 757-779. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf. Acesso em: 15 fev. 2016.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1966/1984.

_____.**Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1931/1986. Disponível em: <http://www.academia.edu/6346594/Lev_Semiónovich_Vygotsky_Obras_Escogidas_Tomo_III_Lev_Semiónovich_Vygotsky>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. Lev Seminovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2000.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 1935/2010, n. 21, v. 4, 681-701. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2014.

A PROFESSORA A PARTIR DOS DESENHOS E DAS DESCRIÇÕES DAS CRIANÇAS

Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira (UNEB)
ronilda_oliveira@hotmail.com
Liana Gonçalves Pontes SodréUNEB
lianasodre@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Trabalhar com crianças sob a ótica que as vê como protagonistas não é uma tarefa fácil e requer cuidados e atenções específicas. O pesquisador que se propõe realizar tal tarefa deve ficar atento aos desafios que precisa enfrentar, ao tempo em que convive com o prazer das descobertas e a imprevisibilidade das interlocuções com elas e entre elas. Ao realizar uma pesquisa com crianças deve-se ter como princípio o respeito às singularidades, evitando a visão homogeneizante. Para Silva, Barbosa e Kramer (2005), ao se desenvolver uma pesquisa com crianças o pesquisador deve ter como preocupação fundamental a proposta de ouvir os ditos e não ditos, bem como ter a capacidade de escutar os silêncios. Além destes elementos, chamamos atenção também para os gestos e as expressões que algumas crianças usam para assinalar o que desejam comunicar.

Outro aspecto importante apontado por Castro (2012) é o relacionamento do pesquisador com as crianças, ao afirmar que é preciso adentrar no mundo das crianças, fazendo parte dos seus momentos mais comuns, a fim de conquistar sua confiança. Esse papel de pesquisadoras participantes do contexto de diferentes infâncias dará maior contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, Corsaro (2011) aponta um aspecto da sociologia da infância que percebe a criança enquanto ator social que contribui com a construção da sociedade a partir de suas interações com os adultos e com outras crianças.

Dar visibilidade às vozes e expressões das crianças foi um ponto crucial nesta pesquisa, uma vez que através da análise dos resultados poderemos compreender o que as crianças pensam ou indicam sobre suas professoras, já que a Educação Infantil (EI) consiste na primeira experiência de educação formal da criança de zero a cinco anos, período em que ela começa a participar das primeiras orientações sistematizadas, com vistas a contribuir para seu processo de desenvolvimento.

Nesse momento da vida, segundo Vigotski (2007), a criança interage com os colegas e os adultos de forma a construir suas experiências e estas relações fortalecem vínculos e ampliam as possibilidades em seu desenvolvimento. Nestas interações o papel do adulto é bastante relevante, uma vez que, através do diálogo, das brincadeiras e das múltiplas atividades ele se aproxima das crianças promovendo momentos de aprendizagens.

Para o referido autor o aprendizado das crianças começa muito antes de frequentarem a escola, na medida em que as experiências vão se expandindo favorecendo a ampliação de sua zona de desenvolvimento proximal[6]. As crianças se apropriam de conhecimentos a partir do envolvimento com as outras, na resolução de problemas reais, bem como nas atividades desenvolvidas com os adultos. Dessa forma, se pensarmos na perspectiva vigotskiana compreenderemos melhor a importância do papel de seus pares e, particularmente, dos adultos no processo de desenvolvimento de cada criança e, portanto, poderemos depreender o compromisso relevante que a professora de EI assume ao atuar junto a seus alunos.

Apesar de tantas lutas em defesa dos direitos das crianças e, consequentemente, das professoras de EI, ainda existe uma realidade que se configura no meio educacional, que diz respeito a um histórico de desvalorização profissional e que pode gerar uma falta de motivação por parte das professoras, mas que continuam a desenvolver suas funções por falta de opção ou por decisões pessoais como aponta Uzêda (2007). Diante de um contexto de desafios para a atuação de professoras da EI encontram-se ainda as que:

> *[...] tiram de quase nada formas criativas, amorosas, inovadoras, estimulantes, que mobilizam a curiosidade das crianças de aprender, o que as faz a cada dia retornar à escola com brilho nos olhos, cheias de perguntas, cheias de descobertas, ansiando por compartilhar com a professora e com as outras crianças os seus novos saberes e novos desejos de saber (GARCIA, 2001. p. 8).*

Em defesa dessas profissionais, corroboramos com Garcia, pois acreditamos que é preciso ampliar e subsidiar a formação das professoras de EI, para que: atendam às demandas socioculturais dos programas voltados para as diferentes infâncias; atuem com base em uma postura ética: trabalhem voltadas para a interdisciplinaridade dos temas e questões abordadas e comprometidas com a realidade das crianças; agreguem ousadia, para favorecer, na prática, as conquistas obtidas nos aspectos legais em relação às crianças brasileiras. Significa, pois, saber utilizar os conhecimentos socialmente produzidos para estabelecer práticas didáticas coerentes e compatíveis com a qualidade, o cuidado e a educação das crianças.

Há de se considerar também um processo educacional que pense as crianças como produto e produtor de suas culturas (CORSARO, 2011) e que nos remeta, nesta perspectiva, a uma postura diferenciada da professora de EI. Profissionais que

---

6 Para Vigotski (2007, p. 97), a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

passem a recorrer a saberes ainda mais desafiadores, capaz de sair do discurso do professor transmissivo, para fazer da prática a representação da sua teoria.

Silva e Brandão (2014) chamam a atenção para o fato de que, quando nos dispomos a estudar a formação inicial e a prática pedagógica dos professores de EI, é preciso refletir sobre a formação do pedagogo, uma vez que a pedagogia se constitui como uma licenciatura que forma também os professores para esta primeira etapa da educação. Apesar de não aprofundarem na proposta curricular dos cursos de Pedagogia, acham viável refletir sobre as formações que permeiam estes cursos e destacam a necessidade de uma atuação mais efetiva do poder público e das instituições de ensino.

Neste sentido, de forma efetiva, a formação de professores de EI deve ser constituída por um processo contínuo de conhecimentos e aprendizagens, refletindo a demanda da população a qual se destinam. Gatti (2010, p. 1370), ao analisar as ementas dos cursos de pedagogia no Brasil, destaca que: a "[...] formação é feita de forma ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas". Vale destacar a necessidade de uma reformulação dos cursos de Pedagogia para que estes atendam de fato às demandas da sociedade.

Assim, corroboramos com Kishimoto (2004) quando afirma que é preciso descobrir que tipo de profissional queremos formar para atuar com as crianças. Não é admissível formar um docente para EI que não tenha comprometimento com práticas que impulsionem o movimento de emancipação dos sujeitos, que incentivem a reflexão, a crítica e a re-significação do saber e do conhecimento. Essa formação deve expressar a posição de professor-sujeito na compreensão e transformação do seu campo de atuação.

Consideramos relevante a necessidade do debate sobre a formação dos professores, pois, compreender as dificuldades que essa formação tem apresentado neste novo século faz parte das lutas de muitos pesquisadores que têm se preocupado com a educação, especificamente a EI que tem apresentado por tantos anos um legado de descaso e abandono.

Acreditamos que seja necessário continuar as discussões teóricas e as lutas dos movimentos sociais para que o poder público possa compreender a singularidade e a importância da EI e reconhecer o quanto a formação do profissional reflete no desenvolvimento de sua prática pedagógica, pois apesar deste segmento elaborar os documentos que devem normatizar a educação em caráter mandatório, a distância entre a formação das professoras de EI e a efetivação das práticas ainda se encontra aquém da realidade de muitas crianças brasileiras.

Neste contexto, desta pesquisa, procuramos: analisar de que forma as professoras que atuam em uma instituição de EI da rede municipal em uma cidade do interior da Bahia são descritas a partir dos desenhos e das explicações das crianças.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

O estudo se propôs a desenvolver uma investigação que pudesse romper com a perspectiva adultocêntrica que cerca as diferentes realidades dos espaços nos quais as crianças vivenciam suas infâncias. Assim, a partir das interlocuções com as crianças abordamos os seguintes questionamentos em relação às profissionais que atuam na EI da instituição pesquisada: De que forma as professoras são descritas pelas crianças? O que as crianças indicam, analisam ou descrevem acerca das professoras ou de suas práticas pedagógicas em diferentes momentos do processo educacional?

A partir de estudos como os de Sodré (2005; 2006; 2007), conseguimos perceber a possibilidade do desenho como um recurso mediador das interlocuções com as crianças, pois este favorece a aproximação do adulto no sentido de dar visibilidade às vozes das crianças e meios para que elas expressem suas análises a partir do que foi desenhado. Após os momentos de entrosamento junto às crianças, estivemos presentes na escola por vários dias, com o caderno de campo, para registrar a rotina das crianças e detalhes do contexto educacional. Além disso, preparamos as condições para o processo de interlocução com as crianças. Com tudo planejado, iniciamos as interlocuções que foram realizadas a partir de uma ordenação de três etapas previamente organizadas.

Na primeira etapa, solicitamos que as crianças desenhassem as pessoas que trabalhavam na creche[7]. As crianças tiveram liberdade para desenhar quantas pessoas quisessem e ao fazerem eram convidadas a descrever essas pessoas de acordo com questionamentos como: Quem são essas pessoas? Por que você escolheu desenhar essas pessoas? O que elas fazem aqui na creche? O que você gostaria que elas fizessem? Na segunda etapa, as crianças deveriam desenhar uma professora da creche. Na terceira etapa, as crianças deveriam desenhar sua professora. Com essa proposta as respostas das crianças permitiriam identificar quando e como suas professoras aparecem na pesquisa.

Neste artigo vamos nos deter nos resultados e discussões geradas a partir dos desenhos da primeira etapa desta pesquisa. Dito melhor, um dos objetivos de estudo era analisar quem era a primeira pessoa a ser desenhada pelas crianças e que motivos justificavam a escolha desta pessoa. Partimos da premissa que a professora poderia

7 Na interlocução com as crianças o termo “instituição” foi substituído por “creche”, pois era a forma como todas as pessoas se referiam ao espaço.

aparecer como a primeira pessoa a ser retratada por ser a que diretamente está responsável pela organização do tempo e das atividades desenvolvidas na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A instituição tinha um quadro de 32 funcionários[8] e atendia a um total de 323 crianças de creche e pré-escola. A instituição possuía quatro turmas de creche em horário integral e seis turmas de pré-escola que funcionavam meio período, destas, três no turno matutino e três no vespertino. Quanto às professoras, todas trabalham na pré-escola, tinham formação superior em pedagogia, embora apenas uma tenha efetuado o curso em uma universidade pública e é Mestre em Educação pela Universidade federal da Bahia (UFBA). Três possuem especialização e duas possuem apenas a graduação.

As interlocuções foram realizadas após o término do desenho para evitar que as crianças mudassem de ideia ao serem inquiridas sobre um determinado aspecto do desenho. Enquanto desenhavam conversávamos sobre outros assuntos de suas preferências para desenharem. Dessa forma, assim que concluíam a pintura, perguntávamos se havia acabado e gravávamos as interlocuções.

Na primeira etapa solicitamos que desenhassem pessoas que trabalham na instituição. Das oito crianças participantes da pesquisa, quatro crianças (três meninas e um menino) desenharam sua atual professora na referida etapa, as demais participaram da segunda etapa da pesquisa, quando foi solicitado que desenhassem uma professora da instituição.

A análise dos desenhos permite assinalar que os desenhos podem ser assim descritos: - uma criança desenhou sua professora atual; - uma desenhou uma professora da turma de quatro anos; - duas desenharam a professora atual, professoras de outras turmas e a pesquisadora; - uma criança desenhou a merendeira, a professora atual e a professora de outra turma; - duas crianças desenharam as merendeiras, uma criança desenhou o porteiro, monitores do Projeto Escola Mais e a merendeira.

As opções das crianças pelas pessoas desenhadas foram diversas. Aparecem entre as escolhas das crianças tanto as pessoas que fazem parte do seu convívio diário (funcionários), quanto as que não frequentavam a instituição com muita periodicidade (monitores do projeto Escola Mais e a pesquisadora). Pudemos constatar que as professora atuais estão presentes dos desenhos de 50% das crianças. Portanto, metade das crianças se dispôs a desenhar a própria professora e as demais desenharam as merendeiras, as professoras de outras turmas, bem como pessoas de fora da instituição. Dessa forma, as professoras atuais foram desenhadas quatro vezes, as merendeiras 10 vezes e as professoras de outras turmas cinco vezes.

8 No ano de 2015.

Quando perguntamos às crianças o porquê de terem desenhado essas pessoas as respostas foram as apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Respostas das crianças[9] sobre: quem e porque escolheram desenhar a(s) pessoa(s).

CRIANÇA	QUEM VOCÊ DESENHOU?	POR QUE ESCOLHEU DESENHAR ESSA (S) PESSOA (S)?
BIA	Tia Rosa, você e tia Fernanda.	Porque são pessoas que trabalham aqui.
DUDA	Essa é, essa é tia Vilma, essa é professora da minha amiga e essa é uma professora do cabelo vermelho que eu esqueci o nome e essa aqui é você.	É porque eu não sabia mais qual desenhar, por isso eu desenhei elas.
ERIKE	As tias da cozinha (quatro merendeiras).	Eu gosto das tias da cozinha. Ela faz comida boa.
GABRIEL	Eu fiz um homem, um homem, um homem e uma mulher.	Porque essas são mais bonitas.
IURI	Que faz... Merenda (quatro merendeiras). Tia Fernanda. A dessa sala ali ó (apontando para sala da turma de cinco anos).	(Não respondeu).
ISABELLE	Tia Joana! (professora da turma de quatro anos)	Ela faz muitas coisas, faz tarefinhas.
LUANA	Tia Fernanda (professora atual).	Eu escolhi desenhar o sol, a nuvem... O cachorro, a flor e a tia.
PABLO	A, a cozinheira.	A cozinheira faz comida muito boa.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Bia respondeu que era porque trabalham na instituição e Duda, porque não sabia a quem desenhar. É possível inferir que o interesse ou a disposição em desenhar as pessoas pode estar atrelada aos significados que as crianças dão a determinado ambiente e pessoas que convivem com elas. Um aspecto que chama a atenção foi o

9 Todos os nomes são fictícios (escolhidos pelas crianças) para preservar suas identidades. As professoras também receberam nomes, porém escolhidos pelas pesquisadoras.

fato das duas crianças (Bia e Duda) terem desenhado a pesquisadora. Uma vez que, naquele momento a mesma não fazia parte do quadro de funcionários da instituição, o motivo de a terem incluído nas escolhas pode demonstrar, como afirma Corsaro (2011), que ela foi aceita no grupo. A presença da pesquisadora no ambiente passou a ser percebida a partir das observações e como o trabalho de campo durou seis meses já não a tratavam como uma visitante, mas como uma das "tias"[10] da instituição.

Quando foi perguntado para as crianças quem elas resolveram desenhar, a merendeira aparece tantas vezes quanto a professora atual. Apesar da professora e da merendeira terem sido desenhadas por quatro crianças, cabe ressaltar que Iuri e Erike desenharam quatro merendeiras cada um. Assim, se comparado ao número de professoras atuais (quatro) das crianças ao número de merendeira (dez), podemos observar que, no total geral, a presença delas sobrepõe-se à das professoras. Consequentemente, foi necessário questionar os motivos que levaram à reprodução de cada profissional desenhado.

No início da interlocução com Erike ele disse ter desenhado a professora dele, uma professora da turma de cinco anos, a pesquisadora e as tias da cozinha. No entanto, quando perguntamos por que escolheu desenhar aquelas pessoas tivemos um diálogo em que destacamos a seguir alguns excertos. No início na interlocução a criança informa o seguinte:

Pesquisadora: quem são essas pessoas que você desenhou ai?

Erike: (murmúrio)

Pesquisadora: fala alto.

Erike: É, é tia.

Pesquisadora: Espera ai, não entendi. Fala alto quem são essas pessoas.

Erike: Tia Rosa.

Pesquisadora: Tia Rosa.

Erike: Tia Fernanda.

Pesquisadora: Tia Fernanda.

Erike: Você.

Pesquisadora: Eu. É?

Erike: Eeeeee...

Pesquisadora: E aí, quem é essa pessoa?

Erike: As tias da cozinha.

10 Todos os adultos que frequentavam ou apareciam na instituição eram chamados de tia ou tio.

Como se pode ver, no início ele informou que tinha desenhado as tias e a pesquisadora. Contudo, logo em seguida mudou a explicação. Vejamos outra parte do diálogo:

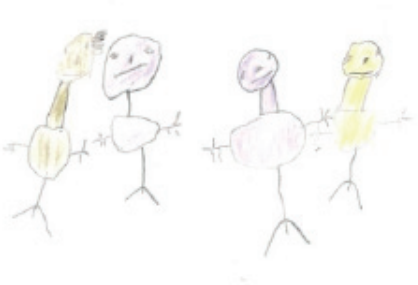
> *Pesquisadora: Tem muita gente que trabalha aqui na creche, mas você escolheu desenhar essas pessoas. Por quê?*
>
> *Erike: (Murmúrio) da cozinha então.*
>
> *Pesquisadora: Oi?*
>
> *Erike: Eu gosto das tias da cozinha então.*
>
> *Pesquisadora: Porque você gosta das tias da cozinha?*
>
> *Erike: (balança a cabeça confirmando).*
>
> *Pesquisadora: É?*
>
> *Erike: Ela faz comida boa.*
>
> *Pesquisadora: Você disse que tinha desenhado tia Rosa e tia Fernanda. Cadê tia Rosa e tia Fernanda?*
>
> *Erike: Não, é tudo da cozinha.*
>
> *Pesquisadora: Aah! São todas da cozinha?*
>
> *Erike: (Balança a cabeça confirmando).*

Como se vê neste diálogo, quando começamos a inquiri-lo sobre o porquê de ter desenhado as professoras, ele, apesar de ter informado que tinha desenhado as professoras das turmas de cinco anos, retoma a fala e afirma que desenhou as que "faz comida boa". Prosseguindo nesta análise, só os meninos desenharam as merendeiras. Esse fato marcante na escolha dos meninos pode ser explicado pelo contexto social nos quais eles estão inseridos. As crianças partícipes deste estudo advêm de um bairro periférico da cidade, no qual a maioria da população são usuárias do plano do governo, Bolsa Família, que atendem especificamente famílias de baixa renda. Assim, para essas crianças, a merenda ajuda ou é relevante no complemento da sua alimentação ou, em alguns casos, como as professoras relataram, é a única fonte de alimentação diária. Dessa forma, as merendeiras enquanto responsáveis por suprir essa necessidade delas, podem ocupar o papel central em seus desenhos.

Observamos no desenho de Gabriel (Figura 1) a forte presença da figura masculina, quando ele diz enfaticamente "Eu fiz um homem, um homem, um homem e uma mulher". As pessoas que Gabriel desenhou foram: o porteiro, uma merendeira e dois monitores do projeto Escola Mais. A mulher foi pintada de verde e tem um pouco de cabelo do lado direito da cabeça; os monitores foram pintados de azul e o porteiro de amarelo. As atividades realizadas pelos monitores atraem as crianças por conta de um planejamento baseado nas artes, que é desenvolvido na instituição.

Segundo Gabriel, um dos monitores dá aulas de capoeira e o outro se veste de lobo mau (teatro). Observa-se que as escolhas dessa criança estão alicerçadas em seus interesses ou gostos. O porteiro se mostra bastante à vontade com as crianças, dando atenção e muitas vezes o flagramos brincando no pátio com elas, a merendeira serve o lanche que sacia uma necessidade física e os monitores promovem atividades pouco ou quase nunca realizadas pelas professoras.

FIGURA 1 - Desenho produzido por Gabriel – primeira etapa



Fonte: pesquisa de campo, 2015.

As professoras das outras turmas foram citadas por quatro crianças (Bia, Duda, Iuri e Isabelle), estas justificaram as escolhas dizendo que eram professoras das primas, de coleguinhas e de outras turmas da instituição. Nas observações foi possível perceber que as professoras têm o hábito de realizar atividades juntando todas as turmas de crianças de quatro ou cincos anos, quando planejam atividades coletivas ou na ausência de uma colega. Destarte, as crianças têm uma proximidade com professoras das outras turmas e esse pode ser um dos motivos para elas apontaram outras professoras em seus desenhos.

Isabelle desenhou uma professora (Figura 2) da turma de quatro anos e apesar de ter declarado na interlocução que a professora desenhada, não havia sido sua professora no ano anterior, procuramos na secretaria da instituição essa informação, pois imaginávamos que ela pudesse ter esquecido, no entanto, constatamos que de fato a criança não havia frequentado a instituição no ano de 2014. Mas o que chamava a atenção de Isabelle para a prática pedagógica da professora da turma de quatro anos só foi possível perceber a partir do momento que voltamos a observação para o jeito dessa professora com as crianças. Ela brincava frequentemente com todas as crianças, fazia atividades fora da sala, promovendo descobertas. Talvez esse jeito dinâmico da professora pode ter encantado Isabelle de forma que escolheu representá-la sozinha no seu desenho.

Figura 2 - Desenho Produzido por Isabelle – primeira etapa

Fonte: pesquisa de campo, 2015.

as quatro crianças que desenharam a atual professora na primeira etapa, apenas Luana desenhou somente sua professora. Contudo, ao ser questionada sobre o porquê de ter escolhido desenhar sua professora ela diz: “Eu escolhi desenhar o sol, a nuvem... O cachorro, a flor e a tia”. Ao se expressar, suas palavras podem demonstrar uma ordem de interesse. Caso afirmativo, a professora não seria seu primeiro objeto de desejo e ela pode ter sido incluída no desenho para atender uma solicitação da pesquisadora (desenhar pessoas que trabalham na instituição). Porém, a análise da Figura 3 permite deduzir que Luana parece interessada em desenhar estes elementos da natureza (flor, sol, nuvem e cachorro) ou em retratar a professora como figura central do desenho.

Figura 3 - Desenho produzido por Luana – primeira etapa.

Fonte: pesquisa de campo, 2015.

Nesta primeira etapa, as escolhas das crianças parecem apontar aspectos de seu contexto. Dessa forma, recorremos a Silva, Barbosa e Kramer (2005) quando afirmam que para compreendermos o que as crianças falam é preciso conhecer de onde elas falam. As crianças desenharam as pessoas e expressaram suas escolhas a partir do lugar que elas conheciam, das suas necessidades e subjetividades.

As quatro crianças que desenharam suas professoras na primeira etapa não precisaram participar da segunda etapa, pois seus desenhos serviram como recurso mediador para as interlocuções a respeito de suas atuais professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Três, das quatro crianças que desenharam suas professoras na primeira etapa, apresentaram justificativas da escolha alegando que não sabiam justificar os motivos que levaram a desenhar a própria professora. Apenas uma criança disse ter desenhado porque esta ensinava as crianças a serem educadas.

Quanto ao primeiro desenho das outras quatro crianças, que na primeira etapa reproduziram as merendeiras, professoras de outras turmas, a pesquisadoras e demais funcionários; é possível que as escolhas destas pessoas possam estar relacionadas a seu contexto histórico, econômico e social, pois podem representar necessidades emergentes, como: atenção (pesquisadora), fome (merendeiras) e prazer (professoras de outras turmas que foram vistas brincando com as crianças). Evidentemente, são indícios ou relações que não resistem a uma análise rigorosa, mas que permitem ser tratadas como possibilidades explicativas.

Como uma das questões apresentadas pelo estudo, ressaltamos a necessidade de uma revisão crítica da organização do tempo, do espaço e das relações entre as professoras e as crianças e também das atribuições definidas para monitoras e professoras. As dificuldades apresentadas pelas professoras poderiam ser minimizadas a partir de reflexões críticas sobre estes aspectos e iriam contribuir também para as análises das práticas pedagógicas. Contudo, o processo educacional também deve ser revisto a partir do protagonismo das crianças, pois sem a participação efetiva das mesmas o envolvimento e a relação com o processo educacional pode ficar difícil e, consequentemente, demandar ações mais rígidas de controle por parte das professoras. Como consequência, aumenta a distância adulto/criança e torna mais difícil a atuação das professoras e a participação das crianças.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. Pesquisa na Educação Infantil e a participação das crianças pequenas: uma metodologia possível. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 7, n. 7, p. 43-54, jan.-jul. 2012. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/6003/5645. Acesso em: 13 jul. 2014.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GARCIA, R. L. **Em defesa da EI**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 2 abr. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetória e perspectiva da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Reflexões sobre a formação do pedagogo na contemporaneidade. In: NUNES, C. P.; FAGUNDES, H. P. **Formação de professores:** questões contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Sílvia N. F; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../8905. Acesso em: 24 set. 2014.

SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a Educação Infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 5, nº 1, 1º semestre de 2005. Disponível em http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11157/8879. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. A (re) significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Org.). **Psicologia do de-**

senvolvimento: reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 187-202.

_____. **Relatório**: contribuições das crianças para análise e concepções de espaços de educação infantil. Texto digitado, agosto 2007.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **De "babás de luxo" a professoras**: narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNEB, Salvador. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=130455. Acesso em: 2 mai. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CRIANÇAS E NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA HOMO LUDENS E HOMO ZAPPIENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo (DMMDC-UFBA)
analuciaufba@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende trazer uma discussão teórica e resultados preliminares da pesquisa em curso de Doutaramento do Programa de Pós-Graduação do Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia. O objetivo do trabalho é identificar e compreender os desafios para Educação Infantil com universo virtual na faixa etária de 03 a 05 anos, na medida em que as crianças desde a tenra idade, com viabilidade da tecnologia touch scream interagem com smartphones, videogames, computadores, como uma nova forma lúdica de comunicação, informação e expressão.

Este acesso às novas tecnologias causa nos educadores e, também nos pais, tensão entre o bem e o mal, uma vez que as discussões nas últimas décadas sobre a importância do brincar começam a ecoar com mais intensidade nos espaços educativos deste segmento de ensino. Entretanto, as crianças trazem uma bagagem movida pela virtualidade que causa incerteza, paradoxos e desafios. Nesta direção, a pesquisa andamento tenta responder a seguinte questão: Como o universo virtual atua na produção de cultura infantil das crianças da primeira infância?

O estudo do Doutorado em curso tem como objetivo geral compreender a produção cultural das crianças, na primeira infância, nas interações com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) na difusão, construção do conhecimento e a sua reverberação para concepção de ser criança, viver infância na contemporaneidade. Com a finalidade de alcançar esse objetivo e responder a questão de pesquisa, busca-se algumas ações específicas:1)identificar os artefatos tecnológicos contemporâneos que entretêm as brincadeiras infantis e as múltiplas aprendizagens; 2)contrastar o uso das NTIC pelas crianças de 03 a 05 anos com/sem a mediação dos adultos em relação aos sentidos/a significação das representações/ aprendizagens veiculadas e 3) comparar a configuração da cultura lúdica infantil com o uso das NTIC para construção da concepção de ser criança e infância, a partir do tempo/espaço com as novas tecnologias trazidas pelas narrativas infantis.

O universo da investigação está sendo realizada num Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na periferia de Salvador-BA, em Pernambués. A faixa etária das crianças participantes da pesquisa é de 03 a 05 anos. A periodização da pesquisa de campo iniciou-se em novembro de 2015 com pretensão de término em

novembro de 2016. Caracteriza-se por uma pesquisa antropossociológica, tendo nos subsídios da etnografia alguns procedimentos de coleta e análise de dados.

O presente artigo tem como objetivo trazer como as crianças em casa e na escola usam as novas tecnologias e como essa interação configura a cultura lúdica de ser homo ludens e, ao mesmo tempo, uma cibercultura de homo zappiens.

A fim de alicerçar a discussão serão utilizados os aportes teóricos da Sociologia da Infância trazidos por Manuel Sarmento (2003), estudos culturais que abordam as tecnologias da informação e comunicação com Pierre Levy (1999), Shirley Steiberg e Joe Kincholoe (2004), Manuel Castels (1999) e Michel Serres (2013) ; no que se refere à cultura lúdica infantil com as definições de Johan Huizinga (2012),Kishimoto (2011) e Giles Brougerè (2000, 2004). Assim como outros autores e documentos legais.

1. A CARTOGRAFIA DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA FRENTE A VIRTUALIDADE

A relação nem sempre pacífica entre imigrantes digitais (adultos) e nativos digitais (crianças), causam muitas vezes polaridades entre o bem e o mal, pela falta de compreensão que às crianças, desde pequenas, estão imersas nos produtos culturais e práticas sociais mais avançadas da sociedade, por isso apropriam-se dos saberes e reproduzem ou transformam os conhecimentos que tem acesso. Inclusive, Veen e Wrakking (2011) afirma que:

> *a funcionalidade das ferramentas tecnológicas insere-se no âmbito de uma atividade humana. Toda atividade humana é orientada para um motivo e incorpora um conjunto de ações e operações realizadas pelos sujeitos envolvidos no motivo da sociedade (Veen e Wrakking, 2011, p.09).*

Desse modo, ao observamos uma criança de 1 ou 2 anos deslizar o dedo sob a tela de um artefato tecnológico, a repetição do ato não acontece fortuitamente, mas a sua constância dar-se por produzir conhecer e interagir com imagens, movimentos virtuais que a faz aprender, divertir-se, entreter-se, brincar. Enfim produzir uma cultura lúdica da infância mediatizada por “brinquedos tecnológicos” contemporâneos que produzem múltiplos efeitos e aprendizagens, fomentando uma ludicidade e acesso ao conhecimentos do seu tempo histórico.

Como descrevem (Win Veen e Bem Wrakking 2011, p.05) “chamamos essa geração de *homo zappiens*, aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia”. Será que a criança está delineando novas formas interativas lúdicas de brincar? As múltiplas informações recebidas são mediadas criticamente pelos adultos e resignificadas pelas crianças? Ou estamos vislumbrando o fim da fase da infância que tinha o brincar coletivo e jogos tradicionais

como uma ação precípua da cultura lúdica? A visão de criança que estamos construindo na contemporaneidade é como produtora ou consumidora de cultura de massa?

Steinberg e Kincheloe (2004) prenunciam uma nova era na infância contemporânea provocada pela explosão de informação e mudanças culturais no comportamento e valores, reconfigurando as noções tradicionais de infância. Anunciam para o corpus do estudo uma cultura contemporânea da infância calcadas em novos paradigmas de participação e identidade de ser criança.

As novas tecnologias da informação e comunicação constituem brinquedos contemporâneos que atendem as demandas lúdicas do universo infantil, desde a tenra idade. Win Veen e Ben Wrakking (2011) falam sobre o chamado *homo zappiens*, ou seja, a geração que nasceu a partir do final da década de 1980 e que apresenta grandes diferenças em termos cognitivos. A neurociência comprova, de acordo os autores, que as crianças estão imersas no grande aparato tecnológico desde cedo, sentindo-se familiarizadas para obterem informações, por meio desses aparelhos eletrônicos, que são além disso, fonte de conhecimento. Conforme o referido autor os ambientes mais ricos, com maior capacidade de estimulação, levam a cérebros com maior abundância de conexões e com maior capacidade de processamento das informações. O uso das novas tecnologias digitais influenciam o modo de pensar e o comportamento das crianças, repercutindo na maneira de aprender e de se relacionar dos "nativos digitais" e, nós "imigrantes digitais, que ainda estamos nos familiarizando com o ambiente virtual precisamos compreendê-las numa relação intergeracional, pois antes estávamos acostumados a outras formas de leitura de mundo.[11]

Por outro, na infância, o *Homo Ludens* preconizado por Huizinga (2012) é um atributo essencial para criança apropria-se e transformar a apreensão do mundo. Isto porque é através do jogo simbólico, que a criança manipula certas situações ou acontecimentos, num certa "imaginação" da realidade, a fim de transformar esta em imagens, esta ação de faz-de-conta, dá-se como fator cultural da vida.

Ao compactuar do conceito cunhado por Sarmento (2003) e Corsaro (2011), que as crianças com seus pares sistematizam modos de significação do mundo e de ação intencional diferentes dos modos de significação e ação dos adultos produzindo, assim, uma cultura da infância. É que se faz necessário compreender como as crianças exprimirem a cultura societal em que vivem, porque existe ao mesmo tempo, formas específicas infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo, regidas pelas relações de conflito e cooperação, atualizadas de acordo classe social, gênero, pertencimento étnico/racial, localização geográfica, nas relações inter e intrageracionais, que possibilitam as crianças se constituírem como sujeitos e

---

11 Os autores John Palfrey e URS Gasser (2011) no livro nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais nomeia todas as pessoas que nasceram a partir de 1980 como nativos digitais em função do advento da usenet e os bulletin bord systems on line. Os adultos que nasceram, antes desta década são considerados pelos autores como imigrantes digitais por terem crescidos e experimentado um mundo analógico.

atores sociais. Por isso Sarmento (2003, p. 04) pluraliza o termo para “culturas da infância” porque “as formas e os conteúdos das culturas infantis são construídas numa relação de interdependência com as culturas societais” atravessadas por diferentes interseccionalidades (classe, gênero, origem, étnica), que configuram em uma pluralidade e singularidade não universal dos modos de significação e ação infantil.

As próprias crianças por meio da sua ação, muitas vezes de resistência à autoridade dos adultos, revelam suas subversões pelos quatro eixos estruturadores, que regem as culturas da infância: a interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração, manifestando-se serem sujeitos históricos e ativos. Assim nessa pesquisa tomamos as definições, originadas de Sarmento (2004, p. 14-17) como geradores da cultura da infância, por possibilitarem compreender melhor o movimento das crianças nesse processo interativo.

> 1) A interatividade nas múltiplas e diversas realidades (na família, nas relações escolares, comunitárias ou atividades sociais) é uma aprendizagem eminentemente nos espaços que partilham em comum desenvolvida na cultura de pares que lhes permite apropriar, reinventar, reproduzir o mundo que as cerca. O convívio com seus pares por meio das atividades e rotinas possibilita exorcizar medos, representar fantasias, e cenas do cotidiano.
>
> 2) A ludicidade é o traço nuclear das culturas infantis e o brincar é a principal via de acesso, embora seja próprio dos seres humanos como uma das atividades mais significativas. As crianças, no entanto, o brincar é sempre uma “coisa séria” porque é condição para aprendizagem e sociabilidade.
>
> 3) A fantasia do real possibilita transpor o real imediato e reconstroem criativamente pelo imaginário. Esta fantasia-realidade estão associadas, imbricadas e constitui-se sua capacidade de resistência diante de situações dolorosas ou ignominiosas da existência. “É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para criança” (SARMENTO, 2004, p. 16).

E quarto a reiteração, o tempo da criança é recursivo, sempre se reveste de novas possibilidades, tempo capaz de ser sempre reiniciado e repetido. As próprias crianças constroem seus fluxos de (inter) ação em um processo infinito, com práticas ritualizadas, propostas de continuidades, ou rupturas, estabelecendo nesses fluxos rotinas de ação, protocolos de comunicação, reforçam-se regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, estabelecem pactos, códigos da vida em grupo. Em suma, as culturas da infância são as formas como as crianças se inscreve na cultura da sociedade, fazendo de forma diferente dos adultos, ao mesmo tempo difunde formas especificas infantis de compreensibilidade, representação e simbolização distinguindo por esses quatro eixos até aqui esboçados.

A cultura lúdica por sua vez é um recorte das culturas das infâncias, uma vez que as crianças não brincam apenas, o que podemos observar nas inúmeras atividades em que as crianças são submetidas como aulas de natação, balé ou rotinas de trabalho doméstico junto ao adulto. Brougère (2008) ratifica essa premissa ao afirmar a cultura lúdica é integrante da cultura infantil e é produzida para e também pela criança, por meio das atividades lúdicas, tendo o brincar livre como criação cultural por excelência. Como bem salienta ainda o autor:

> *A criança adquire, constrói a sua cultura lúdica, brincando(...) E o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. (Brougère, 2008, p. 26)*

Nesse emaranhado entre a criança que é ao mesmo tempo homo ludens e homo zappiens, faz-se necessário como se dá a interação com “as redes informáticas, as linguagens na comunicação computacional [..] prefiguradas de outras lógicas, menos lineares e com expressividade distinta (SARMENTO, 2003, p.19). Este consiste o desafio para Educação Infantil, não desconsiderar a criança que convive no ambiente fora da escola no universo virtual, mesmo porque as restrições de lazer nos parques, na rua por conta dos riscos de exposição à violência na cidade, restringe ao espaço intra familiar como refúgio para brincar e interagir. O que incorre no acesso as novas tecnologias como mais uma válvula de escape para a cultura infantil.

Inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010) determinam que o currículo tenha conjunto de práticas, articuladas com as experiências e saberes das crianças também com o conhecimento tecnológico. E ainda ressalta a importância de ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo também a utilização de computadores e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Diante dessa inquietações e aportes teóricos que anunciam um campo de estudo necessário para compreender a cultura da infantil é que trazemos a análise desses resultados parciais. Trazemos para o debate os questionamentos do filósofo Serres (2013), quando traça as transformações dos/das “Polegarzinhas/Polegarzinhos” no uso ávido da escrita e manuseio com apenas dois dedos em relação aos desdobramentos relacionados ao saber com o ouso das novas tecnologias: O que transmitir? A quem transmitir? Como transmitir? Se o acesso a informação e o conhecimento é cada vez mais precoce e ampliado, as crianças já chegam na escola com uma gama de conhecimento que, muitas veze, o espaço formal de educação ignora. No que tange as crianças de 03 a 05 anos, embora não possuam, ainda, habilidade de ler e escrever como as crianças maiores para escrever com os polegares, usam os dedos indicadores como forma de interagir com os artefatos tecnológicos digitais cada vez mais sofisticados para interação pelo tato. Serres (2013) delineia essa nova

configuração de acesso ao saber pautado em outro percurso de interação com o conhecimento:

> *A evolução histórica da dupla suporte-mensagem é uma boa variável da função ensino. Com ela, a pedagogia muda pelo menos três vezes: com a escrita, os gregos inventaram a paideia; na sequência da impressa abundaram os tratados de pedagogia. E hoje? [...] ele está agora por todo lugar, na internet, disponível objetivado. Transmiti-lo a todos. O saber inteiro passou a estar acessível a todo mundo. Como transmitir? Pronto, é coisa feita (SERRES, 2013, p.27).*

Embora não concordemos plenamente que o saber acessível está pronto para ser consumido, assimilado devido a fácil acessibilidade, acreditamos ser mais que necessário a relação intra e intergeracional com seus pares e os adultos na mediação do conhecimento, para as crianças não serem meras tábuas rasas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia para discussão dos resultados parciais baseada numa perspectiva antropossociológica; baseadas na Antropologia que traz contribuições essenciais para compreensão das significações atribuídas pelo outro e Sociologia da Infância por considerar as crianças como sujeitos ativos da sociedade. Pauta-se por uma abordagem qualitativa, sem desprezar a análise dos dados quantitativos para

> *diluir as fronteiras rígidas entre as disciplinas e entre as abordagens qualitativas, a perceber que os dados não são dados, mas sim construídos e, também a compreender de maneira delicada e tensa que, por trás do dado, há sempre um rosto, um corpo, um sujeito. Na construção da metodologia, desvio, a ruptura, a pergunta são centrais.(Barbosa, Kramer e Silva, 2008, p.81)*

Além disso, de acordo Bakhtin (2003) apud Barbosa, Kramer e Silva (2008), a pesquisa em ciências humanas é sempre estudo de textos: diários de campos, transcrições de entrevistas são – mais do que aparatos técnicos – modos de conhecimento. A tarefa do pesquisador implica recortes e vieses, em procurar distância, o afastamento, a exotopia (o pesquisador é sempre o outro), de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriedade, dinâmica, multiplicidade e polifonia. Os textos pesquisados (falados ou escritos) – para serem entendidos – exigem que se explicitem as condições de produções dos discursos, práticas e interações. Texto e contexto são importantes ferramentas conceituais.

Ao partir desses pressupostos os resultados iniciais até aqui trabalhados contou com a observação direta das crianças do grupo V – faixa etária de 05 anos no laboratório de informática e no cotidiano da instituição num CMEI em Salvador-Ba, localizado na periferia de Salvador. A escolha por esse grupo partiu em decorrência de dois motivos:

primeiro as crianças em 2016 estariam migrando para nível II do Ensino Fundamental da Educação e segundo como em 2015 tiveram acesso o ano todo gostaria de saber dos pais como foi a experiência com o Projeto Kidsmart no CMEI e o acesso as novas tecnologias em casa. Assim precedeu-se a coleta de dados, a fim de identificar quais os tipos de novas tecnologias as crianças utilizavam em casa e como as crianças tinham acesso as mesmas, para coleta essas informações aplicamos um questionário com os pais, considerou-se nas questões o uso da TV ao celular.

Os instrumentos de produção de dados utilizados foi um questionário semiaberto. A consulta aos pais foi adaptada com base nas questões aplicadas por Pereira e Almeida (2014) numa pesquisa realizada no segmento da Educação Infantil do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. As autoras constataram, que as novas tecnologias como tablet e computadores são bem próximos do cotidiano das crianças no seu seio familiar, ainda constitui-se um desafio a sua aplicabilidade no espaço formal de educação. Acrescentamos duas questões abertas relativas ao aspecto geracional entre pais e filhos, assim como, a importância do acesso aos artefatos tecnológicos na escola e em casa. As questões objetivas foram destinadas a identificar os tipos de aparelhos tecnológicos que as crianças tinham acesso em casa; quantos dias por semana os filhos tinham acesso as tecnologias listadas e com que finalidade tinham acesso. As perguntas mais abertas pretendiam conhecer, se havia algum tipo de acompanhamento do adulto no momento em que a criança fazia uso da tecnologia e o que os pais pensavam sobre o uso das tecnologias pelas crianças em casa e na escola.

A Secretaria Municipal de Educação implantou em 2013 o Projeto de inclusão digital voltado para primeira infância chamado KidsMart, que existe em poucas unidades de Educação Infantil, dentre as 26 instituições, o CMEI localizado no Centro Social Urbano, em Pernambués é a única instituição da Educação Infantil a manter este projeto por iniciativa própria, mesmo com as dificuldades de espaço e a manutenção dos equipamentos é realizada por um funcionário técnico-administrativo da instituição, que atua de forma voluntária, mesmo esta não sendo a função dele.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS

O CMEI, espaço público multidisciplinar atende a comunidade no âmbito da educação, saúde e lazer, localizado geograficamente na área mais afastada do centro do Município de Salvador, na Bahia, Unidade da Federação do Brasil com características singulares e, ao mesmo tempo, plurais com suas belezas naturais, constituída quase que majoritariamente por uma população negra. A instituição atende 200 crianças de 3 a 5 anos, em tempo parciais, nos turnos matutino e vespertino.

O Projeto Kidsmart tem uma série de 08 programas com jogos que envolvem conhecimento lógico-matemático, ciências, localização espaço-temporal, leitura de imagens e criação de figuras. Cada turma tem um dia na semana que tem acesso

ao Kidsmart, no matutino de 10h 20min às 11h 20min e no vespertino de 15h 20min às 16h 20min. Esses horários são alternados com baú da fantasia e da história e com o parque. As atividades se diversificam mediante os espaços físicos; quando uma turma está no laboratório de informática outras estão nas diferentes atividades proporcionando às crianças vivenciar e experimentar diferentes formas culturais lúdicas.

Nas observações realizadas em 2015 constatamos que as crianças iam para sala onde ficavam os computadores em grupo de seis por vez, em uma média de 15 minutos para cada grupo. O computador é conjugado em uma cadeira dupla, o que permitia a interação e negociação para trocar o turno da vez para o uso do mouse entre as duas crianças. Toda estrutura física do computador é adaptada para o tamanho das crianças. No grupo V observamos que a professora ficava com a maioria das crianças na sala, fazendo outra atividade, enquanto as outras seis ficavam no laboratório de informática do Projeto Kidsmart com a auxiliar da turma. A professora desse grupo preferia ficar com um número maior de crianças porque, segundo ela, “tem mais controle da disciplina da turma e também tem certa resistência com o uso das novas tecnologias, mas reconhece a importância do acesso nas escolas por acreditar que a maioria não tem em suas casas”.

Neste grupo a escolha dos jogos era realizada pelas crianças o que possibilita empolgação com os jogos, negociação entre eles mesmos, sem a intervenção do adulto. A maioria das crianças optou pelo jogo da memória e da criação de um roteiro de um filme. A escolha pelo jogo de memória se dá por gerar acúmulo de pontos , por meio de fichas, que aparecem no canto esquerdo do vídeo, quando descobriam todos os pares de cartas as crianças ganhavam o jogo. A vibração nesse momento era contagiante para a dupla, independente de quem estava com a posse do mouse. Já o jogo de criação do roteiro de um filme as crianças gostavam muito porque envolvia processo criativo de etapas criadas por elas mesmas como desejassem, o que possibilitava mais liberdade.

O uso dos poucos computadores que existem na instituição, não desmotiva as crianças experimentarem outras formas lúdicas de brincar como as brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, oferecido no momento do baú da fantasia. As múltiplas atividades oferecidas durante cada turno e a mediação com os horários programados pelos adultos delimitam e possibilitam as crianças brincarem como outras formas de brinquedo, as tecnologias digitais não substituem as formas de brinquedo e brincadeiras. As tecnologias digitais são apenas mais um artefato do cotidiano contemporâneo na escola.

> *O conhecimento deriva de um pertencimento étnico-ético e cultural histórico, não ê objeto dado a ser criado exterior a um contexto, comprado, possuído ou vendido como um equipamento de produção, uma máquina, ou mesmo um imóvel. Ou pelo menos não deveria ser. (SOUSA & SANTOS, 2012, p. 27)*

Mas será que as crianças optariam mais pelas brincadeiras simbólicas, momento do conto ou os computadores, se não tivessem a intervenção do adulto?

Com o intuito de complementar nossa visão da experiência das crianças com as novas tecnologias no contexto de suas casas, aplicamos um questionário aos pais com quatro questões fechadas e duas abertas. Foram entregues 43 questionários correspondentes ao total de crianças do grupo 5, dos quais 29 foram devolvidos para tabulação e análise dos dados, apenas um questionário não respondeu as duas últimas questões. Na pesquisa realizada com os pais foi possível perceber que o celular e a TV constituem os principais aparelhos que entretêm as crianças. Quanto ao acompanhamento dos pais foi possível identificar que os pais acompanham as escolhas das crianças com intuito de evitar o acesso a jogos violentos ou incompatíveis coma a idade. Os pais acham importante favorecer o acesso das crianças as novas tecnologias na Educação Infantil como forma de desenvolver habilidades e ter acesso ao conhecimento.

Apresentaremos os resultados nas representações gráficas, a fim de demonstramos a relação das crianças com as novas tecnologias em suas casas. No que tange aos tipos de aparelhos em que tem acesso a TV ainda representa 100% em relação aos outros aparelhos. Embora poucas crianças tenham computador ou tablet, o celular, como modalidade de tecnologia de fácil acesso comercial com a funcionalidade toch scream, confere o uso em casa de 72 % das crianças.

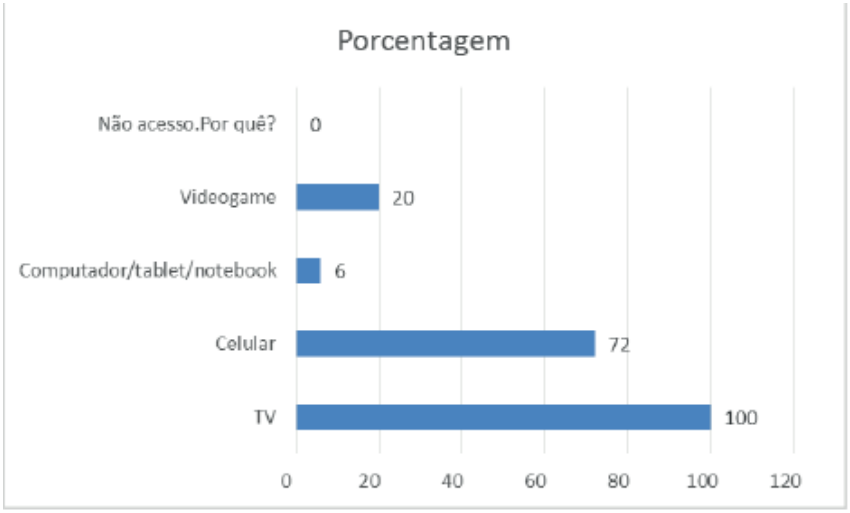


Figura 1 - Representação gráfica dos aparelhos utilizados pelas crianças

No que tange a quantidade de vezes que as crianças tem acesso durante a semana, verificamos que a TV e o celular fazem parte da rotina diária das crianças no manuseio:

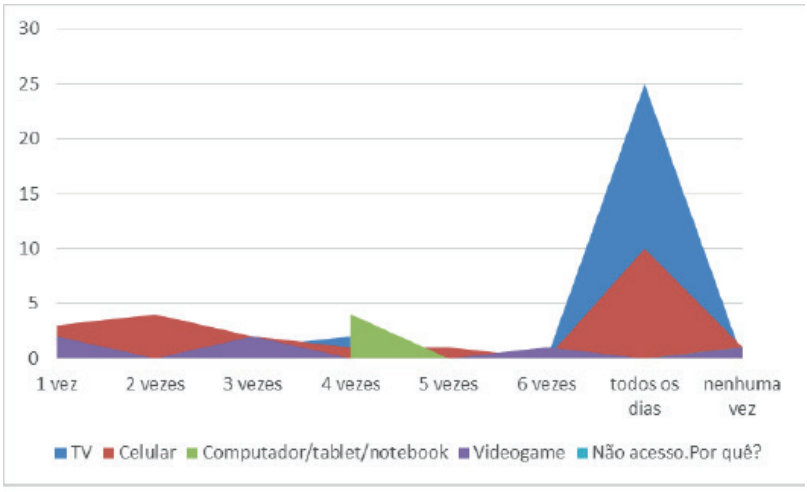


Figura 2 - Quantidade vezes por semana as crianças acessam as novas tecnologias

Quanto a finalidade de uso das novas tecnologias pelas crianças ficou evidente, que 76% por cento utilizam para assistir vídeos e jogar, 10 por cento utilizam para desenhar.

Figura 3 - Representação gráfica da finalidade do uso das novas tecnologias usadas pelas crianças

Na sociedade da informação a internet é uma das principais vias de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ou de interatividade entre as pessoas, rompendo fronteiras para difusão do conhecimento e relações interpessoais virtuais proporcionado pela conectividade, nessa direção perguntamos, a possível finalidade de acesso à rede pelas crianças. O resultado era majoritariamente o mesmo da finalidade de uso das novas tecnologias para assistir vídeos e jogar. Como visualizamos no gráfico abaixo.

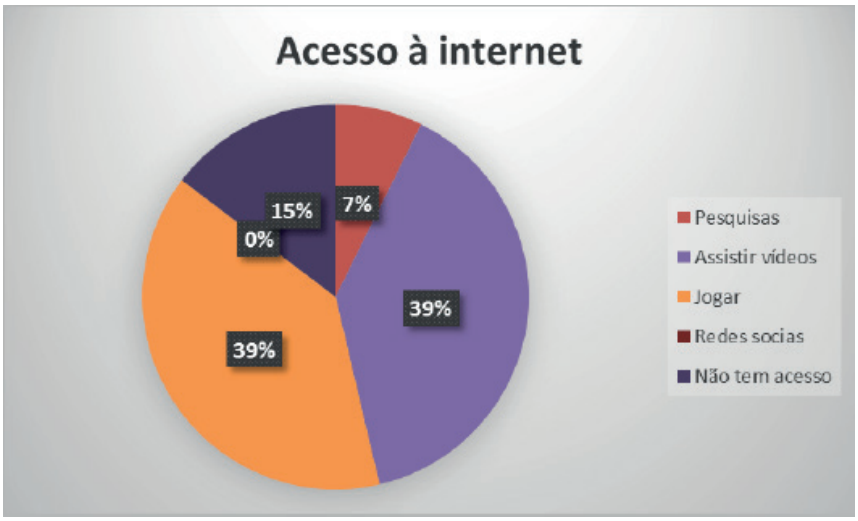


Figura 4 - Representação gráfica da finalidade do uso da internet pelas crianças

No que se refere ao acompanhamento do adulto quando as crianças usam as novas tecnologias nas suas casas 25 pais acompanham, apenas 03 disseram que não ficam por perto quando as crianças utilizam qualquer nova tecnologia. Os pais argumentaram que acompanham para evitar o acessoa conteúdos inapropriados para idade, como ficou evidenciado em uma das falas: “Fico olhando para não acessar vídeos indevidos para eles. E não jogar jogos violentos”; “Acompanhamos em ver TV e quando está no celular para ter certeza de que estar jogando”.

Ao serem indagados sobre o que pensavam sobre o uso das novas tecnologias pelos seus filhos em casa e na escola, os pais salientaram a importância para coordenação motora, para estimular o aprendizado. Alguns indicaram o uso das novas tecnologias como nefasto para o pensamento da criança como expressado em uma das respostas: “Ajuda a entreter a criança, mas ela fica alienada”. Alguns pais perceberam que na escola o uso das novas tecnologias devem ser para aprender conteúdos e em casa para jogar, entreter. Demonstrando uma visão dicotômica de que brincar com as novas tecnologias na escola deve ser com finalidade para aprender conteúdo e em casa apenas para entreter. Monteiro e Delgado (2014) questionam essa percepção que no brincar livre as crianças não aprendem, reduzindo apenas ao jogo dito educativo como potencial de aprendizagem. Brougère (2008), inclusive, afirma que a cultura lúdica resultante das experiências das crianças possibilitam aprendizagem, independente da intenção do brinquedo ou jogo idealizado pelo adulto.

> *A TI toma então o sentido social original e culturalmente no saber-fazer- comunicar-se, na prática do ser humano desde sempre. E nesse sentido a tecnologia da informação é mais do que mera ferramenta. É ao mesmo tempo produto e processo produtivo originando e interferindo dos/nos modos do ser humano se perceber e de se*

> *expressar no mundo e de transformá-lo, num viés benéfico para a humanidade, noutro perigoso, pois que a trilha da realização possivelmente levará ao desconhecido. A tecnologia da informação tem sentido naturalmente no modus vivendis e ganha sentido pela força e acumulação de trabalho humano no mundo do trabalho e seu valor de uso sob múltiplos modos é um ato histórico. (SOUSA; CANTUÁRIA; VASCONCELOS; BARRETO; SANTOS, 2011, p.5)*

Delalande (2009) também enfatiza que a visão estreita que os adultos tem da importância do brincar como forma informal de educar, através dos meios eletrônicos, por exemplo, dificultam entender como brincar é coisa séria nas experiências da criança, por isso " uma situação pensada como educativa pode ser pouco educativa e uma situação não pensada como educativa pode educar" (DELALANDE 2009, p.9). Como ratifica (SANTOS,2012, p. 14) "o emprego da computação móvel na metodologia do professor na Educação Infantil pode servir para estimular a aprendizagem de forma prazerosa, já que as crianças veem o computador como um brinquedo".

As novas tecnologias são recursos midiáticos, que exercem uma função educativa nas culturas infantis, como salientam Steinberg e Kincheloe (2004) porque cada vez mais as crianças são expostas a uma grande quantidade de informações, detendo muitas vezes mais conhecimento que os adultos. O que supera a lógica da educação tradicional que o adulto controla todo o processo de construção e difusão do conhecimento. Para uns isso é ruim para outros posicionam as crianças como sujeitos sociais como expressa um dos pais: "Eu acho bom por meus filhos saberem usar um computador até melhor que eu."

A presença na atualidade de tablets, laptops, computadores e smartphones com tecnologia touch screem invadem o universo onde as crianças vivem e transitam, apenas deslizando o dedo desde a tenra idade, possibilita terem acesso a um mundo virtual com essas Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (NTICE). Consideramos também expressão porque os artefatos tecnológicos digitais contemporâneos possibilitam não só a recepção da mensagem, mas a interação e criação a depender do software disponível e oferecido aos seus internautas, possibilitando que pensamento, linguagem e criatividade sejam otimizados e indistintamente utilizados para comunicar e informar o outro de forma criativa. As crianças também estão inseridas no movimento global, que legitima o livre acesso ao conhecimento e a informação como mecanismos indispensáveis de inclusão universal na denominada "Sociedade da Informação"(Castells, 2001).

No Brasil, a Educação Infantil é o segundo espaço institucional, depois da família, de frequência obrigatória para as crianças de 03 a 05 anos, de acordo a Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009. Ambiente educativo que pode propiciar à criança ampliação das relações afetivas e sociais, dentre as quais a construção de conhecimentos significativos, a criatividade e o estimulo prazeroso a aprendizagem.

O problema é observar se as crianças percebem e usam as NTICE somente como um brinquedo e a única forma de brincar e interagir. O uso no cotidiano da prática educativa das novas tecnologias, na devida medida, com planejamento e flexibilidade pode favorecer a compreensão e a manipulação de novas linguagens de informação, comunicação e expressão, sem desprezar a excelência para o desenvolvimento infantil do brincar simbólico e dos jogos tradicionais.

De acordo com Kishimoto (2011) a cultura é inerente às atividades humanas, produções e formas de expressão de um dado tempo histórico. Os artefatos tecnológicos digitais estão inseridos nesse contexto como enfatiza Levy (1999) para uma nova cultura informatizada. A criança de posse desta nova linguagem de informação, comunicação e expressão, denominada pelo autor como uma cultura hipertextual vai interagindo com o mundo que a cerca, seja na escola, no lazer e nas interações sociais com os adultos e seus pares, transformando informação em conhecimento.

Das crianças que brincam com bonecas, lançam pião ou às que usam o computador para se divertirem, existe um universo de diferenças de condições sociais, valores, referências simbólicas, contexto, perspectivas, mas há um elemento comum que perpassa o uso de diferentes tipos de brinquedos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parcialmente apresentados para construção deste artigo denotam que as novas tecnologias fazem parte da cultura da infância e seu caráter lúdico ou não, vai depender da mediação dos educadores e dos pais. Uma intervenção autoritária, sem respeitar o modo como a criança se apropria da cultura em que está inserida pode dificultar uma aprendizagem significativa.

O estudo também vem demonstrando a negligencia de uma política educacional que privilegie uma inclusão sócio digital também na Educação Infantil. Uma vez que o número restrito de computadores adaptados paras as crianças na instituição observada, interfere no tempo de acesso a Informação, comunicação e, consequentemente, inviabiliza as múltiplas possibilidades da linguagem hipertextual. Uma vez que esta possibilita escrita e leituras não lineares, apresentando outros códigos de significação para aprender e interagir.

O desafio é de mudança de mentalidade da compreensão das representações que os educadores, as crianças e os pais possuem com o uso das novas tecnologias na escola e da cultura da infância que vem sendo delineada na sociedade da informação para difusão do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Silvia N. F.; KRAMER, Sonia; Silva, Juliana P. da. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças IN **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Silvia Helena Vieira Cruz (org.). São Paulo, Cotez, 2008.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília. MEC, SEB, 2010

BROUÉRE, G. A criança e a cultura lúdica In: KISHIMOTO, T.M. (Org). **O brincar e suas teorias**. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning. 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

DELALANDE. J. El juego no es solo educativo! Los análisis sócio-antropológicos sobre las practicas infantiles IN: **A jugar se há dicho: El Congreso de la Republica**. Dec. 2009.

KISHIMOTO,Tizuko Morchida. **Cultura lúdica como parte da cultura da infância**. Disponível em acessado em n30 de novembro de 2015.http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed.34, 1999.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância IN **Revista Científica Saber e Educar,** v. 19, 2014 http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/80/pdf_12

PALFREY,John e GASSER, Urs,.**Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed,2011.

SANTOS, Gilberto Lacerda. T**ablets, laptops, computadores e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situações na Educação Infantil**. Brasília: Liber livros, 2012.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidadedo Minho, 2003. (texto digitado)

_____. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Manuel Sarmento, Maria Cristina soares de Gouvea (orgs). Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

SOUSA, Leliana S. de. ; Cantuária, Carlos Alex C. de.; Vasconcelos, J.; Barreto, J. V.; Santos, Sergio R. dos. **Hipertexto Tecido em Aula. tecnologia da informação e gestão do conhecimento**. 2011. Disponível em http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308349274_ARQUIVO_ARTIGO_HIPERTEXTO_-_LELIANA_SOUSA[1][1].pdf Acesso em 23/03/2016.

SOUSA, Leliana S. de.; SANTOS, Luiz Carlos. **Veredas da Gestão do Conhecimento**. pesquisa – educação & desenvolvimento regional. EDUNEB. Salvador-Bahia-Brasil, 2012.

STEINBERG, S. E KINCHELOE, J. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância.** Tradução George Eduardo Japiassu Bricio. 2. Ed. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 2004.

VEEN E WRAKKING Revista Pátio Educação Infantil. **Infância e cibercultura: como educar a geração que já nasceu no mundo digital**. Ano IX, Nº28. Editora Artmed. Julho/Setembro, 2011.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO EPENN: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES NOS ANOS DE 2005 A 2014

Maria Jaqueline Paes de Carvalho – UFPE
jaquelinepcarvalho@uol.com.br
Maria Eliete Santiago - UFPE
mesantiago@uol.com.br

PRIMEIRAS PALAVRAS

O texto trata do estado do conhecimento a partir das produções científicas que abordam o currículo na Educação Infantil, nos Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste –EPENN, através do levantamento e da análise das pesquisas que tratam do tema, num recorte temporal de 10 anos (2005 - 2014). Realizamos o levantamento em apenas um único setor das publicações, um estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), que tomará como base as seguintes questões: Quais as teorias que fundamentam as pesquisas sobre currículo para a Educação Infantil (EI) no EPENN? Dessas, quais as que tratam do currículo como prática pedagógica docente-discente? Além disso, quais são as contribuições de tais p à discussão do currículo para a EI?

O trabalho está estruturado em duas partes. A primeira aborda as questões que tratam do objeto de estudo dessa pesquisa: as teorias do currículo e o currículo no contexto da Educação Infantil Enquanto a segunda fase analisa as produções apresentadas nos grupos de trabalhos do EPENN: Educação de 0 a 6 anos (GT-07) e Currículo (GT-12), que apresentaram como palavras-chave e/ou título do trabalho as palavras: Educação Infantil e Currículo; Educação Infantil e Prática Pedagógica e/ou Prática Educacional e/ou Prática Curricular; Proposta Pedagógica e/ou Proposta Curricular.

O CURRÍCULO E AS TEORIAS CURRICULARES

Nesta seção, pretendemos muito mais discutir a abordagem histórica do currículo do que a sua abordagem ontológica, uma vez que as conceituações não têm a intenção de apresentar o “verdadeiro” significado do currículo, mas de revelar o que pensaram diferentes autores em diferentes momentos históricos e sociais. Conceituar currículo não é algo fácil, no entanto, trazer a discussão sobre uma possível definição torna-se importante, já que se trata de um conceito polissêmico, carregado de ambiguidades. Tais concepções variam de acordo com o contexto sócio-histórico que condiciona os

valores e as concepções sobre a natureza humana, sobre a aprendizagem, sobre o conhecimento, sobre a cultura e a sociedade (SILVA, 2010).

Nesse contexto, duas concepções mais comuns se contrapõem. A primeira perspectiva nomeia por currículo, um conjunto de conteúdos a ensinar, organizados por disciplinas, temas, área de estudo ou a ação pedagógica de um sistema de ensino. Essa concepção está na base do sentido tradicional do currículo, existindo na esfera formal ou administrativa. Mais tarde, o termo seria ainda fundamentado na abordagem behaviorista, com base na previsibilidade comportamental, sobretudo nos resultados esperados e observados.

Já a segunda perspectiva aponta para um conjunto de experiências educativas, um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada. Sob esse ponto de vista, o currículo é entendido ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação, ora como um plano previsto, como um todo organizado em função de questões planificadas segundo o contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo. Neste sentido, valorizamos as experiências e os processos de aprendizagem e o currículo é visto como uma construção permanente de práticas, com significado marcadamente cultural e social, um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas. (PACHECO, 1996).

Ao longo da história, essas ideias foram se caracterizando como conceito, campo de estudos e política educacional. Uma vez que o campo do currículo não foi fruto de interesse meramente acadêmico, mas de uma preocupação social e política, voltada à resolução de problemas educativos (CONTRERAS, 1990).

No século XIX, enquanto campo especializado de conhecimento, o currículo foi pautado em função das necessidades da sociedade industrial, consequentemente, da escolarização como atividade organizada para atender esses interesses sociais, além de interesses culturais, econômicos e políticos específicos (PACHECO, 1996). No século XX, o estudo do currículo atingiu foros de cidadania epistemológica, em que buscou-se responder: o que deve ser ensinado? Qual o conhecimento é considerado importante, válido ou essencial para merecer integrar o currículo?

Nesse sentido, o debate recorreu a questões sobre a natureza humana, a natureza do conhecimento, da aprendizagem, da cultura e da sociedade. O campo do currículo passou a ser visto como um campo de tensões, de poder e de concessões culturais, políticas e econômicas (SILVA, 2010). Vários autores, ao longo do último século, contribuíram com uma concepção, uma forma, um modelo, uma orientação sobre o conceito de currículo e as funções da escola.

Os tradicionalistas seguem os princípios de Tyler, baseado na administração científica inspirada no taylorismo, um dos maiores responsáveis pelo crescimento da industrialização estadunidense na década de 1950. A escola e o currículo apresentam-se, nessa perspectiva, como importantes fontes de controle social. Buscando a eficácia

em um currículo científico entendido como uma ação técnica, o currículo torna-se um sumário de conteúdos acadêmicos, com base na experiência com tecnologia.

Já no que concerne à teoria prática, segundo Kemmis (1988), caracteriza-se por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional. Nesse sentido, o currículo, feito pelos especialistas, pode ser interpretado pelos professores e aplicado de diferentes formas em diferentes contextos, estando em constantes negociações e deliberações. Assim, currículo é uma proposta que precisa ser investigada e comprovada; um texto produzido para os alunos, com intenções didáticas e orientações práticas vividas em sala de aula.

A partir dos anos 1960, a crítica às bases científicas centradas numa perspectiva técnica e prática da gestão curricular deu origem à teorização curricular crítica. Essa teoria é inegavelmente um marco nos estudos curriculares. Ganhou impulso em 1970, com a criação da nova Sociologia da Educação (NSE), que tem Michel Young como um dos fundadores. Para a construção dessa perspectiva curricular, salientam-se também os contributos dos estudos estruturalistas de Bourdieu e Passeron, Althusser, Bowles e Gintis e da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Nesta última, o currículo apresenta-se enquanto práxis. Requer uma relação dialética entre os momentos de organização do planejamento, de escolha da metodologia e da sistemática de avaliação, articulada aos níveis social e cultural. A aprendizagem é também um ato social, portanto é tratada como uma relação dialógica entre professor e aluno, pois se pretende que o aluno aprenda a construir conhecimentos e não somente a reproduzir conteúdos (FREIRE, 2002, 2006).

Uma crise nas abordagens marxistas e neomarxistas, nas quais se fundamenta a teoria crítica, está na gênese de uma nova perspectiva nos estudos pós-estruturalistas, que, por sua vez, passou à história da pesquisa curricular com a denominação de teorias pós-críticas do currículo. São teorias que incluem os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, que problematizam esse cenário pós-moderno.

Considerando as razões históricas, que nos propomos no início deste texto, observamos que as teorias críticas e pós-críticas nos ensinaram que currículo é uma questão de saber, identidade e poder. A desconstrução desses princípios ajuda-nos a entender que não podemos mais ver o currículo com inocência ou simplesmente como técnica ou sob a forma de imagens de grade curricular ou lista de conteúdos. Ele vai além: currículo é texto, é discurso, é documento de identidade, no dizer de Silva (2010). É nessa perspectiva que hora nosso estudo corrobora com Freire (2006):

> *Não reduzimos a compreensão de currículo a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão de currículo abarca a vida da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (2006, p.123).*

Sendo assim, ao refletir sobre currículo, é importante sobretudo pensar sobre seus fundamentos, suas propostas, como são concebidos e materializados e sobre as intenções neles contidos, bem como, sobre as práticas e os sujeitos que os concretizam e os renovam, nas escolas e nas salas de aula, considerando suas funções em um dado momento histórico e social (Cf. SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, 2001).

A RELAÇÃO DO CURRÍCULO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito dessa discussão, pensar em currículo, especialmente para a Educação Infantil (EI), nos remete logo de início às especificidades das crianças e, fundamentalmente, nas relações que são vivenciadas entre professores e crianças, mediadas por experiências e conhecimentos, organizados pelas instituições.

Nesses termos, o entendimento de currículo vincula-se a uma teoria crítica do currículo, em que é visto como práxis. Afasta-se da ideia prescritiva de conteúdos, com vistas à escolarização e supera a ideia de que na Educação Infantil não há necessidade de currículo ou mesmo de qualquer planejamento de atividades, uma vez que o que regeria o cotidiano das práticas educativas nessa etapa da educação básica seria apenas a assistência, os cuidados básicos com as crianças - alimentação, sono, higiene, por exemplo -, vislumbrando uma concepção de Educação Infantil como "extensão do lar". Além disso, não adere ao entendimento da importância do saber do senso comum no trabalho com crianças pequenas. Não representa também adesão a essa etapa da educação, como mera preparação para o ensino fundamental, ideia pela qual ela é vista como uma condição necessária para que as crianças superem o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

De um modo geral, um currículo destinado à Educação Infantil aborda valores e concepções relativos à Educação Infantil, infância e criança. No que concerne à Educação Infantil, enquanto espaço de conhecimento e cultura relativos à função da instituição na sua relação com a criança, a família e a comunidade, explicita ainda, aspectos organizacionais, materiais e financeiros necessários à definição e implementação do currículo, como também à formação dos profissionais de gestão e coordenação, além dos professores, com habilidade, procedimentos, atitudes e saberes específicos.

Essas especificidades do currículo para a Educação Infantil estão pautadas em princípios de uma Educação Infantil com viés pedagógico, numa perspectiva crítica do currículo. Tais princípios expressam a condição de indissociabilidade entre o educar e o cuidar. O desenvolvimento infantil é fundado em uma concepção de criança produtora de cultura, curiosa, investigadora do que se encontra a sua volta, com um intenso desejo de aprender, conhecer e experimentar. Ou seja, firma-se numa ideia de criança como momento da construção do homem/mulher, pois o homem/a mulher

não nasce homem/mulher, torna-se, graças à interação consigo mesmo/a, com os outros (crianças e adultos) e com o mundo (FREIRE, 2002).

Em relação à concepção de infância, ela é vista como categoria social, o que pressupõe considerar, já desde a tenra idade, nossa condição de inacabamento, ou seja, o entendimento de que somos seres em permanente construção, por isso desejamos ser mais (FREIRE, 2002). Ao se tratar do desenvolvimento infantil, os princípios norteadores da organização curricular, segundo Kuhlmann Jr. (1988), necessitam, acima de tudo, permitir a criança conhecer o mundo, a partir dela e com respeito a ela. Não significa tão somente apresentá-lo e sistematizá-lo, mas vivê-lo com ela, proporcionando experiências ricas e diversificadas que valorizem os aspectos relativos às linguagens e ao cuidado, concomitante com as práticas do educar. Logo, só se encontra sentido quando a tomarmos como uma ação em relação com a outra, sem perder de vista que, para todos os efeitos, a criança é o ponto de partida para a formulação de propostas curriculares.

Colocar tais princípios não se trata de lançar mão de mais um jargão pedagógico, mas de sublinhar o núcleo de uma proposta curricular para a Educação Infantil, cujo objetivo central se fundamenta numa relação de omnilateralidade, em que os sujeitos se constituem e se desenvolvem em todos os sentidos (GUEDES, 2012), de forma global, superando a visão fragmentada de currículo "escolarizante" para esta etapa da Educação Básica.

Assim, neste estudo, assumiremos uma concepção de currículo como organização de processos institucionais de seleção, organização e construção de saberes, em que a prática pedagógica tem centralidade, numa perspectiva da práxis (SOUZA, 2009). Prática pedagógica, conforme Souza, como uma atividade orientada, organizada coletivamente e trabalhada na instituição de ensino, com vistas à formação humana do sujeito, pois "conforma-se na prática docente, prática discente, na prática gestora e prática epistemológica, com intencionalidades explícitas" (SOUZA, 2009, p.24). A prática educativa dá-se na concretude da escola, prática por sua vez situada e datada (FREIRE, 2006, p. 34). Ela se realiza por meio de seus conteúdos, de sua organização e das experiências de aprendizagens que promove (MOREIRA, 2001).

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa teve como metodologia o estudo bibliográfico sobre o estado do conhecimento do currículo para a Educação Infantil. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por ser descritiva e analítica, pois a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. Mas sim parte de uma construção coletiva da comunidade científica, na qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas a um estudo (ALVES, 1992).

Soares e Maciel salientam que esses estudos são necessários "no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações

e resultados já obtidos" (2000, p.09). Possibilitam o diálogo, a identificação de aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica; as contribuições para o campo teórico, colaborando para a constituição de uma área de conhecimento com a sociedade.

Ainda segundo Soares e Maciel, num estado do conhecimento é necessário considerar "categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado" (2000, p. 04), ou seja, não se restringindo a identificar apenas a produção, mas analisá-la e categorizá-la, para revelar os múltiplos enfoques e pontos de vista. É nessa perspectiva que analisaremos os dados desse trabalho.

O *corpus* sobre o qual incidiu a pesquisa é composto dos trabalhos apresentados no GT-07 e GT-12, reunidos nos Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), no período de 2005 a 2014. A escolha desse evento se deu em função de ser uma das referências na região Norte e Nordeste de divulgação do conhecimento na área da educação, se projetando como um importante espaço de debate das questões educacionais.

O mapeamento inicial dos trabalhos teve como critério de seleção os termos "Educação Infantil e Currículo"; "Educação Infantil e Prática Pedagógica"; "Educação Infantil e Prática Educacional"; "Educação Infantil e Prática Curricular"; "Proposta Pedagógica" e/ou "Proposta Curricular", constantes do título do trabalho ou palavras-chave. Dessa forma, contemplamos as várias denominações e intenções do trato com a temática Educação Infantil, Currículo e Prática Pedagógica.

Na etapa de levantamento, identificamos vinte (20) trabalhos. Desses, dezoito (18) organizados em forma de comunicações orais e dois (02) em pôsteres. A análise recaiu sobre as comunicações orais.

A leitura dos resumos possibilitou uma seleção a *priori* daqueles que tratavam especificamente de currículo como prática pedagógica docente/discente. Assim, dos dezoito, identificamos cinco estudos que trataram especificamente sobre essa questão (FREITAS, 2009; MOURA, 2009; MOTA, BRANDÃO, MELO, 2009; GOMES, 2011; MOURA, LOPES, 2011), os quais foram lidos na íntegra, orientados por um roteiro prévio que buscou identificar em cada trabalho: o estado/instituição onde os trabalhos foram realizados; os objetivos e a ação metodológica (procedimentos de coleta/produção de dados); as teorias que embasaram as pesquisas selecionadas, além dos resultados apresentados como contribuição ao objeto de pesquisa descrito nesse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentaremos a contribuição das pesquisas e as discussões a cerca da temática investigada, de acordo com as categorias anunciadas: a localização das universidades, as abordagens metodológicas, os referenciais, indicando seus

conceitos e concepções de currículo, além os resultados alcançados como contribuição ao debate na área.

As comunicações orais estão vinculadas às instituições públicas federais e estaduais. A maioria vem do nordeste (15), destacando a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (09); duas (02) do sul do país e uma (01) internacional. Deste total, cinco foram as que apresentaram, como objeto de estudo, o currículo como prática pedagógica, como demonstra o quadro em anexo.

No que diz respeito às questões metodológicas, a abordagem adotada nos trabalhos foi a qualitativa. A opção de pesquisa recaiu por pesquisa bibliográfica, documental e/ou empírica, utilizando-se como instrumentos de coleta, em geral, entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo. Destacamos Gomes (2011) que anunciou a base etnográfica; Moura e Lopes (2011), que indicaram estudo de caso.

Com relação aos referenciais e às concepções, constam como temas: autonomia do professor, práticas pedagógicas com as crianças e rotina (o mais discutido) sob diferentes perspectivas: definição, concepções e o ponto de vista dos professores sobre rotina e as atividades dirigidas pelos adultos no cotidiano da sala de aula.

Os resultados revelaram que, para essas concepções, os conceitos de criança e de prática pedagógica são inerentes ao fazer do professor. Por conseguinte, trabalham com uma concepção de currículo orientada por essas perspectivas. Freitas (2009), única autora que explicita sua vinculação a uma teoria no campo do currículo (Teoria Crítica), apoia-se nos seguintes referencias: Apple (1989); Silva (1999); Moreira e Silva (2002); Sacristán (1998); Giroux (1986). As demais formulam suas análises e observações da prática com o olhar da abordagem da teoria histórico cultural do desenvolvimento, com ênfase em autores como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Ainda que a maioria dos autores não anuncie em seus trabalhos sua concepção de currículo, percebemos que conceitos inerentes a um currículo para educação infantil estão postos, visto que especificidades incontornáveis desse segmento educacional se fazem presentes, a exemplo de as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil. Têm presença recorrente e em todos eles: infância enquanto categoria social, criança enquanto sujeito de direitos, produtor de cultura e Educação Infantil como espaço pedagógico.

No entanto, nos resultados apresentados, podemos perceber que os professores, constituídos sujeitos das pesquisas, muitas vezes não se pautam por concepções apresentadas pelos documentos oficiais e defendidas nos textos acadêmicos. Suas práticas evidenciam concepção de criança, como ser passivo e uma educação infantil, escolarizante. Exemplo dessa evidência são resultados da pesquisa de Gomes (2011), que trata de atividades dirigidas por um professora, realizada em uma instituição pré-escolar. A direção dada pela professora às atividades não favorecia um desenvolvimento pleno das crianças, não instigava a experimentação, a manipulação e a interação de crianças, nem tampouco troca de ideias. Além disso, predominava

na sala a desvalorização da invenção e da descoberta; a ausência de atividades que possibilitassem à criança elaborar o conhecimento de maneira ativa, crítica e criativa, bem como trocas de experiências e de afetividade.

Moura e Lopes (2011), por sua parte, apresentam outras perspectivas que corroboram com essa reflexão, quanto tratam de outros achados sobre as rotinas e suas diferentes funções: controle das ações das professoras e crianças; contexto de aprendizagem das crianças; noção de tempo e espaço, obediência, espera e disciplinamento no tempo e no espaço e por fim como estratégia de garantia de produtividade nas ações dos adultos, nessas concepções o professor é concebido como um "tarefeiro" e o que, acontece, segundo Freitas (2009), é um processo de (des) profissionalidade. O professor passa a não se perceber com direitos a condições de trabalho, cuja definição compreende tempos, modos, ambiente, materiais, valorização profissional, formação específica de qualidade e, sobretudo, não se percebem como responsável pelas aprendizagens das crianças.

Foram apresentadas ainda as rotinas vistas na perspectiva das professoras. O estudo realizado demonstra que as professoras evidenciaram o entendimento de rotina como um ritual mecânico e rígido, como forma de garantia de que todas as atividades dentro do tempo programado fossem realizadas. Entretanto, conforme ressalta Moura (2009), os documentos oficiais evidenciam a importância da rotina como um aspecto fundamental na estruturação das práticas, enquanto que em suas observações empíricas, a autora indica que ainda está presente em alguns contextos de educação de crianças pequenas, a realidade de uma organização de espaço-tempo que não respeita as possibilidades dos sujeitos envolvidos. Tanto os profissionais, cerceados em sua autonomia, quanto as crianças, subordinadas a uma sequência hierárquica, cabendo-lhes adequar os seus diferentes ritmos, a um único: o da rotina da instituição. Todavia, houve uma exceção em relação a esses resultados: em uma creche, profissionais que trabalhavam com as crianças considerando seus ritmos e ao mesmo tempo, mantendo e diversificando a rotina no cotidiano.

Isso nos mostra que as atividades vividas de currículo enquanto prática pedagógica, sobretudo com relação ao trato com a criança e o professor são materializados nas rotinas cotidianas. As relações estabelecidas na ação dos professores com estas crianças refletem sua concepção de criança e de Educação Infantil e consequentemente do currículo vivido. Conforme Mota, Brandão e Melo (2009), a escolarização com esse nível de ensino tem contribuído para o desaparecimento da infância.

CONSIDERAÇÕES

Os trabalhos analisados mostraram algumas questões que nos chamaram a atenção: quanto à perspectiva metodológica, todas optaram pela abordagem qualitativa. Em relação à fundamentação teórica, referente aos conceitos de infância e de criança, houve conexão entre os pesquisadores e a legislação em vigor. No

entanto, nas ações das professoras, sujeito das pesquisas, foi evidenciado que suas atitudes, sua concepção de criança e de Educação Infantil e consequentemente seu conceito de currículo, nem sempre se aproximaram das concepções defendidas nos documentos e nos trabalhos acadêmicos. Tornaram-se visíveis também, algumas preocupações, no que concerne ao trato com a criança e o professor. As instituições campo de investigação não respeitavam o ser criança, desvalorizando a invenção e a descoberta, além da ausência de atividades que possibilitassem à criança elaborar o conhecimento de maneira ativa, crítica e criativa. Freitas (2009) acrescenta que as crianças vêm sendo cerceadas em seus direitos de aprendizagem, uma vez que a significação do currículo está vinculada a não consideração das representações do/da professor/a sobre as crianças, as infâncias, a escola e a família, no âmbito da formação e da prática pedagógica. Por fim, o professor passa a aceitar como natural aspectos que concorrem em um processo de (des)profissionalidade.

São questões para se refletir enquanto área de atuação, uma vez que apresentam contextos sempre adversos às crianças e aos professores. A questão que fica é: o que esses dados nos mostram representa a Educação Infantil do nosso país? Então, qual a contribuição nossa de pesquisador para a melhoria da qualidade desse segmento da educação básica? Uma ideia seria investirmos também nas pesquisas sobre esse segmento da educação básica, tendo em vista a valorização do campo do currículo, do ponto de vista da análise da prática pedagógica, a fim de contribuir cada vez mais para a reflexão do professor e a melhoria da creche e da pré-escola.

Sobre as abordagens vinculadas às pesquisas, prevalece a teoria-histórico cultural do desenvolvimento, com ênfase em autores como Piaget e Vygotsky. Em apenas um dos trabalhos analisados, a teoria está vinculada diretamente ao campo do currículo. Com isso, percebemos certo predomínio da abordagem psicológica nas analises da rotina, da prática do professor e na escola de Educação Infantil como um todo, o que reforça a ideia de que esse conjunto de pesquisas possui semelhanças com as abordagens das pesquisas com crianças realizadas nos anos 1970, em que a valorização da psicologia para a análise das pesquisas era maior, em detrimento das do campo da educação (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 2001).

Nessa perspectiva, os dados analisados nos indicam uma importante relação entre a área da Psicologia com a Pedagogia. Apreciamos o valor significativo que a Psicologia tem e terá para a área de Educação Infantil. Deveras interessante seria sua aproximação com o campo do currículo, inclusive como condição *sine qua non* para o avanço das pesquisas para essa área do conhecimento. Também se faz necessário que as pesquisas sobre o currículo na Educação Infantil apresentem análise e reflexões sobre o campo pedagógico desse segmento educacional para, mais uma vez, enfatizar a valorização do campo do currículo.

No que tange aos conceitos relacionados à prática pedagógica, nenhuma das pesquisas discutiu teoricamente essa categoria. No entanto, trouxeram argumentos e análises sobre as intenções dessas práticas, materializadas nas rotinas das escolas,

quando analisam a ação do professor, quanto ao seu pensar diante das estratégias de organização e trato com as crianças no dia a dia dessas instituições.

Nesse sentido, o currículo voltado para a educação Infantil ainda ocupa pouco espaço nas pesquisas e a construção de um estado de conhecimento para a área parece relevante, uma vez que o balanço da temática nos instiga a novas pesquisas e novos olhares para o objeto.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. **A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis. Cad. Pesq. São Paulo, n.81, p.53-60, maio. 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONTRERAS, J. **Enseñanza, curriculum y professorado**. Madri: Ediciones Akal, 1990.

FREITAS, M. B. A autonomia do professor de Educação Infantil e a face oculta do currículo no espaço escolar. **Anais do 19º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. João Pessoa - PB, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2002.

_____. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOMES, L. K. de S. A prática da professora durante a rotina de uma classe da Educação Infantil. **Anais do 20º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. Manaus, AM, 2011.

GUEDES, M. G. de M. **Contribuições de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife: 236p. 2012.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KEMMIS, S. **El curriculum**: más allá de la teoria de la reproduducción. Madrid: ed. Morata, 1988.

MOREIRA, A. F. B. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol.14. nº 001, p.73-93, Universidade do Ninho Braga, Portugal, 2001.

MOTA, M. da S.; BRANDÃO, M. B. de A. S.; MELO, M. L. de S. G. Mais respeito, eu sou criança! Um olhar sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Anais do 19º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. João Pessoa - PB, 2009.

MOURA, M. da C. Rotina e organização da prática pedagógica na Educação Infantil. **Anais do 19º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. João Pessoa - PB, 2009.

MOURA, M. da C. LOPES, D. M. de C. O cotidiano de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil: a rotina segundo concepções de professores. **Anais do 20º Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste (EPENN)**. João Pessoa - PB, 2011.

PACHECO, J. A. **Currículo:** teoria e práxis. Portugal: Porto editora, 1996.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROCHA, E. A. C. (Coord.), SILVA FILHO, J. J. da, STRENZEL, G. R.. **Educação Infantil (1983-1996)** – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P.. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br, 2000>. Acesso em: 25 Fev. 2016.

SOUZA, J. F. de. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J. SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

A ESCUTA DAS CRIANÇAS PEQUENAS SOBRE A DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Silvia Helena Vieira Cruz - FACED/UFC
silviavc@uol.com.br
Jorgiana Ricardo Pereira - UUNDC/UFC
jorgianaricardo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com ela e de que tais opiniões sejam devidamente levadas em consideração é um dos direitos fundamentais das crianças assegurados pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Segundo Save the Children (2003), as razões para que os adultos incluam as opiniões das crianças acerca de temas que lhes dizem respeito decorre do fato de que a participação daqueles que diretamente vivenciam a situação focada aumenta a possibilidade de que as decisões sejam relevantes e apropriadas. Portanto, ser ouvida acerca de temas que lhes dizem respeito não é uma concessão que lhes fazemos, mas um direito das crianças, e isso pode ajudar aos adultos a tomarem melhores decisões (ROCHA, 2008). Tal compreensão é evidentemente inovadora, pois se coloca na contramão do papel historicamente atribuído às crianças na nossa sociedade: daqueles que "não têm querer", não sabem, não podem participar de decisões.

Por outro lado, paulatinamente, vem sendo fortalecida uma visão diferente sobre as crianças: educadores, psicólogos, sociólogos e outros profissionais passaram a difundir a ideia de que as crianças possuem muitas competências, inclusive para expressar suas opiniões, percepções e sentimentos. Principalmente a partir dos anos 90, os pesquisadores passaram a desenvolver trabalhos em que procuram apreender, a partir da própria criança, a sua perspectiva acerca de variados temas relativos às suas experiências. Assim, novos aportes metodológicos, capazes de apreender as perspectivas das crianças acerca de experiências das quais participam diretamente, como as práticas de educação e cuidado a que têm acesso em creches e pré-escolas, espaços institucionais onde bebês e crianças pequenas vivem parte significativa de suas infâncias, passaram a ser explorados por diversos pesquisadores brasileiros.

Tal prática tem evidenciado que a escuta das crianças pode acrescentar informações novas e relevantes acerca da realidade, pois revelam ao adulto "verdades que ele não consegue mais ouvir ou enxergar" (NOVAES, 2000) e trazem uma contribuição insubstituível, já que essa escuta torna possível conhecer e confrontar um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos reforça Rocha (2008).

Silva e Souza (2013, p. 37) ao discorrerem sobre relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil no Brasil ponderam que "[...] estudos sobre relações raciais e educação raramente se voltam à Educação Infantil e, por outro lado, os estudos sobre Educação Infantil também poucas vezes foca¬lizam as relações étnico-raciais." Nesse contexto, entre as pesquisas que incluíram entre os seus objetivos a escuta de crianças, ainda são raras as que enfocaram o tema da discriminação étnico-racial.

No presente artigo, iremos apresentar e discutir a metodologia utilizada nestes trabalhos. Nesse sentido, procuraremos identificar a sua adequação tanto em relação às características das crianças como aos objetivos das pesquisas, destacando as questões éticas envolvidas.

A ESCUTA DE CRIANÇAS EM PESQUISAS: QUESTÕES ÉTICAS

Nunca é demais lembrar que "[...] a escuta da criança demanda um esforço muito grande no sentido de captar a sua maneira peculiar de, naquele momento, se relacionar com o mundo [...]" (CRUZ; 2015, p. 12-13). De fato, conforme destaca Malaguzzi, (1999, p. 1), a criança é feita de "cem linguagens", "[...] cem mãos, cem pensamentos cem modos de pensar de jogar e de falar" e cabe aos adultos desenvolveram formas adequadas para entendê-las.

Um dos aspectos centrais para quem realiza pesquisas com crianças deve ser a ética. Um apanhado de algumas das várias questões que têm sido levantadas será importante para a análise das pesquisas já realizadas.

Segundo a Resolução CSN 196/96, a prerrogativa de fornecer o chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para a participação de crianças em pesquisas é dos responsáveis por elas. No entanto, para além do enfoque jurídico, é necessário ouvir as crianças sobre o desejo ou não de participar (e continuar participando) de pesquisas, em última instância, que o desejo das crianças seja respeitado. Essa posição reflete uma forma diferente de encarar a criança e a sua participação em pesquisas. Conforme expressa Ferreira (2010, p. 161), trata-se de

> *mudanças no entendimento das crianças e, por consequência, nas relações entre adultos-investigadores e crianças, dado que estas são agora conceptualizadas não como meros objectos de investigação, mas como sujeitos com direitos e actores sociais capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem activamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo.*

A mesma autora problematiza o uso de termo consentimento informado da criança, usado por alguns autores, preferindo o termo assentimento, significando que as crianças, mesmo não tendo completa ciência acerca da pesquisa, têm a capacidade de "decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação,

evidenciando assim a sua agência – é o que se procura dar conta, seguidamente" (FERREIRA, 2010, p. 165). Fica evidente, portanto, um respeito ao desejo da criança, desejo que se manifesta nas suas experiências concretas ao longo da pesquisa.

O respeito à criança não desconsidera a sua singularidade (portanto, não nega as suas diferenças em relação ao adulto), a toma na sua inteireza, valorizando todas as suas capacidades, habilidades, criatividade, imaginação etc., e considera as suas concretas condições de existência.

O cuidado do pesquisador em relação ao consentimento das crianças inclui explicações acerca do seu interesse de pesquisa e da estratégia para a qual precisa da colaboração delas. A participação conjunta de pessoas familiares às crianças, inclusive companheiros da mesma idade, e clima favorável para as crianças se expressarem o mais livremente possível são condições necessárias para facilitar a expressão dos desejos infantis.

A questão do consentimento da criança está relacionada a outro tema: o relacionamento mantido pelo pesquisador com as crianças. Como na pesquisa com pessoas de mais idade, tal relação é marcada por significados, valores, sentimentos, suposições etc. de cada um dos interlocutores em relação ao outro. Ela acontece num determinado contexto histórico, social e cultural, marcada por variáveis como classe social, gênero e pertencimento étnico, assim como pelas experiências já vividas pelas crianças (por exemplo, a experiência delas com outros adultos, especialmente os familiares e professores, influencia bastante, pelo menos de início, a relação que ela estabelece com o pesquisador).

O estabelecimento de uma relação amistosa e de confiança é necessária para que a criança possa negar-se a participar de algum procedimento proposto pelo pesquisador, fazer pedidos de esclarecimento, expressar o desejo de interromper a sua participação na pesquisa, comunicar qualquer desconforto etc. Como o que é possível à criança dizer depende da qualidade da relação estabelecida, acreditamos, portanto, que ela deve ser considerada uma questão ética.

Outra questão ética que precisa ser enfrentada em todas as pesquisas com crianças é como manter em sigilo a sua identidade[12]. Por um lado, isso representa uma forma de preservar a criança de potenciais consequências negativas para ela, mas não se pode desconsiderar que, ao omitir nomes (e o mesmo vale para a omissão da sua imagem, que também a identificaria), se está diminuindo o exercício da autoria das crianças, não permitindo que elas tenham "uma identidade na pesquisa, na mesma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz", conforme expressou Kramer (2002, p. 50). Por outro lado, é preciso ser fiel ao que é garantido no TCLE e, em muitos casos, esse sigilo é parte importante do cuidado em relação às consequências negativas que a participação numa pesquisa pode ter para

12 Vale registrar a diferença entre o sigilo, opção deliberada de não revelar ou facilitar a identificação de alguém, e o anonimato, quando não é conhecida a identidade da pessoa.

a criança. Conforme a mesma autora afirmou, o sigilo torna-se parte do cuidado em relação à criança:

> *Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios. (KRAMER, 2002, p. 47).*

Manter as próprias informações fornecidas pelas crianças em sigilo também é um problema a ser enfrentado. De fato, uma situação que demanda decisões pautadas na ética é quando, durante a realização de pesquisas com crianças elas relatam ou o pesquisador constata dano ou risco à integridade física ou emocional delas. Há casos, desde crianças bem pequenas, que mostram marcas de agressões da professora, até adolescentes que relatam por escrito castigos e maus-tratos[13]. Não é possível ao pesquisador ignorar esses fatos e o desejo é contribuir para que essa situação seja modificada e os culpados sofram sansões que contribuam para isso. No entanto, é preciso considerar o risco em que isso colocaria as crianças que dela participaram: por serem identificadas como as autoras das denúncias, podem, por exemplo, sofrer represálias morais ou mesmo físicas. Como o respeito e o compromisso a favor da criança pode guiar as decisões a serem tomadas? Como não aumentar, através da divulgação das situações de que se tem conhecimento no trabalho de campo os já grandes riscos que as crianças correm? Ainda não há respostas definitivas sobre essa questão, mas certamente ela precisa ser melhor discutida, pois tem se imposto com muita frequência.

Os instrumentos e estratégias adotados nas pesquisas com crianças são também parte do cuidado ético que se precisa ter na elaboração e realização de pesquisas com crianças, pois eles contribuirão, de uma maneira ou de outra, para a imagem de criança que está sendo construída. Isto porque a produção teórica “mais de que constatar com distanciamento algum aspecto da realidade infantil, funda realidades que afetam direta ou indiretamente as crianças” (PEREIRA, 2012, p. 70).

O respeito à criança deve orientar também a decisão sobre determinados instrumentos e estratégias a serem adotados na pesquisa, uma vez que eles são decisivos para a qualidade dos dados que serão construídos na pesquisa. Portanto, precisam ser pensados de forma a possibilitar a expressão das crianças: as suas múltiplas linguagens precisam ter oportunidade de ser usadas. Não basta querer ouvir as crianças, é preciso oferecer-lhes condições para isso, conforme alerta Karlsson (2008).

---

13 Por exemplo, os citados por Kramer (2002 p. 54-57).

CAMINHOS METODOLÓGICOS NA ESCUTA DA CRIANÇA SOBRE A DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Como já referido na Introdução do presente trabalho, vem se fortalecendo a visão inovadora das crianças como competentes para expressarem em primeira mão suas ideias, sentimentos e expectativas acerca de temas que lhe dizem respeito diretamente. Essa nova visão tem influenciado vários pesquisadores, especialmente a partir dos anos 2000, a enfrentar o desafio metodológico de ouvi-las sobre as suas experiências escolares (por exemplo, ANDRADE, 2007; CRUZ, 2002, 2015; CAMPOS; CRUZ, 2006; SCHRAMM, 2009; SOUZA, 2006).

Neste trabalho, focaremos a atenção nas pesquisas que procuraram apreender o ponto de vista de crianças acerca da discriminação étnico-racial no contexto da educação infantil, discutindo a metodologia utilizada à luz das questões éticas mencionadas no tópico anterior. Os trabalhos foram identificados através de levantamento bibliográfico inicial e buscas nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

A primeira pesquisa desse tipo foi a dissertação de Eliete Aparecida Godoy, em 1996, que tratou da identificação étnico-racial entre crianças de cinco e seis anos, tendo como objetivo compreender como as crianças negras representavam sua etnia e também o papel da experiência escolar na construção da sua imagem.

A segunda pesquisa aqui enfocada também tem um aspecto inovador. Trata-se da iniciativa da Ação Educativa, CEAFRO (Programa de Educação para Igualdade Racial e de Gênero do Centro de Estudos Afro-Orientais, Unidade de Extensão da UFBA – Universidade Federal da Bahia) e do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT (SOUSA e CROSO, 2007), que incluiu crianças a partir de cinco anos, e foi realizada em três cidades brasileiras (Belo Horizonte, Salvador e São Paulo). É a primeira pesquisa nacional sobre o tema que, além de ouvir os adultos das unidades educativas e as crianças maiores (frequentando a 4ª e a 8ª séries do ensino fundamental) também incluiu as crianças de cinco e seis anos da educação infantil. Além de ser pioneira, essa pesquisa continua sendo a única com tais características.

Na década atual, quatro pesquisas ouviram crianças sobre o tema da discriminação étnico-racial na educação infantil. Estes trabalhos também serão enfocados no presente artigo.

Cristina Teodoro Trinidad (2011), na sua tese de doutorado, escutou o que diziam crianças de quatro anos. Seu objetivo foi, diferentemente de outros estudos, “contribuir para tirar as crianças da situação de invisibilidade em que se encontram, ouvindo e considerando sua ‘fala’, especificamente quando trazem à baila seu modo de compreender as identificações étnico-raciais” (p. 36).

Em 2013, a Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación – CLADE publicou uma ampla pesquisa abrangendo crianças do Brasil, Colômbia e Peru na qual foram ouvidas crianças de cinco anos ou seis anos (frequentando o final da educação infantil) e de sete ou oito anos (alunos do segundo ano do ensino fundamental). A pesquisa não se restringiu à questão da discriminação étnico-racial, mas procurou também dar visibilidade a outros tipos de discriminação que acontecem em instituições educativas (de gênero, pessoas com deficiências e qualquer outra contra quem foge ao modelo padronizado pela sociedade (CLADE, p. 10).

Na 37ª reunião da ANPED, em 2015, foram apresentados dois trabalhos que explicitamente buscaram apreender o ponto de vista de crianças acerca da discriminação étnico racial: a pesquisa de Eduarda de Sousa Gaudio, que envolveu crianças de quatro e cinco anos de idade, e a de Silvia Helena Vieira Cruz, que tratou do tema com crianças de três anos. O primeiro teve como objetivo conhecer a perspectiva das crianças acerca das relações sociais entre crianças quanto às diferenças étnico-raciais, enquanto o segundo, "indagou se e como crianças de três anos percebem as diferenças físicas decorrentes da pertença étnico-racial e lidam com a discriminação étnico-racial" (p.1).

A seguir, são dadas informações e feitos alguns comentários acerca das questões consideradas éticas na condução de pesquisas com crianças, trazidas no tópico anterior.

A) O CONSENTIMENTO DAS CRIANÇAS

Três dos trabalhos relatam explicitamente preocupações em relação ao consentimento dado pelas próprias crianças para a participação nas pesquisas. Trinidad (2011) expressa especial atenção às questões éticas envolvidas nas pesquisas com crianças, tratando do assunto num tópico específico do seu trabalho (Ética e compromisso no desenvolvimento da pesquisa). Ela narra ter solicitado antecipadamente à sua entrada em campo a autorização dos pais, através de TCLE; no entanto, indaga: "no caso da criança pequena, quem consente em participar da pesquisa? A resposta só pode ser uma: são as crianças que dão essa permissão e, também, são elas que fixam as regras a serem seguidas pelos adultos" (TRINIDAD, 2011, p. 66).

Em CLADE (2013), é relatado que "os meninos e meninas foram sempre convidados a participar das dinâmicas, respeitando a sua vontade de tomar parte ou não" (p. 36, tradução nossa). Também no trabalho de Cruz (2015, p. 7) é mencionado que "grupos foram constituídos a partir de um convite, feito nas salas de atividades, para que elas participassem de uma conversa com os pesquisadores, deixando bastante claro que não haveria nenhum problema se alguém preferisse permanecer na sala".

É possível perceber uma tendência nos trabalhos mais recentes no sentido de dispensar mais atenção em relação ao consentimento das crianças. Uma possibilidade

é que a construção contemporânea da criança enquanto ator social com agência venha influenciando a forma como a criança passa a ser encarada. Ao se propor uma pesquisa com a criança e não sobre ela, muda o seu estatuto – mesmo que, legalmente, continue sendo necessário obter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE dos seus responsáveis.

B) O RELACIONAMENTO ENTRE OS PESQUISADORES E AS CRIANÇAS

O relacionamento mantido pelos pesquisadores com as crianças não foi diretamente objeto de comentários ou discussão nos trabalhos analisados. No entanto, a partir de informações que são fornecidas sobre os procedimentos e os dados construídos em tais trabalhos, é possível levantar a hipótese de que ela foi objeto de preocupação. A postura cuidadosa do pesquisador é exemplificada numa passagem de Gaudio (2015, p. 6), em que é relatado: “aproximei-me lentamente, buscando um olhar sensível para o que as crianças tinham a dizer, tornando-me familiar àquele grupo”. Expressam os mesmos cuidados o fato de em três dos trabalhos (GODOY, 1996; TRINIDAD, 2011; e CRUZ, 2015) os pesquisadores terem permanecido em campo bastante tempo, de modo a permitir que as crianças se familiarizassem a sua presença e fosse construída uma boa relação entre eles.

Como decorrência, na tese de Trinidad (2011) destacadamente as crianças parecem expressar com tranquilidade os seus desejos, como exemplificam as passagens seguintes: “Lucas disse que não queria que sua conversa fosse gravada e pediu para desenhar. [...]. Perguntei-lhe se podíamos gravar a conversa. ‘Não’, respondeu.” (p. 63); “Nem todas as crianças aceitaram o convite para ler o livro. Algumas pediram que eu lesse para elas a história”. (p. 64).

Também em relação ao tema investigado o estabelecimento de uma relação de confiança com os pesquisadores traz vantagens: as crianças parecem se sentir à vontade para emitir opiniões desfavoráveis acerca de pessoas negras, mesmo diante de pesquisadores negros, caso de Godoy (1996), Trinidad (2011) e parte dos pesquisadores do trabalho coordenado por Sousa e Croso (2007) e da pesquisa realizada pela CLADE (2013).

É possível aventar a possibilidade dessas crianças haverem se apropriado de visões preconceituosas sobre pessoas negras e que estas se sobrepuseram à costumeira posição de subalternidade diante do adulto. Mesmo assim, chama a atenção, especialmente, o caso relatado em Sousa e Croso (2007, p. 53) de uma criança branca que sugeriu à pesquisadora negra que ela cortasse as suas tranças e tingisse o seu cabelo de loiro. Considerando que o trabalho de campo foi precedido de uma preparação na qual as equipes de pesquisadores das três cidades incluídas “foram orientadas de forma que adotassem comportamentos padronizados em termos da abordagem e da aplicação dos questionários, zelassem por questões comportamentais, buscassem inspirar confiança e demonstrassem respeito” (SOUSA e CROSO, 2007, p. 26, grifos nossos), é plausível levantar a hipótese de que esse

comportamento da criança foi facilitado por um clima que ela percebeu como aberto a essa possibilidade.

C) O SIGILO

Todas as pesquisas aqui focalizadas demonstraram, de diferentes maneiras, cuidados em relação à manutenção do sigilo da identidade das crianças. Em Sousa e Croso (2007), CLADE (2013) e Cruz (2015) as crianças são designadas apenas de maneira genérica, tais como “menino”, “menina”, “crianças”, como exemplificam as seguintes passagens: “Ou no caso de outra criança negra que disse: ‘Meu irmão é branco e não gosta da minha cor’” (SOUSA e CROSO, 2007, p. 53); “Outro menino explicita a sua discriminação dizendo que não tira fotos de um colega ‘porque é moreno e não gosto de meninos de cor’” CLADE (2013, p.52); “Nos grupos ouvidos nessa pesquisa, em geral as crianças afirmavam que os colegas não brincavam/abraçava os personagens ‘porque não queriam’, ‘porque não pode’ ou simplesmente ‘porque não’” (CRUZ, 2015, p. 10).

Godoy (1996) optou por usar três letras maiúsculas (possivelmente as iniciais dos nomes das crianças) para referir-se a cada criança, embora, na sua dissertação, sejam apresentadas várias fotografias nas quais as crianças são facilmente identificadas.Trinidad menciona que escolheu tratar as crianças apenas pelo primeiro nome, considerando que a omissão do nome da escola era suficiente para que a não identificação delas fosse preservada,e, conforme foi assegurado no termo de consentimento assinado pelas famílias, as imagens das crianças não foram utilizadas. Gaudio (2015) parece ter adotado essa mesma possibilidade, pois menciona os primeiros nomes das crianças ao relatar cenas registradas no seu diário de campo, mas não esclarece se são nomes verdadeiros ou não.

O sigilo em relação à identidade das crianças parece ser uma das questões que mais tem recebido atenção dos pesquisadores. O fato do tema não ser ainda tão discutido quando a dissertação de Eliete Aparecida Godoy foi elaborada (na verdade, a própria realização de pesquisas que ouviam crianças não era frequente na época) possivelmente explique o uso de fotos nas quais as crianças são identificadas.

D) OS INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Com exceção de Gaudio (2015), que realizou apenas a observação participante, as demais pesquisas tratadas nos trabalhos aqui enfocados lançaram mão a diversas estratégias para apreender a perspectiva das crianças acerca das relações étnico raciais.

Godoy (1996) realizou uma pesquisa de campo durante oito meses e durante esse período fez observações semanais na turma de crianças que pesquisou. Além das observações, realizou várias estratégias: fez entrevistas, seguindo o método clínico piagetiano; pediu às crianças o desenho do autorretrato, após terem realizado a sua própria observação no espelho; apresentou-lhes desenhos com grupos

familiares e grupos de escolares e as estimulou-as a identificarem quais desenhos que representavam a sua realidade (p. 105).

Como a pesquisa que coordenaram envolveu crianças maiores e adultos (professores, coordenadores, diretores, funcionários e familiares das crianças), Sousa e Croso (2007, p. 25) declaram que "como parte dos dispositivos metodológicos, a consulta dedicou especial atenção ao segmento de crianças de 5 e 6 anos, pertencentes à educação infantil, as quais participaram de uma série de dinâmicas[14] cujas falas foram gravadas e transcritas." Assim, as crianças foram convidadas a contar a história do livro A cor da vida, de Semíramis Paterno (os pesquisadores apenas iam passando as suas páginas), e lhes foram feitas algumas perguntas, tais como se elas achavam que havia no grupo alguma criança que se parecia com os personagens do livro; outra estratégia foi perguntar às crianças se elas conheciam alguém que não quis ser amiga de outra por causa da sua cor.

Segundo Trinidad (2011), a sua pesquisa de campo, de abordagem etnográfica, contou com um grande número de observações, realizadas quase diariamente durante um semestre e com uma menor frequência no semestre seguinte, mas também incluiu conversas informais com as crianças, a realização de desenhos por elas e também a contação de histórias pelas crianças. As conversas informais aconteciam basicamente no parque, durante o horário do recreio e, quando a pesquisadora percebeu a presença do tema entre as crianças, passou a incluir perguntas diretas sobre o objetivo da pesquisa: Em que as pessoas são iguais ou diferentes? Com quem você se parece? Você gostaria de ser diferente? (p. 72). Para a autora, a realização de desenhos teve o papel de facilitar as conversas, além de ser um meio dela aproximar-se de algumas crianças (p.73), o que a fez levar para o parque o material necessário para isso (lápis de cor, lápis de cera, canetas hidrográficas e papel). A contação de histórias pelas crianças foi solicitada, também no parque, durante o horário de recreio, utilizando o livro já referido, apenas com imagens. Tanto os desenhos como a contação de histórias não eram feitos de maneira sistematizada, mas a partir da percepção da sua oportunidade.

Em CLADE (2013, p. 36-40) é informado que as crianças foram convidadas a participar de quatro atividades:

> • Apresentação dos investigadores e dos meninos e meninas – em pequenos grupos, as crianças eram solicitadas a desenharem elas mesmas e sua turma; depois eram feitas perguntas, desde mais gerais sobre a escola e seus amigos até mais relacionadas à ocorrência de algo que lhes tinham deixado "muito tristes" e, no caso de relatarem algum tipo de discriminação,

14 Vale registrar que no livro que publica esse trabalho (SOUZA e CROSO, 2007), não houve a preocupação de fornecer detalhes sobre a metodologia usada com as crianças. As informações aqui trazidas foram compiladas ao longo do texto.

eram feitas novas perguntas para compreender o que aconteceu, a opinião das crianças sobre isso e o que foi feito a esse respeito;

• Apresentação da instituição – feita por duplas de crianças, que mostravam aos pesquisadores os locais que escolhiam da escola e lhes diziam, em cada uma delas, o que ali era feito, se naquele local aconteceu algo que lhes deixou muito felizes ou muito tristes e, como no procedimento anterior, no caso de ser relatado algum caso de discriminação, os pesquisadores lhes fazia perguntas mais específicas.

• Fotografias tiradas por meninos e meninas – em duplas, as crianças tiravam fotos de colegas à sua escolha e, posteriormente, os pesquisadores lhes perguntavam os motivos pelos quais escolheram os colegas que fotografaram: como eles são, o que gostam e o que não gostam deles, o que gosta e o que não gosta de fazer com eles e, finalmente, se há algum deles dos quais não tirariam fotos e porque; no caso das crianças reportarem alguma discriminação (expressas ou sofridas por elas), também eram acrescentadas novas perguntas para entender melhor isso;

• Histórias para completar – em pequenos grupos, as crianças ouviam histórias curtas sobre meninos e meninas da mesma idade que eles, eram solicitados a completa-las e depois a responder perguntas sobre a situação imaginada; quando nessa continuação das histórias não surgiam espontaneamente expressões de discriminação, os pesquisadores a sugeriam como uma possibilidade de continuação da história e indagavam sobre os sentimentos de quem sofreu a discriminação e o que as crianças achavam sobre o que ocorreu.

Cruz (2015, p. 7-9) explicita que os pesquisadores também recorreram a observações do cotidiano da creche na qual realizou sua pesquisa. Outras duas estratégias básicas foram também utilizadas, com base no uso de um conjunto de quatro grandes pranchas e duas histórias a serem completadas pelas crianças, ambas realizadas em grupos compostos por duas meninas e dois meninos brancos ou negros. As pranchas continham pares de fotos de crianças (uma menina e um menino brancos, ambos da mesma idade; uma menina branca e um menino negro, ambos da mesma idade; um bebê branco e um menino maior negro; duas meninas da mesma idade, sendo uma negra e outra branca) e as crianças eram estimuladas a falar das diferenças que percebiam entre as crianças fotografadas. Tendo em vista a idade das crianças, as duas histórias para completar foram ilustradas cada uma com um desenho do seu personagem principal e abordavam a questão da discriminação étnico racial; os pesquisadores contavam o início de cada história e solicitava às crianças que inventassem o seu final. Como na pesquisa realizada pela CLADE, o início das histórias não trazia uma situação de discriminação, ela poderia ser introduzida ou não

pelo grupo de crianças; caso isso não acontecesse, o pesquisador apresentava essa possibilidade de continuação da história; num caso ou noutro, havia a exploração da situação, indagando, por exemplo, como o personagem se sentiu.

As observações constituem a unanimidade nos trabalhos analisados, como de um modo geral acontece entre as pesquisas qualitativas. No entanto, com apenas uma exceção, a ela foi agregado um conjunto variado de estratégias, assim como variadas formas de registro (anotações em diário de campo, fotografias e vídeogravações), o que mostra o cuidado de possibilitar às crianças formas alternativas de se expressarem. Esse cuidado é fundamental nesse momento do desenvolvimento desses atores, em que ainda estão se apropriando da comunicação oral e mostra-se muito apropriada em se tratando de pesquisas que abordam um tema que pode ser bastante delicado, especialmente para as crianças negras. Vale acrescentar que o emprego de recursos como as histórias para completar e os desenhos permitem que as crianças expressem conteúdos que podem não ser conscientes. Os vários dados apresentados pelos autores dos trabalhos indicam que a metodologia foi adequada para permitir às crianças a comunicação das suas ideias e sentimentos sobre o tema abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção acerca da discriminação étnico-racial presente na educação infantil ainda é incipiente e, entre estas, bastante reduzida a publicação de trabalhos que procuraram entender as perspectivas das crianças sobre esse tema. No entanto, é cada vez mais evidente a importância dessa questão e que ela, antes invisível nos contextos de educação de crianças pequenas, pode se constituir em grave obstáculo para o bem-estar e o desenvolvimento delas. Somando-se a esse fato o crescimento do número de pesquisas que incluem entre os seus objetivos a escuta de crianças, é possível supor que aumente o número de trabalhos nos quais se busque apreender o ponto de vista das crianças sobre as discriminações étnico-raciais.

Nesse contexto, o presente artigo buscou trazer e discutir opções metodológicas que foram feitas pelas pesquisas identificadas no levantamento feito. Dessa forma, esperamos contribuir para a discussão necessária sobre questões ético-metodológicas tanto entre os pesquisadores que já realizam pesquisa com crianças como entre os que ainda irão enfrentar esse desafio.

Finalizando, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que entre as crianças que frequentam a educação infantil há diferenças marcantes que precisam ser consideradas nas pesquisas. Além desses atores viverem num determinado tempo histórico e serem marcados, entre outros fatores, pelo local de moradia, classe social, gênero, religião e pertencimento étnico-racial (o que já as tornam bastante diversas e tem consequências cruciais para a forma como vivem a sua infância), não se pode esquecer que também o fato de uma criança ter dois e outra cinco anos precisa ser considerado. Assim, a forma de entrar em contato com ela, os instrumentos usados

etc., ou seja, a maneira como se dará a construção dos dados da pesquisa, precisa levar em conta as peculiaridades de todas essas variáveis (aliás, a análise desses dados também não pode esquecer quem é essa criança concreta com a qual fazemos a pesquisa).

Muitos desafios éticos se colocam na realização de pesquisas com crianças e ainda há necessidade de muita discussão a esse respeito, inclusive com a participação das próprias crianças. Essas discussões só adquirem sentido e podem ser efetivamente alimentadas com as múltiplas e complexas experiências que os pesquisadores vivem no contato com as crianças no trabalho de campo. De qualquer forma, gostaríamos de reafirmar que o respeito e o compromisso em relação à criança devem presidir todas as decisões tomadas, desde a definição do tema a ser enfocado, passando pela elaboração do próprio desenho da pesquisa e toda a permanência em campo, e também precisa continuar muito presente quando, isoladamente ou como parte de uma equipe, o pesquisador analisa os dados construídos junto às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Rosimeire C. de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, 2007.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN - CLADE. **Consulta sobre la discriminación em la educación em la primera infancia: um estúdio desde la perspectiva de la comunidad educativa em escuelas de Brasil, Perú e Colombia** – Informe regional. São Paulo: CLADE, 2013.

CAMPOS, Maria M. e CRUZ, Silvia H. V. **Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil:** o que pensam e querem os sujeitos desse direito.São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, S. H. V. Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 44, p. 20-35, 2002.

_____. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. **37ª Reunião Anual da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

FERREIRLA, M.“- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010.

GAUDIO, E. S. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. **37ª Reunião Anual da ANPEd**. Florianópolis, 2015.

GODOY, Eliete. Aparecida. de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002, p. 41-59.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

NOVAES, M. H.. O “maior interesse” da criança e do adolescente face às suas necessidades biopsicossociais: uma questão psicológica. In: PEREIRA, T. da S. (org.). **O Melhor Interesse da Criança**: um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R. e MACEDO, N. M. R. (Orgs.) **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multisdisciplinar. In: CRUZ, Silvia H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SAVE THE CHILDREN. **So you want to consult with children?** A toolkit for good practice. Londres: International Save the Children Alliance, 2003.

SCHRAMM, S. M. O. **A construção do eu no contexto da Educação InfantiL**: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, P. V. B. da S.;SOUZA, G. de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Editora

SOUZA, M. M. S. **Qualidade na Educação Infantil:** o olhar da criança sobre a pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOUZA, A. L. S. e CROSO, C. (coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03. São Paulo; Petrópolis: Ação Educativa, CEAFRO e CEERT, 2007.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CURRÍCULO PARA BEBÊS NO CONTEXTO DA CRECHE: O QUE INDICA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA?

Kátia Cristina Fernandes e Silva
katiaded@yahoo.com.br / FACED/UFC
Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Maria Crélia Mendes Carneiro
crelia.mendes@yahoo.com.br / FACED/UFC
Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)

Rosimeire Costa de Andrade Cruz
rosimeireca@yahoo.com.br / FACED/UFC

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante de uma pesquisa do tipo Estado da Arte que se caracteriza por uma "metapesquisa: uma pesquisa sobre a pesquisa, cujo objetivo fundamental consiste no mapeamento da produção de conhecimento em determinada área" (PEREIRA, 2013, p. 223). Neste sentido, buscou, no campo da Educação, em especial, da Educação Infantil, identificar e analisar publicações em âmbito nacional sobre currículo para bebês[15]. Assim, visou, responder as seguintes indagações: o tema currículo para bebês tem sido focalizado nas pesquisas cientificas brasileiras? Como? Que concepções de bebês e currículo estão presentes nestas pesquisas? Que abordagens metodológicas têm sido utilizadas? Quais as contribuições dessas publicações para a área de Educação Infantil?

Para tanto, foi realizado um mapeamento dos trabalhos publicados na área de Educação Infantil nos sítios da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre 2010 e 2015.

O recorte temporal foi escolhido pelo fato desse período coincidir com transformações importantes na legislação da Educação Infantil trazendo modificações significativas para essa área, dentre elas, a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL,

15 Esta pesquisa utiliza a mesma nomenclatura empregada no documento "Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" (BRASIL, 2009a) que compreende bebê como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

2009) que tornou obrigatória a matrícula dos quatro aos 17 anos de idade; a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 (BRASIL, 2014b). Sem dúvida, essas modificações têm repercussão no cotidiano das instituições de Educação Infantil e no currículo que é oferecido às crianças.

No caso dos bebês, é importante destacar que as práticas sociais como alimentação, as brincadeiras, as relações sociais, a higiene e o controle corporal, os movimentos, o repouso, o descanso e a aprendizagem das diferentes linguagens constituem o currículo (BARBOSA e RICHTER, 2009).

Para efeitos deste artigo, as reflexões acerca do currículo para bebês foram subsidiadas pelos estudos de Barbosa (2010) e pelas concepções de criança e currículo presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Desta forma, as informações aqui apresentadas estão organizadas em quatro seções: 1) Algumas considerações acerca do currículo para bebês no contexto da creche 2) O percurso metodológico; 3) O que revelam as pesquisas encontradas?; e 4) Considerações Finais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO PARA BEBÊS NO CONTEXTO DA CRECHE

Pensar em um currículo para bebês pode parecer estranho, especialmente, quando a compreensão que se tem sobre esse tema está atrelada a conceitos "técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos" (SILVA, 2007, p. 147).

No entanto, hoje há uma concepção de currículo para a Educação Infantil que o torna não só pertinente, mas necessário ao trabalho pedagógico. Trata-se de uma abordagem com foco nas experiências das crianças e os conhecimentos históricos e culturais que precisam ser compartilhados pelos adultos. Nessa perspectiva, os adultos devem organizar as atividades do cotidiano de modo a integrar as brincadeiras e as interações como forma de atender as características específicas das crianças.

Deste modo, os diferentes contextos coletivos de educação podem contribuir com o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem estar das crianças desde que lhes possibilitem experiências significativas e estimulantes com diferentes materiais e em espaços adequados. Assim, as práticas desenvolvidas no contexto de creches e pré-escolas devem ser cuidadosamente planejadas e fundamentadas na proposta pedagógica da instituição que deverá considerar que:

> *A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,*

> *aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, Art. 4º).*

Diante do reconhecimento do bebê como um ser ativo, com capacidade de interagir, de significar o mundo e de desenvolver diferentes aprendizagens, faz-se necessário também que se reconheça a necessidade e a importância de uma proposta curricular que respeite as suas necessidades e especificidades e que dê visibilidade aos seus modos de ser, agir e se posicionar no mundo (ZABALZA, 1998; MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 1999; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; FALK, 2004; COUTINHO, 2010; AMORIM, 2011; GOBBATO, 2011; CARVALHO, 2011; GUIMARÃES, 2011; RAMOS, 2011; 2012).

Contudo, os estudos que envolvem a educação de bebês em ambientes coletivos ainda parecem recentes na área de Educação Infantil (SILVA e PANTONI, 2009; BARBOSA, 2010). Certamente, essa pouca tradição de pesquisas que enfoquem a educação dos bebês contribui para que persistam ainda concepções tanto sobre uma suposta incapacidade relacional desses sujeitos como da creche como "mal necessário" (VIEIRA, 1988, p. 5) e da família como espaço, por excelência, para a educação e cuidado desses sujeitos (SILVA e PANTONI, 2009).

Contrariando essas concepções, Barbosa (2010, p. 2) afirma que os bebês são "pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição", e que a instituição de Educação Infantil é "o parceiro privilegiado para ser o suporte dos pais e das mães na tarefa de educar e cuidar das crianças pequenas". Sendo assim, reconhece a necessidade de um currículo para os bebês e crianças pequenas, compreendido como:

> *conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a, Art. 3º).*

Apesar da importância atribuída ao currículo nos processos educacionais formais, a sua definição é um assunto muito controverso (SILVA, 2007), especialmente, quando trata de propostas voltadas para a faixa de 0 a 3 anos de idade. De acordo com Barbosa e Richter (2009):

> *Quando tratamos de propostas curriculares que abordam a educação de bebês e crianças pequenas, em ambientes coletivos e formais, esta situação se complexifica, pois o problema deixa de ser apenas o da divergência de concepções e passa a ser o do silenciamento diante da quase inexistência de estudos, pesquisas e publicações que abordem diretamente a questão curricular na creche (p. 25).*

Ao defender a importância da organização de propostas curriculares que possam garantir aos bebês acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens, Barbosa e Richter (2009) destacam que esse processo poderá acontecer a partir da organização de práticas sociais cotidianas que envolvam as crianças em experiências significativas. Afirmam, ainda, que "a elaboração de um currículo para os bebês e as crianças pequenas é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções" (BARBOSA e RICHTER, 2009, p. 30).

O PERCURSO METODOLÓGICO

Para identificar e analisar publicações, em âmbito nacional, sobre "currículo para bebês" de modo a contribuir com a construção de saberes sobre esse tema, foi realizada uma pesquisa do tipo Estado da Arte, que se caracteriza como "um inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre determinado tema" (PEREIRA, 2013, p. 223)[16].

Como já referido, a seleção das pesquisas analisadas constituiu-se a partir da consulta aos trabalhos publicados nos sites da ANPED, da SBPC e da BDTD no período de 2010 a 2015.

No site da ANPEd a busca foi realizada em dois grupos de trabalhos: o GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e o GT12 – Currículo. A investigação envolveu todas as comunicações orais publicadas no período.

No portal da SBPC a busca centrou-se nos Anais/Resumos das reuniões, abrangendo todos os resumos expandidos nas áreas de Educação Infantil e do Currículo.

No site da BDTD a busca das teses e dissertações aconteceu a partir das seguintes expressões: "pesquisas sobre currículo na Educação Infantil", "currículo da creche", "pesquisas sobre bebês na Educação Infantil" e "bebês na creche".

O primeiro procedimento utilizado para fazer a seleção das pesquisas foi a leitura de seus títulos. Em seguida, liam-se os resumos, registrando, em uma planilha, ano e local da publicação, objetivos, metodologia, fundamentação teórica, resultados, conclusões e palavras-chaves. Quando necessário, lia-se o trabalho na íntegra para identificar a vinculação do assunto com o tema objeto da busca. Após a organização das planilhas, procedeu-se a contagem geral das pesquisas. Estes procedimentos contribuíram para subsidiar a análise com foco em categorias emergentes e tipologias dos temas, o que resultou nos seguintes eixos: as práticas pedagógicas para bebês; os espaços como contextos que educam; e a construção do currículo na creche.

16 De acordo com Pereira (2013), as pesquisas do tipo "estado da arte" se diferenciam daquelas denominadas "estado do conhecimento" ou "levantamento bibliográfico". Enquanto estas se organizam como parte de um processo de investigação empreendido por um pesquisador, aquelas consistem na própria totalidade da pesquisa, com fim em si mesma.

O QUE REVELAM AS PESQUISAS ENCONTRADAS?

De acordo com a pesquisa realizada, foram localizados 567 trabalhos nos sites da ANPEd, da SBPC e da BDTD, no período de 2010 a 2015, conforme os dados apresentados na Tabela 1.

TABELA 1: Trabalhos publicados nos sites da ANPEd, SBPC e BDTD no período de 2010 a 2015

PERÍODO	Número de publicações encontradas nos três sites						TOTAL POR PERÍODO
	ANPEd		SBPC		BDTD		
	GT07	GT12	Área de Educação Infantil	Área de Currículo	Dissertações	Teses	
2010	17	18	40	20	11	2	110
2011	15	29	29	9	14	4	99
2012	18	15	32	18	8	4	95
2013	12	18	26	12	19	4	90
2014	-	-	26	5	18	9	59
2015	27	27	43	8	7	3	114
TOTAL POR SITE	89	107	196	72	77	26	567

Fonte: Bancos de dados da ANPED, SBPC e BDTD

As informações contidas na Tabela 1 indicam que o maior número de pesquisas (268)[17] foi encontrado na SBPC, sendo 196 na área de Educação infantil e 72 na área de Currículo. A ANPEd, por sua vez, publicou 196 trabalhos, 89 no GT-07 e 107 no GT-12. Por fim, a BDTD publicou 103 trabalhos entre teses (2) e dissertações (5).

Observa-se que no ano de 2010 o total de produções (110) foi superior aos quatro anos subsequentes: 2011 (99), 2012 (95), 2013 (90) e 2014 (59). Em 2014, esse decréscimo pode estar relacionado a mudanças no formato das Reuniões Científicas da ANPEd que passaram a ser bianuais, a partir de 2013, de modo intercalado com as Reuniões Regionais.

Do total de trabalhos localizados (567), apenas 12 abordam o tema currículo para bebês no contexto da creche, o que representa 2,1%, conforme os dados descritos na Tabela 2.

17 O numeral apresentado entre parênteses faz referência ao total de publicações.

TABELA 2: Trabalhos que abordam o tema currículo para bebês publicados nos sites da ANPEd, SBPC e BDTD no período de 2010 a 2015

PERÍODO	Número de publicações encontradas nos três sites						TOTAL POR PERÍODO
	ANPEd		SBPC		BDTD		
	GT07	GT12	Área de Educação Infantil	Área de Currículo	Dissertações	Teses	
2010	-	-	1	-	-		1
2011	2	-	-	-	2	1	5
2012	1	-	-	-	-	-	1
2013	-	-	1	-	-	-	1
2014	-	-	-	-	2	1	3
2015	-	-	-	-	1	-	1
TOTAL POR SITE	3	0	2	0	5	2	12

Fonte: Bancos de dados da ANPED, SBPC e BDTD

De acordo com a Tabela 2, a ANPEd publicou apenas três trabalhos, todos no GT07. Chama a atenção o fato de que mesmo em um GT específico de Educação Infantil este tema pouco figure entre os interesses de seus integrantes. Por sua vez, a inexistência de trabalhos no GT12, que trata de currículo, parece sinalizar que os pesquisadores ainda não associam o tema aos sujeitos bebês.

No site da SBPC foram localizados somente dois trabalhos, ambos na área de Educação Infantil. Semelhante ao que se deu na ANPEd, também na área de Currículo não foi localizada nenhuma publicação que relacionasse o tema “currículo” aos bebês.

No site da BDTD foram localizadas sete publicações, sendo duas teses e cinco dissertações.

Todos esses dados confirmam que tem sido insipiente a presença das crianças de quatro a 18 meses de idade nas pesquisas cientificas brasileiras que tratam de currículo.

E o que afirmar sobre as 12 pesquisas que se debruçaram sobre esse assunto? Quem pesquisou? Quando? O que enfatizou? Como? A Tabela 3, ao listar os trabalhos localizados com seus respectivos autores, ano de publicação, títulos e sites em que foram identificadas, inicia a apresentação das respostas para essas indagações.

TABELA 3: Pesquisas publicadas na ANPED, SBPC, BDTD: autores, ano de publicação, títulos e sites

AUTOR (A)/ANO	TÍTULO	SITE
CARVALHO e PAIVA (2010)	Do pensamento à ação/da ação ao pensamento: transformando o berçário da Unidade Educacional Infantil - UEI/Creche/UFRN	SBPC
RAMOS (2011)	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	ANPED
SIMIANO e VASQUES (2011)	Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	ANPED
RAMOS (2011)	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	ANPED
GOBBATO (2011)	Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil	BDTD
CARVALHO (2011)	A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano	BDTD
AMORIM (2011)	Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?	BDTD
SILVA e RAMOS (2013)	Como a organização do espaço físico do berçário atua nas interações sociais de crianças na creche?	SBPC
CARDOSO (2014)	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	BDTD
GONÇALVES (2014)	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: Uma análise da produção científica recente	BDTD
VARGAS (2014)	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	BDTD
SCUDELER (2015)	Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural	BDTD

Fontes: Portal da ANPEd, da SBPC e da BDTD

A leitura dos 12 trabalhos, possibilitou categorizá-los em três eixos temáticos: as práticas pedagógicas para bebês; os espaços como contextos que educam; a construção do currículo na creche.

O eixo de práticas pedagógicas reúne o maior número de trabalhos (7). Tratam da importância das relações sociais entre as crianças e a professora no berçário da creche como geradoras da organização de práticas educativas (RAMOS, 2011); da necessidade da escuta e do reconhecimento do protagonismo social dos bebês na construção de práticas educativas (RAMOS, 2012); da importância da intencionalidade pedagógica no trabalho com os bebês (CARVALHO e PAIVA, 2010); da relevância da documentação pedagógica como indicador de uma prática reflexiva com os bebês (CARDOSO, 2014); das questões ligadas às primeiras experiências dos bebês em espaços coletivos (VARGAS, 2014); das práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira (GONÇALVES, 2014); e da relação entre as possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês (SCUDELER, 2015).

Os estudos deste eixo indicam que as práticas pedagógicas para e com os bebês em creches, de acordo com o objetivo da primeira etapa da educação básica, definido pela legislação, sobretudo, pelas DCNEI (BRASIL, 2009a), parecem ainda em construção.

Além disso, sinalizam que são grandes os desafios do trabalho a ser desenvolvido com as crianças de 0 a 3 anos de idade, dentre eles, a superação de ações pedagógicas que ainda desassociam cuidado de educação. Este fato evidencia a necessidade da realização de mais pesquisas que possam refletir sobre os currículos em curso nas creches brasileiras.

As preocupações destacadas nas pesquisas agrupadas no eixo “Os espaços como contextos que educam” focalizam a configuração do espaço da creche como um lugar para bebês (SIMIANO e VASQUES, 2011); as vivências dos bebês nos diferentes espaços da creche, analisando como sua presença nesses contextos de vida coletiva pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico com bebês (GOBBATO, 2011); e a relação entre o espaço físico do berçário e o desenvolvimento de interações vivenciadas pelos bebês com seus pares (SILVA e RAMOS, 2013).

É consenso entre os trabalhos desse segundo eixo a necessidade de se “pensar outro lugar para os bebês na escola infantil, distinto daquele que viemos construindo, de exclusão, de invisibilidade, de não-participação: um lugar construído com os bebês!” (GOBBATO, 2011, p. 208)

No eixo “A construção do currículo na creche” foram incluídas duas pesquisas: Carvalho (2011), que investigou a construção do currículo da creche, por meio do cotidiano e das práticas desenvolvidas naquele espaço, e Amorim (2011), que buscou compreender como as políticas nacionais de Educação Infantil e de currículo foram transformadas em práticas locais a partir da análise do currículo em ação.

Os trabalhos desse terceiro eixo indicam, dentre outros aspectos, que o currículo em curso junto aos bebês é marcado pela: não superação da dicotomia entre cuidado e educação; descompassos entre o que preconiza a proposta pedagógica das instituições e o planejamento das professoras; disparidade entre o nível de formação das profissionais de turmas do berçário e daquelas que trabalham com crianças maiores; predomínio de ações espontâneas e improvisadas (AMORIM, 2011); falta da participação efetiva da professora na construção da proposta pedagógica; reprodução mecânica de rotinas; e rotinização do fazer pedagógico (CARVALHO, 2011).

No que se refere à concepção de bebê presentes nas pesquisas, os resultados desta pesquisa indicam a imagem de um sujeito competente, capaz de participar das práticas educativas que lhes dizem respeito de forma ativa, dando sentidos às suas experiências.

Os trabalhos acessados destacam as potencialidades dos bebês, chamando a atenção de pesquisadores e professores para a importância de buscar compreender e legitimar seus pontos de vistas, considerando as suas diversas formas de se expressar através das múltiplas linguagens como o movimento, o choro, o sorriso, o balbucio, olhares etc.

De forma geral, a metodologia adotada pelos investigadores envolveu a abordagem qualitativa e utilizou os seguintes procedimentos para a construção de dados: registros escritos e fotográficos, observações participantes, entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa etnográfica e grupo focal. Alguns das estratégias utilizadas para a análise dos dados foram a análise microgenética, a análise de discurso, o método de interpretação dos sentidos, o método fenomenológico e o método etnográfico.

De maneira geral, as investigações reafirmam a especificidade da docência com os bebês que “não é como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional” (BARBOSA, 2010, p. 6). Entretanto, as publicações consultadas indicam a presença de profissionais na creche sem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996c) para o trabalho educativo com as crianças, resultando em práticas pedagógicas/curriculares assistemáticas e improvisadas, além de planejamentos fragmentados, não coletivos, dissociados da prática bem como a não superação da dicotomia entre cuidado e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi analisada a presença do tema “currículo para bebês” na produção científica brasileira, no período de 2010 a 2015, por meio de um estudo do tipo Estado da Arte, nas investigações publicadas nos sites da ANPED, da SBPC e da BDTD.

Os temas das pesquisas identificadas foram categorizados em três eixos. Aquele que se refere às práticas pedagógicas reuniu o maior número de trabalhos (sete de um universo formado por 12 publicações). Todavia, apesar do fortalecimento da discussão sobre as crianças, suas infâncias e educação, ainda é pequeno o número de pesquisas que consideram o currículo para bebês como foco das investigações.

Em relação à metodologia adotada, de modo geral, as pesquisas foram subsidiadas pela abordagem qualitativa e utilizaram estratégias de construção de dados coerentes com a referida abordagem. Os pesquisadores adotaram perspectivas de análises que envolveram inspirações filosóficas, sociológicas e/ou educacionais consistentes.

Os pesquisadores caracterizaram o papel da professora de Educação Infantil indicando dimensões a serem consideradas na prática com os bebês e ressaltaram a importância da proposta pedagógica como documento que torna visível um currículo para os bebês, desafio ainda longe de ser superado para que a creche se torne um espaço de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar para todas as crianças, em especial, para faixa de quatro a 18 meses de idade.

Através desse inventário foi possível verificar que a produção de pesquisas acadêmicas em torno da temática currículo para bebês ainda é bastante reduzida, o que impõe a necessidade da realização de mais estudos na área que possam contribuir para um conhecimento maior sobre os fazeres pedagógicos com os bebês e sobre alternativas de organização de tempos, espaços e materiais que atendam as suas necessidades.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Lúcia Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** Tese (Doutorado), UFPB/CE, João Pessoa, 2011. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4727/1/ArquivoTotal Ana.pdf. Acesso em: 15 nov. 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc _download&gid=6670&Itemid=> Acesso em: 05 nov. 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche** - Salto para o Futuro. TV Escola. XIX, n.15, p. 25-31, 2009. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/ 18165615-Educriancascreches.pdf> Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB n. 5, de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996c, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês**: estudo de caso em uma creche universitária. 2014. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: file:///C:/Users/Cr%C3%A9lia/Downloads/JULIANA_GUERREIRO_ LICHY_CARDOSO_rev%20(1).pdf. Acesso em: 05 nov. 2015.

CARVALHO, Alderly Maria Façanha; PAIVA, Cristina Diniz Barreto de. Do pensamento à ação/da ação ao pensamento: transformando o berçário da unidade educacional infantil-UEI/Creche/UFRN. In: **Anais da 62ª Reunião Anual da SBPC**. Natal, RN: SBPC

2010. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/4227.htm. Aceso em: 05 nov. 2015.

CARVALHO, Raquel Neiva de Souza. **A construção do currículo da e na creche**: um olhar sobre o cotidiano. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2011. Disponível em: http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3233. Acesso em: 05 nov. 2015.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Área de concentração: Sociologia da Infância), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf. Acesso em: 20 abr. 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan R. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

GOBBATO, Carolina. **"Os bebês estão por todos os espaços!"**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação (Mestrado), 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/ 10183/29947/000778517.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 nov. 2015.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: Uma análise da produção científica recente. Dissertação (Mestrado), 2014. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. disponível em: repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130990/332278.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 nov. 2015

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/ 123456789/130990/332278.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 nov. 2015.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/765/538. Acesso em: 16 mar. 2016.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que "dizem" as crianças? In: Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, RN: ANPED, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf. Acesso em 05 nov. 2015.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa. Os saberes e as falas de bebês e suas professoras. 2. Ed. Ver. E ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas, PE: ANPED 2012a. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07% 20Trabalhos/GT07-2325_res.pdf. Acesso em: 05 nov. 2015.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SCUDELER, Adriane Pereira Borges. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês**: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123208>Acesso em: 05 nov. 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche** - Salto para o Futuro. TV Escola. XIX, n.15, p. 5-16, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 10º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Viviane dos Reis; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Como a organização do espaço físico do berçário atua nas interações sociais de crianças na creche? In: Anais

da 65ª Reunião Anual da SBPC. Recife, PE: SBPC 2013. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/7831.htm. Acesso em: 05 nov. 2015

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd**. Natal, RN: ANPED, 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20res.pdf. Acesso em: 05 nov. 2015.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeira**: perspectivas para uma escola da infância. Tese (Doutorado), 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98596/000922540.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 nov. 2015.

VIEIRA. Lívia Maria Fraga. **Mal necessário**: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). Cad. Pesq., São Paulo (67): 3-16, novembro, 1988. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/830.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA NO PERÍODO 2006 A 2015

Autora: Jorgiana Ricardo Pereira – UUNDC/UFC
jorgianaricardo@hotmail.com
Coautora: Silvia Helena Vieira Cruz – FACED/UFC
silviavc@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende colaborar com a ampliação dos conhecimentos da área da Educação Infantil (EI), especialmente, os relativos à gestão nessa primeira etapa da Educação Básica (EB). Apresenta as primeiras constatações acerca de uma pesquisa bibliográfica que integra uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objeto de estudo é a gestão da EI.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar e discutir o panorama quantitativo das produções acadêmicas sobre gestão nessa etapa educacional. Nesse sentido, não se propõe fazer uma análise crítica dessa produção, mas verificar, especialmente, como as pesquisas da área da EI tem focalizado o estudo da gestão em unidades de EI, tendo em vista, o importante papel da gestão para constituição de uma EI de boa qualidade (CAMPOS *et. al*.; 2012a; CORREA; 2006; 2015; BARBOSA; BARROS, 2011).

Foram consultados os trabalhos divulgados no período de 2006 a 2015 nas Reuniões Científicas (RC) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), particularmente, no Grupo de Trabalho (GT) 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos e no GT 05 - Estado e Política Educacional; na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE); no programa Scientific Electronic Library Online (SciELO); e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Investigações recentes têm destacado que são escassos os estudos a respeito da gestão da EI no Brasil (ALVES, 2007; CAMPOS *et al*., 2012a; CORREA, 2015, TOMÉ, 2011). Alves (2007) em sua tese pondera que ao realizar um levantamento bibliográfico para identificar a produção específica sobre gestão educacional na EI, verificou que o Ensino Fundamental, o Ensino Superior e a EB em geral, têm sido privilegiados nos estudos da gestão e administração da educação no Brasil. Do mesmo modo, Tomé (2011), em sua pesquisa de doutorado, ao realizar uma revisão do conhecimento científico sobre gestão de Instituições de Educação Infantil (IEI), constatou que a produção sobre essa temática, no Brasil, era bastante restrita. Correa (2015), ao discorrer sobre a gestão da EI em municípios paulistas, afirma que as pesquisas e a produção de artigos científicos na área da EI se ampliaram, e que parte significativa dessa produção, a partir de 2000, teve como tema a qualidade; constatou,

todavia, que estudos que tratem especificamente da gestão nessa etapa educacional, seja no âmbito das unidades ou nas redes de ensino, ainda são poucos em nosso país.

Campos *et al.*, (2012a) ao refletir sobre a revisão bibliográfica realizada para a pesquisa "A Gestão da EI no Brasil", chama atenção para a verificação de que:

> *[...] muito pouco tem sido pesquisado e publicado sobre a gestão da Educação Infantil. Dentre mais de 700 fontes localizadas na Base de Dados "Gestão Escolar", disponível na página da Fundação Carlos Chagas, entre 2001 e 2008, foram localizados apenas seis artigos, quatro teses e 14 dissertações com base no descritor "gestão da Educação Infantil". Dentre 63 títulos de livros levantados para serem incluídos nessa base, nenhum trata especificamente da gestão da Educação Infantil. Consultando o banco de Teses da Capes, no período de 2009 e 2010, foram encontradas duas teses e quatro dissertações sobre o tema (p. 28, grifos nossos).*

Como analisa a pesquisadora, essa escassez é grave, sobretudo, porque a gestão de creches e pré-escolas apresenta especificidades importantes, quando comparada à gestão de outras etapas educacionais. Ela cita, por exemplo, algumas especificidades:

> *[...] integrar o cuidado à Educação, uma vez que as crianças pequenas necessitam maior atenção por parte dos adultos; organizar ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; planejar rotinas para atendimento em turno integral (caso de muitas creches); manter uma relação próxima com as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil têm preocupações peculiares, que geram demandas bastante diversas das do Ensino Fundamental (CAMPOS et al., 2012a, p. 28, grifos nossos).*

De acordo com Campos *et al.*, (2012a) o precário número de produções sobre gestão da EI não é algo próprio do Brasil, sendo uma realidade também em outros países. Segundo a autora, em uma publicação da *Open University Press*, Moyles (2006) faz referência a um levantamento bibliográfico extenso, em que os autores verificaram a insuficiência de pesquisas sobre "liderança" na EI[18].

Souza (2008, p. 59), contudo, ao discorrer sobre a produção do conhecimento no campo da gestão educacional no Brasil, conclui que a referida produção é crescente. Todavia, destaca que "[...] parece haver alguma dificuldade em se definir adequadamente o que é e o que não é objeto do campo". Segundo a autora, devido

---

18 Entendemos que pesquisas sobre "liderança" na EI assemelham-se ao que no Brasil denominamos pesquisas sobre gestão da EI. Nesse sentido, o líder é o sujeito que assume posição de liderança na instituição, seja na direção ou na coordenação. A depender do contexto, no Brasil é possível falar em líderes, isto é, em profissionais – diretores e coordenadores pedagógicos – que impulsionam, orientam e acompanham o trabalho da equipe institucional, estes são os chamados gestores escolares.

"[...] à permeabilidade do campo e a sua origem poliepistêmica, muitos objetos acabam vindo compor os focos de investigação na gestão educacional".

Conforme a pesquisadora, "a gestão educacional não tem um campo de conhecimentos próprio e não parece ruim que não o tenha, pois ela é uma espécie de amálgama de conhecimentos que advêm de campos um tanto diversos, como a política e a educação" (p. 59).

Assim sendo, destaca-se a necessidade de estudos sobre gestão educacional e escolar[19], que permitam conhecer como ela tem sido focalizada nas pesquisas da área da EI, colocando-a no centro do debate para pesquisadores desse campo, bem como, do campo de gestão.

A exposição deste texto encontra-se organizada em quatro partes: esta introdução, que apresenta o objetivo, problematiza e justifica a escolha do tema; a segunda, que versa sobre o percurso metodológico; a terceira, que apresenta os resultados da pesquisa; e a quarta que tece algumas considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme mencionado na introdução, a pesquisa delimitou seu campo de investigação aos trabalhos publicados entre 2006 e 2015 nas RC da ANPEd, particularmente, no GT 07 e no GT 05; na RBPAE; no SciELO; e na BDTD.

A eleição do ano inicial da pesquisa deve-se ao fato dele representar uma década de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), marco legal da integração da EI ao sistema educacional brasileiro, que instituiu a necessidade de mudanças na gestão, tanto da política nacional, estadual e municipal como do atendimento em creches e pré-escolas.

No conjunto, o período (2006-2015) é caracterizado por mudanças na legislação educacional que trazem novas demandas para gestão da EI e para e as políticas públicas da área[20].

A preferência por consultar as produções acadêmicas divulgadas nas RC da ANPEd ocorreu por ser a mais importante RC da educação brasileira (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006).

---

19 Vale destacar que a gestão educacional diz respeito à gestão dos sistemas educacionais, enquanto a gestão escolar se refere à gestão das escolas (VIEIRA, 2007).

20 Algumas destas mudanças foram: a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que redefiniu a faixa etária da Educação Infantil de zero até cinco anos (BRASIL, 2006); a Lei 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que destina recursos para o financiamento de toda a Educação Básica (BRASIL, 2007); a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tornou obrigatória a matrícula dos estudantes de quatro aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009a); a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que orientam a elaboração de propostas pedagógicas para a área (BRASIL, 2009b); o Parecer CNE/CEB nº:17/2010 que define as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas às universidades federais, suas autarquias e fundações (BRASIL, 2010); e o novo plano Nacional de Educação (PNE) expresso na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

A escolha por examinar a RBPAE, periódico científico editado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), se deu, sobretudo, porque desde 1961 esta Associação discute temáticas relativas à administração da educação no Brasil. Além disso, por meio do seu programa de pesquisa, a ANPAE contribui com o avanço do conhecimento das tendências históricas e recentes da administração da educação no país (MAIA, MACHADO, 2006).

A opção pela busca de trabalhos no programa SciELO, por sua vez, justifica-se "[...] por ser um banco de dados referência para artigos acadêmicos [...]" (RIBEIRO *et al.*, 2015).

Por fim, a consulta a BDTD ocorreu em razão desta biblioteca publicar anualmente teses e dissertações dos cursos de pós-graduação de universidades brasileiras constituindo-se em um respeitável banco de dados (FARIAS; CRUZ, 2011).

A pesquisa buscou delimitar seu campo de investigação às produções científicas da área da EI, exceção feita apenas aos estudos publicadas no GT 05 da ANPEd. A consulta ao referido GT ocorreu para verificar se e como a gestão da EI tem sido focalizada por pesquisadores do campo de gestão, pois consideramos relevante tal apreciação.

A busca pelos trabalhos foi realizada por consulta na internet nos portais da ANPEd, RBPAE, SciELO e da BDTD com base no período eleito e no descritor "Gestão da Educação Infantil". Houve uma alteração quanto ao descritor apenas na pesquisa feita na BDTD: inicialmente foi empregado esse descritor, que localizou somente dois trabalhos; assim, para ampliar o campo de investigação, empregou-se, na opção "busca avançada", dois descritores: "Educação Infantil" e "Gestão escolar", que localizou 81 pesquisas.

A seleção das pesquisas foi feita pelo título, o qual deveria abordar a Gestão da EI. No entanto, nos trabalhos do GT 05 da ANPEd, devido à ausência de pesquisas na área da EI constatada pela leitura dos títulos, foram selecionados trabalhos com base na existência da palavra "gestão" no título, fazendo referência ao contexto educacional macro ou micro.

Os trabalhos foram organizados em tabelas em que são destacados a autoria, o tema, a vinculação institucional, o ano da publicação, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia, os resultados e as considerações finais. Dessa forma, constituiu-se um banco de dados que possibilitou o material necessário para a análise apresentada a seguir.

PESQUISAS SOBRE GESTÃO DA EI: O PANORAMA REVELADO PELO ESTUDO

Quantitativamente foram encontrados, no período de 2006 a 2015, 23 trabalhos sobre gestão da EI: três na ANPEd, um na RBPAE, cinco na plataforma SciELO e 14 na BDTD, sendo oito dissertações e seis teses.

A Tabela 1 mostra em detalhes o número de pesquisas publicadas na ANPEd, em cada ano/RC e GTs consultados[21].

Tabela 1 – Produções, da ANPEd por GT, referentes à EI e Gestão da EI (GT 07), a Educação, a Gestão em outras etapas da Educação e a Gestão em outras etapas que abrangeram a EI (GT 05), segundo o ano[22] e RC.

Ano/RC	ANPEd				
	GT 07		GT 05		
	Pesquisas em EI	Pesquisas com foco na gestão da EI	Pesquisas em Educação	Pesquisas com foco na gestão	Pesquisas com foco na gestão que incluíram a EI
2006 - 29	22	1	17	7	0
2007 - 30	18	0	24	5	1
2008 - 31	19	0	16	3	0
2009 - 32	16	0	12	1	0
2010 - 33	17	0	20	4	0
2011 - 34	15	1	22	3	1
2012 - 35	18	0	19	1	0
2013 - 36	12	0	17	3	0
2014 - [19]	-	-	-	-	-
2015 - 37	29	1	30	5	0
Total	166	3	177	32	2
Total geral: 343					

Fonte – ANPEd (2015).

A análise dos dados da Tabela 1, especificamente os relativos ao GT 07, indicam que os estudiosos da área da EI pouco têm pesquisado e publicado sobre gestão nessa etapa da educação, pois, dos 166 trabalhos localizados nesse GT, somente três tratam da gestão. Além desse inexpressivo número de pesquisas encontradas, é

21 Em razão da busca na ANPEd ter contemplado dois GTs (07 e 05), foi bastante expressivo o número de trabalhos na área da educação localizados em seu portal (343), fato que justificou a apresentação de seus dados em tabela como subsídio para discussão do panorama quantitativo das produções acadêmicas sobre gestão da Educação Infantil nos GT consultados, o que não se fez necessário com os dados relativos as pesquisas encontradas na RBPAE, no SciELO e na BDTD, que são apresentados apenas textualmente.

22 Em 2014 não houve RC da ANPEd porque em 2013 foi definido que elas deixariam de ser anuais e passaram a ser bianuais.

imprescindível apontar que nenhuma delas foi realizada em IEI, assim, não apresentam dados empíricos acerca da gestão em unidades de EI, que contemplem, por exemplo, discussões sobre os processos de gestão em curso em creches e pré-escolas e a especificidade da gestão nesses equipamentos.

As produções acadêmicas (CORREA; 2006; 2015; BARBOSA; BARROS, 2011) localizadas no GT 07 abordam a gestão da EI no nível macro, concentrando-se no exame das políticas de gestão de redes municipais específicas e suas relações com a qualidade do atendimento nessa etapa da educação.

É necessário mencionar que estes estudos (CORREA; 2006; 2015; BARBOSA; BARROS, 2011), apresentam dados que demonstram a precariedade da política municipal de EI e especificam diversos "arranjos" institucionais adotados pelos municípios pesquisados, para assumirem a sua responsabilidade por essa etapa da educação que comprometem a qualidade do atendimento às crianças em creches e pré-escolas[23].

A ausência de uma política pública de EI que explicite as finalidades e diretrizes para a EI tem sido apontada em estudos da área, como Kramer *et al*. (2001), Kramer (2005) e Kramer e Nunes (2007, p. 451). Uma das constatações de uma pesquisa realizada em diversos municípios do estado do Rio de Janeiro durante seis anos, que, entre outros aspectos, focalizou a gestão municipal da EI, foi que "a precariedade, a falta de condições materiais e humanas, o despreparo e o improviso convivem com a dedicação, o idealismo e o compromisso [...]" dos profissionais responsáveis pela gestão da EI (KRAMER; NUNES, 2007, p. 451).

Vale ressaltar o fato de que a existência de arranjos e improvisos na gestão da EI, ao mesmo tempo que desconsidera as especificidades dessa etapa educacional e desrespeita os direitos das crianças, anuncia a necessidade de apoio técnico e pedagógico aos gestores municipais na organização da oferta e funcionamento da EI.

A observação das informações referente ao GT 05 mostra que os estudiosos da área de gestão educacional e escolar têm publicado pouco sobre essas temáticas: do universo de 177 trabalhos encontrados, só 32 discorrem sobre gestão. Esse dado é ainda mais preocupante quando o objeto de estudo é a gestão da EI: dos 32 trabalhos, apenas dois incluíram IEI; além disso, chama atenção nesses dois trabalhos a ausência de discussão que aborde as especificidades do atendimento a crianças pequenas e da gestão na EI. Deste modo, pode-se inferir que a presença da EI nesses estudos praticamente se anula nas análises, que contemplam, sobretudo, o Ensino Fundamental. Nesse contexto, parece que a EI está presente, simplesmente, para expressar o que não é Ensino Fundamental. Ressalte-se ainda que nenhum dos

---

23 Alguns desses arranjos são: o precário número de profissionais para apoio e acompanhamento das instituições de Educação Infantil; a contratação de profissionais para atuar diretamente com as crianças que não são professores; o atendimento das crianças da pré-escola em escolas de Ensino Fundamental, embora haja conhecimento de inadequações graves em relação ao espaço e às práticas nesses contextos.

trabalhos publicados no GT 05 teve como objeto de estudo específico a gestão na primeira etapa da EB.

Esse panorama dos estudos divulgados nos GT 07 e 05 indicam que a produção acadêmica sobre gestão educacional e escolar e sobre gestão da EI, que deveria integrar as pesquisas desses campos específicos de estudo da gestão (gestão educacional e escolar), parece ser marcada por pouca interlocução. Os dados da Tabela 1 assinalam como é incipiente o número de pesquisas sobre gestão da EI tanto na área da EI como na de gestão.

Tais resultados corroboram a ideia de Campos (*et al.*, 2012b, p. 30) de que "[...] nem os pesquisadores da área de gestão nem os voltados a estudos na área da EI têm se ocupado do tema da gestão na EI".

A consulta na RBPAE revelou um número ainda menor de pesquisas sobre gestão da EI do que o verificado na busca feita no site da ANPEd. Embora a RBPAE tenha entre suas finalidades discutir questões teóricas e práticas de política e administração da educação em geral e gestão de sistemas e instituições educativas (MAIA, MACHADO, 2006), esta finalidade parece não ter se estendido à EI, pois nas dez edições e nos 28 números da revista, publicados no período de 2006 a 2015, só foi encontrado o trabalho de Fernandes; Gimenes e Campos (2013), que trata da Gestão da EI.

Uma hipótese para explicar a carência de pesquisas sobre gestão da EI num espaço que estuda a gestão no Brasil desde o início dos anos 60 talvez esteja no "[...] fato de a produção acadêmica sobre política educacional em geral e sobre as políticas de Educação Infantil terem até agora percorrido caminhos paralelos, com pouca interlocução" (FERNANDES; CAMPOS, 2015, p. 151).

Como analisam Fernandes e Campos (2015), não é difícil encontrar razões que ajudem a explicar a escassez de bibliografia sobre gestão da EI do Brasil, uma vez que:

> *A Educação Infantil, especialmente a creche, é uma recém-chegada ao sistema educacional. Sendo um campo relativamente novo, conta com menor atenção por parte da gestão das redes escolares e até mesmo com certo estranhamento e resistência no âmbito das esferas técnicas responsáveis por sistemas educacionais mais complexos. Além disso, como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade que reforçam sua imposição às instituições de educação da criança pequena. Assim, ["no âmbito das esferas técnicas responsáveis por sistemas educacionais mais complexos"] é a creche e a pré-escola que precisam se adaptar às estruturas e aos mecanismos já consagrados de organização e gestão dos sistemas, e não o inverso (p. 152).*

Essa perspectiva, todavia, não é a defendida pelos pesquisadores da EI, que defendem a especificidade dessa etapa da educação e de sua gestão.

O trabalho de Fernandes, Gimenes e Campos (2013) situa-se numa abordagem política da gestão educacional. Apresenta os resultados de uma das dimensões da pesquisa "Gestão da EI no Brasil" (CAMPOS *et al.*, 2012a). No artigo, os autores discorrem a respeito da dimensão que teve como objetivo caracterizar as políticas de gestão da EI nas redes municipais de ensino. O universo de resultados apresentados contemplou informações acerca dos Sistemas Municipais de Ensino e dos Conselhos Municipais, da organização das Secretarias Municiais de Educação e da gestão das redes municipais de EI de estados brasileiros em diversas regiões do país.

A busca na plataforma SciELO localizou 22 trabalhos na área de EI. Deste total, apenas seis (CHAGAS; PEDROZA, 2013; FERNANDES; CAMPOS, 2015; GARCIA; MACEDO, 2011; KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014; KRAMER; NUNES, 2007) enfocaram a gestão e nenhum deles teve como objetivo estudar a gestão em unidades de EI. Desse conjunto, somente o trabalho de Garcia e Macedo, (2011) contemplou em sua metodologia observação em IEI e, não obstante a relevância da temática, teve como foco somente as reuniões de pais, tendo como objetivo analisar os diferentes modos de gestão de professores nessas reuniões.

A consulta à BDTD localizou 81 trabalhos, 56 dissertações e 25 teses. Do universo de pesquisas de mestrado, somente oito (MENDES, 2007; ISAIA, 2007; GELMI, 2012; CHAGAS, 2010; LOPES, 2014; ARAUJO, 2014; FRANCO, 2009; SILVA, 2012) tiveram como objeto de estudo a gestão na EI, e apenas três (ARAUJO, 2014; ISAIA, 2007; MENDES, 2007) a investigaram em uma IEI.

A pesquisa de Araújo (2014), de natureza quantitativa e qualitativa, embora tenha feito observações em quatro pré-escolas localizadas no campo e realizado entrevistas com gestores (uma secretária de educação, uma coordenadora municipal de EI, duas diretoras escolares e duas coordenadoras pedagógicas de pré-escolas do campo) dirigiu seus esforços analíticos para compreender "as significações dos gestores educacionais sobre o atendimento às crianças do campo na educação infantil", objetivo geral de sua pesquisa. Os resultados qualitativos mostraram que a significação dos gestores situa-se entre a preocupação em manter para todas as crianças aspectos gerais da EI e a procura por adequações de aspectos específicos da EI do campo.

Isaia (2007) estudou a participação das crianças na gestão escolar e as possibilidades de efetivar novos caminhos de gestão com elas. A autora analisa que apesar dos professores considerarem possível as crianças participarem da gestão escolar, algumas restrições são feitas em relação a quem dentre elas poderia se expressar ativamente. Segundo a autora, é notável que o conceito de participação infantil para os professores fundamente-se apenas na linguagem verbal, de modo que as outras formas de expressão e comunicação das crianças não são vistas como meios de participação.

Nesse sentido, Isaia (2007) destaca a necessidade de que os professores desenvolvam competências para a leitura interpretativa das expressões das crianças elaboradas entre pares e com adultos como ações de participação, tendo em vista

que elas indicam a satisfação ou não das crianças frente o que vivenciam no cotidiano da EI. Assim, “dar sentido à participação das crianças na gestão escolar deve ser a prática de quem trabalha na educação infantil” (p. 102).

Mendes (2007) pesquisou o processo de gestão em uma unidade de EI de Santos, com foco nas relações entre direção, professores e pais. Conclui que “[...] o processo de gestão apresenta características democráticas, participativas e comunicativas, sendo a elaboração do projeto pedagógico o eixo norteador das ações desenvolvidas na Unidade” (p. 101).

A propósito das 25 teses, só seis (REIS, 2007; MENEZES, 2012; MONÇÃO, 2013; PALMEN, 2014; ARIOSI, 2010; TOMÉ, 2011) focalizaram a gestão na EI, e unicamente três (ARIOSI, 2010; MENEZES, 2012; MONÇÃO, 2013) se dedicaram ao seu estudo em unidades de EI.

Meneses (2012) ao pesquisar a interseção entre as políticas públicas, a gestão das instituições e a prática pedagógica na EI do município de Itabuna, no Estado da Bahia, constata que entre as políticas públicas, a gestão e a prática pedagógica, existem uma desarticulação. Nesse sentido, seus resultados indicam que:

> *[...] na prática, esta conexão/interseção [entre políticas públicas, a gestão das instituições e a prática pedagógica de EI] está comprometida pelos entraves políticos, pelo desconhecimento da legislação brasileira e das políticas públicas para a educação infantil por parte dos profissionais envolvidos no processo educacional das crianças, pela falta de respaldo teórico na prática pedagógica, pela necessidade de formação específica na educação infantil e pela construção e implementação de um projeto político pedagógico com uma abordagem teórica definida, articulado com as políticas públicas, com os objetivos da gestão democrática e com a prática docente (p. 228).*

O pesquisador, entretanto, defende que há uma relação efetiva entre as políticas públicas, a gestão de IEI e a prática pedagógica desenvolvida nesses equipamentos que assegura a qualidade do processo educativo nesta etapa da educação. Isto porque entende que entre gestão escolar e gestão da sala de aula existe uma intima relação, e ambas apresentam uma interdependência com as políticas públicas que, se bem geridas pela equipe gestora da “escola”, se concretizam no “saber/fazer” do cotidiano pedagógico.

Ariosi (2010) analisou as políticas educacionais nacionais propostas para a EI no Brasil (Bauru-SP) e na Itália (na região central e setentrional), identificando as mudanças ocorridas a partir na década de 1980, quanto ao aspecto da organização do trabalho pedagógico institucional, com foco na gestão das escolas. Identificou, entre outros aspectos, que as políticas para EI brasileira estão afinadas com as propostas neoliberais, oferecidas aos países periféricos pelos organismos internacionais.

No contexto italiano, também observou no atendimento às crianças pequenas um incentivo aos serviços integradores ou alternativos, como as creches domésticas.

A estudiosa enfatiza que há nas legislações dos dois países o princípio da participação representativa nos órgãos de gestão de todos os segmentos da escola, todavia, na Itália, a originalidade e a importância da experiência participativa está em sua gênese, ou seja, na iniciativa de um grupo de pais que no período pós Segunda Guerra, com as próprias mãos reviraram os escombros e retiraram deles o material que precisavam para construir uma escola para seus filhos. No Brasil, segundo a autora, embora, tenha ocorrido clamor dos movimentos sociais pela democratização da educação, a gestão democrática se fez presente primeiro na legislação e só depois foram promovidas ações para sua concretização.

Sobre à autonomia pedagógica, Ariosi (2010) menciona que ela é total na Itália, onde os projetos pedagógicos são decorrentes do cotidiano vivido pela comunidade e das relações que se estabelecem entre os sujeitos. Já no Brasil, existem documentos com indicações curriculares, cuja aplicação é observada pelos órgãos de controle educacionais.

A pesquisa de Monção (2010), sobre gestão democrática na EI, teve como objetivo geral analisar a interação entre família e CEI, a fim de identificar a especificidade da administração educacional nesse segmento. O estudo defende o pressuposto de que o compartilhamento, entre família e CEI, da educação da criança pequena é uma especificidade da gestão em IEI.

Os resultados analisados pela estudiosa revelam que é conflituosa a relação entre famílias e professores, que há problemas de comunicação e predominância, por parte das professoras, de uma visão negativa a respeito das famílias, semelhante ao que outros estudos (SALES, 2007; CORRÊA, 2001) têm mostrado. A participação das famílias das crianças no CEI, conforme Monção (2010), ainda é pequena, e marcada por uma postura passiva, de escuta e poucos pronunciamentos nas reuniões. Do universo de resultados a que a pesquisa chegou, vale pontuar a presença de práticas autoritárias desatentas às necessidades das crianças.

Monção (2013) destaca que as tensões observadas nas relações entre professoras e crianças, professoras e equipe de gestão e professoras e familiares, demonstraram que no cotidiano, ainda, é remota a prática de gestão democrática comprometida com a educação das crianças de forma integral e, com seu compartilhamento com as famílias. A pesquisadora conclui que o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças na EI é diferente do de outras etapas da educação, tornando imprescindível o diálogo permanente entre professores e famílias, para socializar, negociar e decidir sobre a educação da criança, sendo este compartilhamento a especificidade da gestão em IEI.

Diante deste cenário, onde predomina a escassez de pesquisas sobre Gestão da EI em creches e pré-escolas, é importante mencionar algumas pesquisas (como CAMPOS *et. al*. 2012a; KRAMER *et. al*. 2001; KRAMER, 2005; KRAMER; NUNES,

2007) que, embora não tratem exclusivamente da gestão em equipamentos de EI, são marcos na sistematização de dados que contribuem para o conhecimento da gestão da EI brasileira, suas características, problemas e desafios.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apreciação dos estudos publicados entre 2006 e 2015 nas RC da ANPEd, na RBPAE, no SciELO e na BDTD mostra que no Brasil são poucas as pesquisas existentes sobre gestão da EI, sendo bastante escassas aquelas que se propuseram a estudar os processos de gestão que ocorrem dentro de creches e pré-escolas, um dos objetivo da pesquisa de doutorado que deu origem a este trabalho.

Podemos concluir que há maior presença de produções acadêmicas sobre gestão, tanto educacional como escolar, em outras etapas educacionais quando comparadas com as realizadas na EI. Isso ficou evidente, no quantitativo de pesquisas localizadas, sobretudo, na ANPEd e RBPAE.

Nesse sentido, as produções divulgadas no GT 07 e 05 da ANPEd apontam como é pequeno o número de pesquisas a respeito da gestão na primeira etapa da EB, tanto no campo da EI como no de gestão, revelando ao mesmo tempo, uma maior presença de pesquisas sobre gestão no GT 05 que não contemplaram a EI, a qual enquanto parte do sistema educacional poderia ser objeto de estudo da área de gestão. Na RBPAE, por outro lado, a conclusão referida se expressa pela quase ausência de pesquisas, isto é, apenas uma publicação sobre gestão da EI no período de nove anos.

Finalizando este artigo, é relevante apontar algumas impressões sobre as principais abordagens identificadas nas produções acadêmicas, aqui focalizadas, que também foram notadas em outros estudos sobre gestão da EI (CAMPOS et al., 2012a; FERNANDES; CAMPOS, 2015), quais sejam: o foco na dimensão política da gestão educacional e escolar; a carência de trabalhos teóricos sobre gestão de IEI e a especificidade dessa gestão; a falta de trabalhos que discutam aspectos técnicos da gestão relativos a atuações pedagógicas, burocráticas e financeiras, por exemplo.

Ademais, é importante enfatizar, mais uma vez, a necessidade de pesquisas sobre gestão da EI, já apontada na introdução como justificativa para a realização deste trabalho, seja pela pouca presença dessa temática em investigações, conforme conclusão desde e de outros estudos já referidos, seja pela relevância da gestão educacional e escolar para a construção da boa qualidade da educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil:** trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 2007. 290 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARAUJO, T. V. de. **Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais.** 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

ARIOSI, C. M. F. **Organização e gestão democrática na escola pública de Educação Infantil:** análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. 2010. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BARBOSA, S. N. F; BARROS, C. dos A. "Nossa, que audácia!": tensões, polêmicas e desafios da gestão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos**. Natal: ANPEd, 2011. Disponível em http://34reuniao.anped.org.br/?_ga=1.50228390.1216181378.1450528061. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **FUNDEB/ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**: Lei 11.494 de 20/06/2007. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009**. Entre outras providências da nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 11/11/2009**. Revisão das DCNEI/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 17/2010, de 08/12/2010**. Normas de funcionamento das unidades de Educação In-

fantil ligadas a Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **PNE/Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005/2014. Brasília, DF, 2014.

CAMPOS, M. M. et al. **A Gestão da Educação Infantil no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2012a. (Relatório final).

CAMPOS, M. M. et al. **A gestão da educação no Brasil.** Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012b.

CAMPOS, M. M.; FULLFRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CORREA, B. C. Possiblidades de participação familiar e qualidade na Educação Infantil. 2001. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORREA, B. C. A gestão democrática como referencial de qualidade na Educação Infantil para crianças de quatro a seis anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=1.7837618.1216181378.1450528061. Acesso em: 22 mar. 2016.

CORREA, B. C. A gestão da Educação Infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade s. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/. Acesso em: 22 mar. 2016.

CHAGAS, J. C. Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de Educação Infantil. 2010. 236 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. **Psicologia escolar e gestão democrática**: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 35-43, Jan./Jun. 2013.

FARIAS, K. C. F.; CRUZ, R. C. de A. Algumas considerações sobre pesquisas que ouviram crianças nos últimos cinco anos. In: EPENN, GT 07- EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 20., 2011, Manaus. **Anais..**. Manaus: EPENN, 2011. 1 CDROM.
FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. **Gestão da Educação Infantil:** Um balanço de literatura. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.3, n.01, p.139-167, Jan./Mar. 2015.

FERNANDES, F. S.; GIMENES, N.; CAMPOS, M. M. Gestão educacional e Educação Infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de Educação Infantil no Brasil. **RBPAE**, v. 29, n. 1, p. 61-78, jan/abr. 2013.

ISAIA, C. V. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância**. 2007. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FRANCO, D. de S. **Gestão de creches para além da assistência social** – Transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 189 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GARCIA, H. H. G. de O.; LINO, de M. Reuniões de pais na Educação Infantil: modos de gestão. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p. 208-227, jan./abr. 2011.

GELMI, G. **Educação Infantil, direito à educação e gestão escolar:** um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

KRAMER, S. et al. **Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. Relatório de Pesquisa.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de Educação Infantil, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KRAMER, S. TOLEDO, L. P. B. de; BARROS, C. Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 56 jan./mar. 2014.

LOPES, R. M. A. **Constituição da identidade do gestor de Educação Infantil na rede municipal de ensino de campinas:** prazer e sofrimento no trabalho. 2014. 216

f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MAIA, G. Z. A; MACHADO, L. M. As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, GT 05 – ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=1.246190980.1216181378.1450528061 Acesso em: 22 fev. 2016.

MENDES, E. C. de C. S. **A gestão em unidades de Educação Infantil:** um estudo de caso. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

MENEZES, C. C. L. C. **Educação Infantil:** a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica - Um estudo de caso no município de Itabuna – Bahia. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na Educação Infantil:** o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOYLES, J. **Effective Leadership and Management in the Early Years**. London: Open University Press, 2006.

PALMEN, S. H. de C. **O trabalho do gestor na Educação Infantil:** concepções, cenários e práticas. 2014. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

REIS, M. das G. F. de A. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras:** da assistência à Educação (1999-2004). 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

RIBEIRO, M. S. et al. Estudos sociais da infância: uma revisão. In: ARTES, A. UNBEHAUM, S. (Org.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

SALES, S. A. da C. **Falou, tá falado**: as representações sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor. 2007. 186 f. Dissertação (Mestra-

do em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVA, V. P. da. **Organização e gestão da Educação Infantil em Manaus** – uma análise de seus marcos regulatórios. 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOUZA, A. R. de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **RBPAE**, v.24, n.1, p. 51-60, jan./abr. 2008.

TOMÉ, M. F. **A Educação Infantil foi para a escola, e agora?** ensaio de uma teoria para a gestão institucional da Educação Infantil. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE,** v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

CONSTRUINDO CONHECIMENTOS SOBRE O EGITO ANTIGO: INTERFACES ENTRE A ABORDAGEM TRIANGULAR E A METODOLOGIA DO TEMA DE PESQUISA

Gilvânia Maurício Dias de Pontes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/CAp
gilvaniapontes@hotmail.com

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGED/CE / NEI/CAp
etinharon@ig.com.br

> *Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender que é em vocês natural. Eu queria uma escola que lhes ensinasse tudo sobre a nossa história e a nossa terra de uma maneira viva e atraente. Eu queria uma escola que lhes ensinasse a usarem bem a nossa língua, a pensarem e a se expressarem com clareza. Que vocês aprendessem a transformar e criar. Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento, cada drama, cada emoção. (Carlos Drummond de Andrade)*

A escola, lugar de contexto diferenciado por um conjunto de movimentos, mas com função sócio histórica definida de propagadora do conhecimento elaborado pela humanidade, constitui-se por sujeitos que constroem seus conhecimentos, interagindo uns com os outros. É por meio das interações entre os sujeitos no espaço escolar, criança/criança, criança/adulto, e ente sujeitos e os objetos de conhecimento mediados pela linguagem, que as novas aprendizagens são produzidas e aspectos da cultura são apropriados e reconstruídos e, nesse movimento, a criança produz sentido para o mundo em que vive e para si mesma como integrante deste mundo (BRASIL, 1998).

Neste artigo, refletimos sobre a investigação de interfaces entre o campo de experiência das artes e a metodologia do Tema de Pesquisa. Trata-se da análise de experiências desenvolvidas com crianças de 4 e 5 anos, tendo como foco norteador a produção de práticas docentes a partir do estudo da cultura egípcia. Vinculamos o nosso percurso metodológico à abordagem qualitativa de pesquisa, trabalhando com a etnografia, para atribuir os sentidos às práticas docentes produzidas em torno do tema cultura egípcia, assim como para comtemplar o papel fundante das narrativas infantis na construção da mediação do professor. Utilizamos como procedimentos de construção dos dados, a entrevista narrativa e a observação. O objetivo deste artigo é possibilitar aos professores refletirem a sua prática, como também, suscitar aos que se interessarem, o conhecimento da diversidade e da complexidade do fazer docente

na Educação Infantil. Aqui apresentaremos uma possibilidade de organização desse fazer através da interface entre

Tema de Pesquisa e Abordagem Triangular para o ensino de Arte. Assim, dois aportes teóricos foram importantes na produção desse texto, a metodologia de Tema de Pesquisa (REGO, 1995) e a Abordagem Triangular para o ensino da arte (BARBOSA, 2009).

Tema de Pesquisa é a metodologia adotada o Núcleo de Educação da Infância da UFRN – NEI, instituição em que foi realizado a observação, desde a década de 1980, para articular três dimensões básicas da experiência educativa: o conhecimento já constituído culturalmente que se quer tornar disponível, as experiências das crianças, isto é, o contexto sócio cultural das crianças ou sua realidade imediata, e os aspectos vinculados à aprendizagem.

Um Tema de Pesquisa surge, geralmente, da curiosidade das crianças por determinado assunto. Tal curiosidade lhe toma de corpo inteiro e ela reivindica espaços de expressão, seja na oralidade, no desenho ou no gesto. Ao observar a expressão de tal curiosidade o professor constrói, com as crianças, os meios necessários para aprofundamento de conhecimentos sobre o tema.

Quais as bases teóricas que serviram a organização do Tema de Pesquisa como metodologia assumida pelo NEI? Inicialmente, ainda na década de 1980, os professores dessa instituição realizaram leituras dos textos de Freire (1983) e Kramer (1989), propostas de trabalho na Educação Infantil que consideravam o protagonismo das crianças e, ao mesmo tempo, o papel do professor como articulador de situações de aprendizagem e aproximação aos objetos culturais - e nesse movimento de ler e refletir sobre a própria prática docente, começou a ser gestada a organização da proposta pedagógica do NEI tendo como articulador das ações o trabalho por Tema de Pesquisa.

O trabalho por tema de pesquisa, na época em que foi criado, pressupunha um tratamento interdisciplinar entre objetos de conhecimentos de natureza diversa campos assim como a consideração de três dimensões básicas do trabalho docente: o conhecimento das áreas de conteúdo, ou sejam, os conhecimentos produzidos e sistematizados nas áreas de matemática, linguagem, ciências naturais e sociais; o contexto sociocultural das crianças, que pressupõe um conhecimento da realidade em que a criança está inserida, considerando os conhecimentos, os valores e as várias linguagens trazidas do cotidiano e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem, ou seja, o nível de desenvolvimento da criança, sendo respeitadas as características próprias do seu desenvolvimento.

No NEI, os temas de pesquisa são utilizados pelas professoras de todas as turmas de forma que passaram a se constituir em um parâmetro básico da dinâmica pedagógica. Como afirma REGO (1995, p.113), “como uma forma de considerar as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso às experiências, onde possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos

e sentimentos". Os temas de pesquisa funcionam como articulador e fio condutor das diversas áreas do conhecimento, contribuindo, para que o aluno seja movido pelo prazer, através de uma atuação ativa, crítica e criativa.

Para definir melhor os temas de pesquisa, Rego (1995) aponta alguns critérios balizadores para que seja considerado como tal. Assim sendo, identifica quatro critérios, que são:

> - precisa ser um assunto que gere questionamentos, necessidade de ir em busca de um aprofundamento maior, possibilitando, dessa forma, o diálogo;
>
> - que contribua para uma visão mais ampla da realidade onde o indivíduo está inserido, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive;
>
> - unifique/aglutine conceitos de outras áreas do conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos, podendo ser ampliado para outros temas;
>
> - envolva um componente afetivo do grupo, para ser significativo, ou seja, que todo o grupo esteja curioso e interessado em saber mais/investigar aquele determinado assunto.

De acordo com a mesma autora, o tema não deve se transformar numa camisa de força. Para isso, é imprescindível que as professoras fiquem atentas para aproveitar as situações inesperadas. Os temas de pesquisa surgem nas conversas espontâneas do grupo, ou no interesse manifesto de alguma das crianças e desperta o interesse de todos. Eles só são estudados se fizerem algum sentido para o grupo, ou seja, se fizer parte do cotidiano, dos valores, da cultura.

As atividades desenvolvidas referentes ao Tema de Pesquisa estudado são organizadas na perspectiva de uma rotina estruturante. De acordo com Proença (2006), a rotina estruturante é organizada através de um exercício que envolve prioridades, opções, adequação das atividades. Envolve ação, flexibilidade, limites, pois dá importância à subjetividade do grupo. Nesse tipo de rotina, o professor, baseado na sua prática, pode refletir e planejar as atividades mais pertinentes para o grupo, permitindo que o educador se baseie no previsível para lidar com o inesperado, estruturando a intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Dessa forma, com a necessidade de organização do tempo e do espaço da escola e com o objetivo de possibilitar a construção da orientação, segurança e autonomia da criança, o NEI estruturou uma rotina que implica uma sequência de ações: a roda: chamada, marcação do calendário, ajudantes do dia, combinados para o dia; hora de trabalho (atividade); arrumação da sala; lanche; parque; hora da história; hora de trabalho (atividade) e arrumação final, onde, dependendo do andamento do grupo, suas necessidades e interesses, essas atividades podem ser alteradas ou negociadas com o grupo para uma possível diversificação.

O trabalho desenvolvido com as turmas tem uma sequência articulada ao tema pesquisado, possibilitando ao aluno e ao professor o não improviso e a criatividade no planejamento das aulas. Como as professoras trabalham num sistema de dedicação exclusiva, o planejamento das aulas e das atividades é realizado juntamente com a coordenadora pedagógica.

Nesse sentido, vale ressaltar que o Tema de Pesquisa é trabalhado no NEI como forma de articular as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, o conhecimento das áreas de conteúdo e o seu nível de desenvolvimento, viabilizando a proposta interdisciplinar da escola, permitindo às crianças um melhor desenvolvimento do papel que desempenham e deverão desempenhar na sociedade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA/UFRN, 2004).

Através desse procedimento metodológico, as crianças têm oportunidade de questionarem e serem questionadas, de terem conhecimento sobre todas as áreas do conhecimento de forma significativa, verificando e ampliando os conhecimentos prévios e contribuindo para uma visão mais ampla da sua realidade.

Nesse sentido, o tema em foco neste artigo, surgiu a partir das narrativas da novela “Dez Mandamentos” feitas pelas crianças e das brincadeiras no parque produzindo pirâmides de areia. As experiências de leitura de imagens da novela são transformadas em brincadeiras e questionamentos sobre a ambiência do Antigo Egito. Tais movimentos do grupo de crianças são observados pelos adultos, professores e auxiliar de creche, e, a partir dessa observação o tema passa a ser assunto nas rodas de conversa do grupo na sala de referência. As observações dos professores e as falas iniciais das crianças sobre o que já sabiam a respeito do tema se constitui em uma das dimensões do Tema de Pesquisa, que chamamos de “estudo da realidade”.

A partir das falas iniciais, delimitamos os objetivos e organizamos as experiências que possibilitarão às crianças a ampliação do seu repertório de saberes sobre o tema, o que define a segunda dimensão do Tema de Pesquisa, que identificamos como “organização do conhecimento”. Ao longo desse processo e ao final do estudo as crianças, sozinhas ou com a mediação dos professores constroem sínteses provisórias dos que estão percebendo/aprendendo sobre o assunto, atribuímos a estas o caráter de “aplicação do conhecimento”.

No processo de desenvolvimento das práticas docentes acerca da cultura egípcia, dialogando com a metodologia de Tema de Pesquisa está a Abordagem Triangular para o ensino de arte. Essa é uma importante tendência contemporânea em arte/educação que foi sistematizada por Ana Mae Barbosa no Brasil na década de 1980, cuja proposta é a de tratar a arte como um conhecimento evidenciado pela conjunção das ações de fazer/ler/contextualizar (BARBOSA, 2009).

Na revisão da Abordagem Triangular, publicada para 8ª reimpressão do livro “A imagem no ensino de Arte” (2009), Ana Mae analisa as atualizações que pesquisadores e professores fizeram da sua proposta e salienta a importância da contextualização para estrutura da Abordagem Triangular, acrescentando que,

> *[...] a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos / CONTEXTO\FAZER/ CONTEXTO\VER ou VER/ CONTEXTUALIZAR\FAZER/ CONTEXTUALIZAR\ouaindaFAZER/CONTEXTUALIZAR\ VER/CONTEXTUALIZAR (BARBOSA, 2009, p. XXIII).*

Nesse zigue-zague, a ação de contextualização atravessa o fazer e o ver como constituidora de sentido para o processo de aproximação ao conteúdo da Arte. Assim, contextualizar envolve o universo estético vivencial que cerca a obra, abrange a cultura que cerca a arte, a pluralidade dessa cultura que pode ser reconstruída de várias formas, e não apenas pela narrativa histórica.

Portanto, a leitura de imagens diz respeito à atribuição de significados tanto às obras de arte como às imagens do cotidiano. Dessa forma, o movimento de ensino de literatura americana – *Reader Response* – fundamentou a ideia de leitura de obra como um diálogo entre o leitor e o objeto. Nesse sentido, Barbosa (2009, p. XXXII) diz:

> *Escolhi usar a expressão "leitura" da obra de arte na Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador.*

No "fazer", a dimensão expressiva emerge num processo criativo que é pessoal e, ao mesmo tempo, cultivado. É pessoal, porque a criança está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos, sentimentos e desejos, e é cultivado porque esse processo está sempre sendo enriquecido pelas informações culturais (contextualização) e pela leitura de imagens.

Logo, a articulação entre a educação artística (criação) e educação estética (apreciação), já defendida por Dewey (2010), é também o que fundamenta as propostas pós-modernas de arte/educação. Assim, a relação ver/fazer, que é, para Ana Mae Barbosa, definidora das propostas pós-modernas de arte/educação, está presente na Abordagem Triangular, articulando arte como expressão e arte como cultura.

Na defesa da alfabetização para a leitura de imagens, Barbosa (2009) salienta que preparar as crianças para o entendimento das Artes Visuais é prepará-las para o entendimento de qualquer imagem. Assim, a autora enfatiza a importância da presença de imagens nos processos de formação do leitor e acrescenta que é preciso um currículo que contemple, no processo dessa alfabetização, a relação ver/fazer. Nesse sentido, sobre a organização do currículo para a promoção do acesso à arte, Barbosa (2009, p. 36) afirma:

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

Tanto a Abordagem Triangular quanto a metodologia de Tema de Pesquisa consideram o sujeito que interage com o conhecimento como produtor de sentidos para aquilo com que entram em contato. Ambas as referências teóricas contemplam a dimensão cultural e dialógica deste contato. E, sobretudo, enfatizam a importância da consideração da interação entre a contextualização e a produção de novos conhecimentos e representações. No tema em foco, cultura egípcia, estamos tratando de um leitor criança inserido num contexto familiar e escolar.

As motivações iniciais para a escolha dessa temática surgiram da observação dos professores das brincadeiras das crianças no parque da escola. Nesses momentos elas construíam pirâmides de areia e, quando questionadas sobre o porquê da temática da brincadeira, as crianças narravam cenas da novela "Os Dez Mandamentos", produção televisiva, exibida pela rede Record em 2015, que assistiam com suas famílias à noite. As crianças falavam de cenas da história de Moisés e, também, expunham o seu encanto e curiosidades em torno da cultura egípcia. Assim, relatavam suas leituras de imagens e questionavam os professores sobre o contexto em que aquelas imagens se inseriam. Diante disso, foi necessário olhar com intencionalidade pedagógica e planejar experiências em que as crianças pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre o tema. A primeira dessas experiências foi o levantamento das ideias prévias das crianças. Assim ocorreu…

O que as crianças sabiam sobre o Antigo Egito:

- *O faraó é o rei do Egito. Ele é mau!;*
- *As pirâmides são feitas para se esconder tesouros;*
- *Sabia que no Egito tem múmias?!;*
- *No Egito fazem múmias!;*
- *O Egito é um deserto; lá tem o rio Nilo; lá só pode pegar água da chuva ou do rio Nilo; os "moásis" são rios;*
- *Os moásis são tempos antigos das pirâmides;*
- *Existem dez pragas no Egito: a do gafanhoto, do primogênito, o piolho, das feridas, das rãs, dos grilos. Não estou lembrando das outras. A praga do primogênito é a que mata o filho do rei;*

- *Quem faz as pragas são os hebreus. O faraó não deixou os hebreus irem para o deserto. Deus anotou as pragas para Moisés fazer as pragas no Egito;*

- *As pragas são iguais aos dez mandamentos. São dez pragas porque são dez mandamentos. Eu sei porque assisto a novela sobre os dez mandamentos!;*

- *No Egito as pessoas carregam frutas na cabeça para se protegerem do sol.*

- *Lá é muito quente não tem plantas, é um deserto!*

- *Os "egitos" antigos ficam escondidos numa pirâmide. Eles não existem mais!*

- *Quando as pessoas viram múmias botam um monte de diamantes no corpo.*

- *O meu tio tem trinta deuses do Egito.*

- *Algumas mulheres do Egito usam uma joia vermelha na cabeça.*

- *As pessoas bebem água do rio Nilo.*

- *O Egito é muito quente.*

- *Os "egitos" viviam nas pirâmides cheias de ouro. Eles não emprestavam ouro a ninguém.*

- *Quando os "egitos" morrem colocam eles num negócio e enterram eles nas pirâmides.*

- *Quando as pessoas morrem ficam nas pirâmides para se protegerem.*

- *Tem que atravessar o rio Nilo para chegar no Egito.*

- *Têm mágicos e vilões no Egito.*

- *Dentro das pirâmides vocês podem se perder.*

- *Eu acho que o Egito é perto do Brasil.*

- *Não!!! É bem longe.*

As falas iniciais das crianças foram organizadas em uma lista, escrita pelos professores na presença das crianças, e a partir dessa lista organizou-se as questões para continuação do Tema de Pesquisa. Há a produção de uma segunda lista do que as crianças querem saber:

- *Como se chama o nome daquilo que bota nos "egitos" mortos?*
- *Como as pirâmides foram construídas?*
- *Quantos deuses têm no Egito Antigo?*
- *Por que no Egito têm rainha e rei?*
- *No Egito têm vilões?*
- *Por que tem um monte de deuses no Egito Antigo?*
- *Por que as mulheres do Egito têm uma pedra vermelha no meio da testa?*
- *Como é a pirâmide por dentro?*
- *O Egito é perto do Brasil.*

As questões acima nos permitiram sistematizar o trabalho. Nesse sentido, traçou-se os objetivos que nortearam e propiciaram a organização e sistematização do conhecimento envolvendo a cultura e a arte egípcia.

Em seguida, organizou-se as situações de aprendizagem para atingir os objetivos, tais como: leitura de textos científicos e informativos, vídeos sobre o Egito Antigo; estudos sobre as brincadeiras egípcias e vivências das brincadeiras com as crianças; leitura de imagens da arte que representam as brincadeiras estudas e produção de releituras dessas imagens nas linguagens do desenho, pintura e colagem; estudo sobre as danças egípcias – leitura de vídeos, contextualização, e fazer artístico na dança; organização da coreografia da Dança do Vaso para reverenciar as cheias do Rio Nilo, etc.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho o texto coletivo sobre os aprendizados das crianças foi sendo produzido e assim se configurou:

O que aprendemos sobre o Egito Antigo

Aprendemos que os egípcios escreviam na cerâmica, nas paredes e nos papiros. Eles escreviam usando hieróglifos, que são os símbolos deles.

Lá no Egito têm muitas pirâmides. A maior pirâmide do Egito é a de Quéops. As pirâmides são as maiores construções do Egito.

No Egito tem uma pirâmide social que tem escravos, escribas, guerreiros, cavaleiros e faraós. O Faraó está no topo da pirâmide social. Os escravos construíram as pirâmides com blocos de areia muito pesados e grandes e água. Para carregar os blocos pesados tinha que ter muitos escravos. Eles estavam segurando toda a pirâmide social.

Aprendemos que no Egito tem o Rio Nilo, que é muito importante para os egípcios. Lá também tem o Deserto do Saara.

O deserto é muito quente, mas tem oásis, que é um lugar no meio do deserto que tem um riozinho. No Egito não tem muita água, por isso, precisa do Rio Nilo e dos oásis. Eles ficam muito longe e precisa andar muito para chegar. As pessoas têm miragens, pensa que viu oásis e pisam na areia. Miragem é quando o calor afeta tanto que a gente vê coisas que não existe.

Aprendemos também que a mumificação é feita com faixas de tecidos. A primeira múmia foi Osíris e foi Anúbis quem fez essa múmia. Quando a pessoa morria tirava os órgãos como o coração e o cérebro, colocavam nos potes (canopos) e mergulhavam o corpo da pessoa dentro do sal. Depois enrolavam o corpo com tecidos e colocavam a múmia dentro dos sarcófagos. Os sarcófagos ficavam na parte de baixo das pirâmides e serviam para proteger a múmia das pedras da pirâmide. Nos sarcófagos tinha muitos desenhos.

Dentro das pirâmides tinha príncipes e princesas mumificados, tesouros, amuletos ouro dos faraós, sarcófagos, coroas de princesas, reis e rainhas, cavaleiros sem armaduras, um montão de escadas, labirintos e armadilhas. Nas pirâmides não tinha luz, tinha um buraquinho para entrar a luz do sol. As paredes das pirâmides eram pintadas com desenhos e hieróglifos.

No Egito tem muitos deuses: tem o deus da morte que é Osíris; Anúbis que é o deus da mumificação; Rá, o deus sol; Amon, deus com cabeça de carneiro; Bastet, a deusa gata e Nut, a deusa do firmamento. Set matou Osíris porque não gostava dele. Isis, gostava das crianças, ela era esposa de Osíris. Os Faraós são irmãos dos deuses.

Aprendemos que o Egito fica longe do Brasil, porque têm várias fronteiras para chegar ao Egito e que os egípcios são negros.

Na produção do texto coletivo o professor atua como escriba para as crianças. Oralmente elas vão narrando o que querem ver transformado em escrita e esse exercício de organização do pensamento as faz retomar o curso de seu aprendizado. No entanto, outras experiências de leitura e produção de textos foram importantes, como as de leitura e produção de imagens e a dança.

As experiências de leitura de imagens, foram iniciadas com a leitura da imagem em movimento da novela “Dez Mandamentos” e, a essa experiência inicial se seguiram outras como as de coleta na internet de imagens das brincadeiras egípcias. Diante dessas imagens, as crianças, fizeram relação com suas próprias brincadeiras,

brincaram novamente, discutiram as regras do brincar e passaram a representar as cenas de brincadeiras através das linguagens do desenho e da pintura, utilizando-se, em alguns momentos, também da técnica da colagem.

A dança foi introduzida com o despertar da curiosidade das crianças pelas práticas culturais que ocorriam em torno do Rio Nilo, que se relacionavam com a atividade de plantio e colheita e com a influência dos deuses egípcios na explicação dos fenômenos naturais. Para organizar a coreografia com as crianças, apreciou-se vários vídeos de danças folclóricas do Egito. A partir da leitura dos vídeos, cada criança sugeriu um movimento para compor a dança do grupo e a ele atribuiu significado e nome. Assim, coletivamente a "Dança do Vaso" foi construída pelo grupo de crianças.

Na interface entre a metodologia de Tema de Pesquisa e a Abordagem Triangular as crianças vivenciaram a leitura e criação de imagens, a construção do movimento da Dança do Vaso, conheceram aspectos da cultura egípcia, se colocando como autores de suas imagens, gestos, textos orais e escritos e, sobretudo, adquiriram novos elementos para enriquecer as brincadeiras no parque. Ao final do tema, já não se via somente pirâmides de areia, havia, também, esfinges, faraós, deuses, deusas e o importante Rio Nilo presentes no parque do NEI.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ressalta-se que considerar as interfaces entre Tema de Pesquisa e Abordagem Triangular na Educação Infantil requer atentar para a importância que o respeito às diferentes formas de pensar expressas pelas crianças tem para prática docente. É a partir das falas das crianças que o professor organiza seu planejamento e propõe novas experiências para que as crianças investiguem e estabeleçam relações para responder aos questionamentos lançados. Nesse movimento há a criação de situações que permitem às crianças ampliarem e registrarem, por meio de diferentes linguagens, os conhecimentos que foram capazes de construir até aquele momento do seu desenvolvimento tendo um tema a ser desvelado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. ver. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 1, 2 e 3.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo, Ática, 2002.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e Relatos:** a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Núcleo de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica**. Natal, 2004. |Mimeo|.

POLÍTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL EM FEIRA DE SANTANA: MOVIMENTOS E LUTAS EM DEFESA NOS ANOS 80

Cintia Falcão Brito / UEFS
cinfaluefs@yahoo.com.br

Desde a Constituição de 1988 que a Educação infantil passou a ser garantida como direito da criança e dever do Estado. Além dessa importante determinação constitucional, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 20 de dezembro de 1996, que estabelece nos artigos 29 e 30, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, abrangendo creche e pré-escola para as crianças de zero a seis anos[24].

A garantia desse direito perpassa pela formulação de diretrizes políticas educacionais com o objetivo de promover um atendimento de qualidade, o que implica em: planejar os espaços e prover as instituições de mobiliários e de materiais adequados às crianças nessa faixa etária; investir na formação dos professores e gestores; elaborar proposta pedagógica/curricular; dentre outras ações que exigem financiamento para a sua efetivação.

Em Feira de Santana, a Lei Orgânica nº 37, de 05 de abril de 1990, reforça os pressupostos dessas diretrizes e, entre outras passagens, o Capítulo III – Ordem Social, Seção IV da Educação –, no seu artigo 134, estabelece que: "A educação, direito de todos, dever do Poder Público e da sociedade tem como objetivo o pleno desenvolvimento do cidadão, tornando-o capaz de refletir criticamente sobre a realidade, e qualificado para o trabalho" (FEIRA DE SANTANA, 1990, p.74). Assim, a lei maior do município incorpora princípios constitucionais e reitera a educação como direito de todo cidadão e o dever do Estado de garanti-la. Ao lado disso, o artigo 105 estabelece que "o orçamento anual do Município deverá prever a aplicação de, pelo menos, vinte e cinco por cento da receita tributária municipal, incluindo a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino público pré-escolar e fundamental". No artigo 142 está exposto que "O Município aplicará anualmente nunca menos de trinta por cento da receita resultante de impostos na forma disposta na Constituição Federal, exclusivamente na manutenção e expansão do ensino público municipal". No âmbito nacional, a Constituição Federal previu um percentual de vinte por cento e o município estabeleceu o percentual de trinta porcento em contrapartida ao mínimo proposto na Carta Magna. Ao estabelecer esse percentual o município

24 Com a aprovação da Lei 11.274/2006, a educação infantil passou a compreender a faixa etária de zero a seis anos incompletos, em razão da expansão da duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com ingresso de crianças com seis anos completos.

passou a ocupar uma posição de destaque quanto aos investimentos vinculados à educação.

Entretanto, mesmo com esse avanço, nota-se que tal dispositivo não incorporou o atendimento das crianças de zero a três anos (creche). Desse modo, pode-se inferir que o texto legal reconhece no Parágrafo Único do artigo 134 o atendimento em creche e educação pré-escolar, contudo, no artigo 105, está clara a intenção de promover o desenvolvimento do ensino público pré-escolar.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação do município, para promover esse atendimento, no Governo Colbert Martins da Silva, período de 1989 a 1992, foram construídas de 06 instituições[25] em bairros da periferia. Estas foram projetadas visando atender a especificidade do atendimento para crianças na faixa etária dos quatro a seis anos, razão pela qual essas instituições possuíam infraestrutura adequada às atividades pedagógicas. Essas escolas foram equipadas com salas amplas, mobiliário adequado, sanitário adaptado, área de recreação e parque infantil. Também havia uma preocupação em enviar para essas instituições professores concursados e com perfil para atuarem nesse segmento.

Por sua vez, as instituições privadas, sem fins lucrativos[26], criadas nas comunidades e vinculadas às associações de bairro, buscavam a Secretaria de Assistência Social com a finalidade de estabelecer parceria com o poder público municipal para o atendimento das crianças de zero a seis anos. Tal atendimento, no entanto, dava-se em espaços adaptados, sem a menor infraestrutura física e recursos humanos, pois contavam apenas com o apoio de voluntários da própria comunidade que trabalhavam com pouca ajuda de custo ou até mesmo sem qualquer remuneração.

AS MULHERES E AS ASSOCIAÇÕES EM MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

A necessidade de qualificar a atenção dada à criança menor que sete anos foi se ampliando no Brasil, na década de 70, e, fortalecendo as pautas de discussão, organização e mobilização dos movimentos sociais (das mulheres, dos sindicatos e das associações de bairros). A sociedade civil popular foi criando, em meio às contradições, as condições para que a discussão sobre a educação das crianças pequenas se tornasse um projeto político e educacional de Estado.

O debate teórico politizado encontrou terreno fértil, fortaleceu-se e ganhou força junto aos movimentos sociais que passaram a reivindicar a educação institucionalizada

---

25 Com a realização da pesquisa, constatou-se que os dados informados pela Secretaria Municipal de Educação não correspondem ao que foi efetivamente realizado no governo Colbert Martins da Silva.

26 São instituições organizadas pela sociedade civil e que proclamam como objetivo prestar algum tipo de serviço público (saúde, educação, direitos civis, cultura, etc.). Para financiar suas atividades, entre outras fontes, contam com recursos públicos.

para as crianças, com acesso ao conhecimento e com a ampliação das experiências infantis de forma qualificada, rompendo assim com o cunho assistencialista dos cuidados de ordem médico-higiênico, nutricional e compensatório da política educacional que, historicamente, vinha sendo implementado para a criança “pobre” e “carente”.

Segundo Rosemberg (1984), foram surgindo nas grandes cidades manifestações de algumas organizações da sociedade civil que tiveram como polo aglutinador o local de moradia. A autora, referindo-se ao movimento de mulheres, em São Paulo, na década de 1970, afirma que estas participaram ativamente das organizações que lhes eram próprias (como clubes de mães, vinculadas ou não à Igreja Católica) ou de associações para todos (Sociedade Amigos de Bairros).

Conforme a citada autora, havia divergência entre o movimento de mulheres em sua própria autodenominação, pois falava-se em movimento de mulheres e movimento feminista. Este último fortaleceu-se a partir de 1975, com a decretação pela ONU do ano Internacional da Mulher e com a constituição de núcleos de organizações feministas, cujas integrantes pertenciam às camadas médias da população. Estas mulheres tinham como uma de suas principais reivindicações a discriminação de gênero. Aos poucos, porém, diz a autora, “seja no movimento de mulheres, seja no movimento feminista, aparece desde logo a reivindicação por creche, reivindicação quase desconhecida até então”. (ROSEMBERG, 1984, p. 76)

Desse modo, manifestações públicas de impacto social, organizadas em torno da reivindicação de creche, passaram a ser mais frequentes e envolveram funcionários, alunos e professores de instituições de ensino superior, a exemplo da USP, mas também mulheres trabalhadoras, que moravam na periferia de São Paulo e se manifestavam diante da Prefeitura. Assim, com um posicionamento cada vez mais claro e o próprio processo de mobilização cada vez mais organizado, forjou-se no seio do movimento de mulheres uma consciência coletiva em defesa da criação e expansão das creches.

Inicialmente, o movimento por creches apresentava-se de forma isolada, com iniciativas focalizadas em bairros populares, o que não anulava sua força e resistência. Posteriormente, o isolamento foi rompido e culminou na criação do Movimento de Luta por Creches em 1975, como decisão do Primeiro Congresso da Mulher Paulista, caminhando para um processo de amadurecimento da própria luta com a unificação das reivindicações em torno de uma agenda política mais ampla. Assim, de forma mobilizada e cada vez mais forte, o movimento de mulheres organizou-se para fazer a defesa da creche pública, e desse modo, a reivindicação de creches tornou-se ponto consensual e de convergência (ROSEMBERG, 1984).

Nos anos 1980, a rede de creches públicas em lugares onde a conquista por essas instituições havia se iniciado, estava ameaçada, especialmente, por um movimento contrário por parte dos governos, sob a alegação de que a construção de creches era muito cara e que os custos para sua manutenção eram muito altos. Esse movimento incentivou a parceria com o setor privado (igrejas, associações, filantrópicas) para

que este, através de suas instituições, pudesse assumir a reponsabilidade pelo atendimento das crianças. Aos poucos, a transferência de responsabilidade foi sendo legitimada (ROSEMBERG, 1981).

Apesar de tal ameaça, ficou a lição de que a luta em defesa de creches públicas e da educação das crianças menores de sete anos ganhou mais força política à medida que se vinculou a outras lutas sociais, tais como as lutas das mulheres. Isto teve importância capital para os avanços nos direitos sociais consignados na Constituição Brasileira de 1988.

Em síntese, pode-se observar que durante um longo período na histórica do atendimento das crianças, o tripé infância, pobreza e creche estivessem relacionados. A ideia de creche está associada à permanência das crianças em um lugar onde possam ser cuidadas, enquanto as mães trabalham. O provimento de creche, nesse contexto, está relacionado às mudanças econômicas e sociais vivenciadas no país, tornando imperativa a promoção de políticas sociais para a mulher trabalhadora e submetida às condições políticas, culturais e socioeconômicas muito desiguais.

No âmbito da educação, nas duas últimas décadas, a educação infantil entrou para a agenda política como necessidade das crianças e das mães trabalhadoras. Contudo, os documentos oficiais orientavam para a implementação de um modelo educacional para as massas em que sua garantia dependia do apoio das comunidades e das mulheres.

MOVIMENTOS SOCIAIS E AS LUTAS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FEIRA DE SANTANA

Como indicam as fontes[27] consultadas nesta pesquisa, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por uma maior participação da sociedade civil, movimentos sociais e organizações, e com isso a formação de uma consciência coletiva em torno da necessidade de se garantir o ingresso das crianças nas creches e pré-escolas.

Segundo Rosemberg (1984) por ser a creche considerada uma instituição emergencial e substituta da função materna, que responde a uma necessidade circunstancial, esta ocupava nos planos de governo pouca ou quase nenhuma prioridade, tendo em vista que nesse período não se destinavam verbas, não se fazia previsão da expansão de vagas, não se investia em condições indispensáveis como, por exemplo, a formação para seus profissionais em sintonia com uma visão da criança como sujeito de direitos.

---

27 Para efeitos de análise dos movimentos sociais envolvidos com o debate sobre o atendimento da criança menor que sete anos, nessa seção, foram consideradas como fontes o Jornal “O Grito da Terra” e os Relatórios Anuais (1984, 1988, 1989, 1990 e 1991) do Movimento de Organização Comunitária (MOC), através dos quais procuramos demonstrar a movimentação das associações de bairros e do movimento de mulheres em torno das creches comunitárias.

Em Feira de Santana, a luta em defesa da educação infantil ocorreu durante toda a década de 1980 e surgiu como demanda da sociedade civil, assim como em outros contextos do cenário nacional. No cenário local, verifica-se que o atendimento educacional às crianças menores que sete anos, na década de 1980, resultou da combinação da atuação das associações de bairros e dos clubes de mães, sob a assessoria de organizações não governamentais especializadas. Ainda nesse contexto, outro tipo de organização da sociedade civil que assumiu o papel de ofertante da educação infantil em Feira de Santana foram as associações filantrópicas e confessionais. Estas surgiram durante as décadas de 1970 e 1980 com propósitos semelhantes aos das associações de bairros, isto é, atuar em setores sociais onde as políticas públicas não existiam ou não alcançavam: educação, saúde e assistência social.

Desde então, estas entidades assumiram responsabilidades em relação à oferta da educação pré-escolar, para as crianças menores de sete anos, preenchendo as lacunas deixadas pela ausência do poder público, ainda que de forma precarizada, em espaços, muitas vezes, improvisados.

Um registro no Jornal "O Grito da Terra"[28] informa sobre as atividades e como era mantida a Associação de Moradores do Bairro de Santo Antônio dos Prazeres (AMOSAP), com contribuições mensais dos sócios, chamada Despensa Comunitária, fonte dos recursos para a compra dos produtos que posteriormente seriam adquiridos por eles mesmos (LIMA, 1981, p. 07). Com o dinheiro da venda dos produtos se "garantia" o funcionamento do "(...) Pré-Escolar onde frequentam 40 alunos de 30 famílias" (Idem.).

Esta prática era partilhada também por outras entidades, a exemplo da Associação de Moradores do Jardim Cruzeiro, que mantinha cursos de corte e costura, pintura, além de Pré-Escolar para os filhos dos sócios, para crianças de 3 a 6 anos, como informa Maria Zilma Barbosa Nascimento na matéria "Notícias da Associação de Moradores do Jardim Cruzeiro, publicada pelo Jornal "O Grito da Terra" (NASCIMENTO, 1981, p. 07).

A iniciativa de atendimento das crianças pelas associações foi amparada pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC)[29] que, além de formação comunitária, passou a desenvolver um trabalho de orientação e formação junto às associações de

---

28 Foi criado com periodicidade mensal, com a intenção de tornar-se gradativamente semanal. Segundo informações do Editorial (1981), este meio de comunicação propôs-se a produzir um jornalismo crítico, independente e amplo, na busca de uma interpretação objetiva dos fatos e fornecendo subsídios para o debate entre as entidades que o compunha e o público em geral. Como esforço conjunto das entidades e grupos sociais organizados. Os membros e representantes das entidades e das organizações foram os colaboradores das publicações.

29 Segundo registros da própria organização em seu portal eletrônico, o MOC foi fundado em 1967, com sede em Feira de Santana. Surgiu a partir do trabalho social da Igreja Católica e, gradativamente, foi ampliando suas relações com Igrejas Evangélicas. Teve por objetivo desde sua criação despertar as pessoas para os seus direitos e incentivá-las a se organizarem para o exercício da cidadania. Efetivamente se tornou entidade autônoma em 1970.

bairros que tinham educação pré-escolar, para menores de sete anos, em creches comunitárias, em convênio com a Legião Brasileira de Assistência - LBA. Dentre as ações realizadas pelo MOC, chama atenção em seu Relatório Anual, no ano de 1984, a concepção de educação pré-escolar para crianças pequenas, de cunho assistencialista e compensatório, em sintonia com as ações propostas pela LBA, tendo em vista que este órgão se constituiu mantenedor de tal modelo, implantado nos municípios por meio das parcerias com organizações da sociedade civil, com clara intenção de supressão das carências nutricionais e físicas das crianças. Como uma das ações desenvolvidas pelo MOC está a orientação para o preparo da merenda escolar, uma vez que, nesse contexto, a questão nutricional apresentava-se como fundamental para o cumprimento das finalidades, melhoria no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. No Relatório, datado de 1984, consta registro de que a merenda escolar era planejada de modo a minimizar o impacto causado pela desnutrição das crianças, conforme indica os trechos abaixo,

> *-a Merenda Escolar, através da qual o processo planejamento de nutrição se leva às crianças uma alimentação sadia, cujo valor é de se ressaltar, principalmente na situação de desnutrição e fome em que se encontram essas crianças;*
>
> *-as repercussões positivas de melhoria de alimentação no desenvolvimento físico, mental e psicológico das crianças. (MOC, 1984, p. 08)*

Desse modo, este o referido relatório evidenciou certa ambiguidade na condução das ações executadas pelo MOC. Se por um lado, estas voltavam-se para o suprimento das carências alimentares e nutricionais das crianças e para a formação da equipe de trabalho, constituída basicamente por voluntários e pessoas da comunidade, reforçando o viés assistencialista da LBA, por outro lado, verificou-se, no mesmo documento, a preocupação em envolver a comunidade nos processos de decisão, por meio do desenvolvimento de outras ações, no sentido de melhor qualificar o debate e politizar a participação desta, a fim de ampliar o modelo de educação pré-escolar proposto pela LBA, com a presença do pedagógico, como pode-se constatar nos trechos do mesmo Relatório,

> *-a presença do pedagógico do Pré-Escolar com seus valores pedagógicos e cientificamente reconhecidos, em regiões periféricas;*
>
> *- a influência que o processo vem tendo sobre as famílias dos alunos no ponto de vista de alimentação, discussão dos problemas da comunidade, de educação, etc.*
>
> *- o trabalho comunitário que se desenvolve ao lado do Pré-Escolar: inicialmente para a discussão e equacionamento dos problemas da comunidade e, num segundo plano, tarefas relativas ao Pré-Escolar e que são assumidas por*

grupos e pessoas da comunidade (mães que se revezam para preparar a merenda, etc.) e, igualmente, uma certa integração das comunidades envolvidas.

-reivindicações aos poderes públicos para contratação de professoras e melhoria das sedes comunitárias (MOC, 1984, p. 08).

Segundo o Relatório do MOC (1988), foram desenvolvidas duas linhas de ações junto às creches comunitárias: a primeira, propunha uma atuação junto aos pais das crianças, para o desenvolvimento de um processo educativo, a partir da leitura crítica da realidade e; segunda, junto às professoras e às merendeiras, tendo como objetivo contribuir para as atividades de natureza didática, pedagógica e recreativa. Com as professoras e as merendeiras foram realizados encontros de formação, bimestrais, a fim de possibilitar a articulação entre os vários núcleos, com destaque para as questões urbanas e rurais, por assim entender que embora os problemas se manifestassem de formas diferentes, as causas eram as mesmas.

Por meio do Quadro 1, abaixo, pode-se ter uma ideia das linhas de ações desenvolvidas pelo MOC junto às associações no que se refere à gestão das creches comunitárias e aos momentos de formação (reuniões de estudos) com professores e merendeiras.

Quadro 1 – Programa Urbano – Creches comunitárias (MOC)

Programa	Ações	Comunidades	Participantes
Urbano	Encontro com Diretorias das Associações	Rua Nova, Parque Panorama, Humildes, Novo Horizonte, Campo Limpo, Parque Brasil, Horto, Mangabeira, Jardim I e II	65 participantes[30]
Urbano	Creche Comunitária	Rua Nova, Santo Antônio, Mangabeira, Parque Brasil, Novo Horizonte, Jardim Cruzeiro, Parque Panorama, Campo Limpo, Humildes, Ovo da Ema, Venda Nova, Florete, Matinha, Fazenda Salgada, Lagoa Grande	1.350 crianças[31] 16 creches

30 Participaram do encontro representantes das associações Itapicuru (Amélia Rodrigues) e Vila de Fátima (Riachão do Jacuípe)

31 O número de crianças se refere ao quantitativo que inclui também os municípios de Vila de Fátima (Riachão do Jacuípe), Açude (Valente), Itapicuru (Amélia Rodrigues), Sítio das Flores, S. Nicolau (Santa Bárbara)

Programa	Ações	Comunidades	Participantes
Urbano	Dias de estudos com Professores e Merendeiras	Rua Nova, Santo Antônio, Mangabeira, Parque Brasil, Novo Horizonte, Jardim Cruzeiro, Parque Panorama, Campo Limpo, Humildes, Ovo da Ema, Venda Nova, Florete, Matinha, Fazenda Salgada, Lagoa Grande	-

Fonte: MOC[32] / Relatório anual-1988

Comparando os dados do quadro acima, com alguns dados do Relatório Anual/1984, constata-se um aumento significativo de associações que promoviam educação pré-escolar às crianças menores que sete anos, em 1984 e 1988, dentro do Programa Urbano desenvolvido pelo MOC. Em 1984, participaram 06 comunidades: Rua Nova, Horto, Mangabeira, Novo Horizonte, Jardim Cruzeiro e Santo Antônio dos Prazeres, perfazendo um total de 422 participantes. Em 1988, observa-se que participaram 15 comunidades, destas, 07 localizadas na zona rural. No Relatório de 1988 não se identificava mais a nomenclatura pré-escolar, mas creches comunitárias.

Conforme indica o Relatório Anual de 1989 a equipe tomou a decisão, naquele ano, de repassar gradativamente para as comunidades o controle sobre o trabalho, bem como o processo de captação de recursos junto à LBA. As ações realizadas pelo MOC junto às creches comunitárias se encerraram em 1990 e, segundo o Relatório, apenas 10 comunidades participavam das atividades naquele período, mas não especifica quais.

Segundo os relatórios examinados, a formação desenvolvida pelo MOC com as associações de bairro, envolvia uma discussão sobre a gestão das creches, tendo como princípio a participação da comunidade e o apoio às iniciativas de mobilização. As associações também discutiam os problemas existentes nas creches e pré-escolas, chegando até mesmo a identificar suas causas, a exemplo, do reconhecimento da insuficiência de condições para ofertar educação, dada a falta de professores e funcionários. Entretanto, acabavam por reiterar as práticas vigentes ao se apresentarem como solução dos problemas e dando continuidade à manutenção do atendimento.

Deste modo, ao mesmo tempo em que cobravam do poder público a contratação de professoras e a melhorias das sedes comunitárias, as mães das crianças que frequentavam esses espaços forneciam sua força de trabalho de forma voluntária. As reivindicações propostas acabavam por ter um sentido de conformação das condições existentes, mostrando as feições contraditórias das lutas encampadas por essas organizações.

---

32 Foram localizados os relatórios referentes aos anos, 1984, 1988, 1989, 1990, 1991 e 1992. Todos os relatórios foram analisados e considerados nesse estudo.

Tais contradições, todavia, não impediram que as associações transformassem vontade e insatisfação em ações, a exemplo do que expressa um documento que foi entregue ao prefeito José Falcão da Silva (1983-1988), cuja reivindicação era a contratação de professores para as creches, o que acabou não sendo atendida (MOC, 1988). Segundo a fala espontânea de uma ex-técnica do MOC, que atuou como formadora nessas creches comunitárias, o trabalho realizado com as associações abrangia o debate sobre a gestão das creches. Nesse sentido, a comunidade, também, participava das discussões e das decisões sobre o funcionamento das creches comunitárias, a atuação da merendeira, o tipo cardápio e outros problemas que dissessem respeito à própria manutenção das instituições. Por meio dessa conversa, foi revelado que a comunidade também lutava para manter um modelo mais participativo na gestão destas creches.

Curiosamente, no início dos anos 1980, quando as associações passaram a assumir o atendimento nas creches, os discursos das mulheres demonstram na seção Fala Mulher, do Jornal "O Grito da Terra", clara compreensão do papel da mulher na sociedade e da necessidade de tornarem-se conscientes de sua emancipação da condição de exploradas nas relações conjugais e do trabalho. Entretanto, a questão da creche e do atendimento às crianças pequenas não aparecem em suas considerações. Assim afirma uma delas,

> *A mulher atualmente tem conquistado uma participação efetiva na vida social e política do país. Muitos espaços já têm sido preenchidos pela mulher. É necessário, porém que se reconheça que muito ainda se tem que conquistar.*
>
> *A mulher dona-de-casa, mãe e profissional feirense não tem uma participação mais efetiva, porque o próprio sistema vigente não lhe dá maiores condições. Para trabalharmos fora já temos dificuldade em encontrar quem fique com nossos filhos (...). Secretária do Comitê de Defesa dos Direitos Humanos. (SÁ, 1982, p. 04)*

Ao se analisar o texto de Amália Paraguassu de Sá, verifica-se que há uma preocupação com a emancipação da mulher, o que perpassaria por maior participação política e social. Porém, ao se referir aos cuidados com os filhos, ela não menciona o acesso das crianças às creches como direito. Isto sinaliza que a luta das mulheres por creche em Feira de Santana não se difundiu de forma tão ampla entre os diferentes setores e frações de classe, a exemplo, da defesa de creche pública, defendida pelas mulheres e feministas no cenário paulista.

Embora as questões acima refiram-se à mesma década, verifica-se que as mães e as mulheres que estiveram à frente dessas associações desenvolveram percepções e ações diferenciadas e, por vezes contraditórias, em "defesa" da criação e manutenção das creches comunitárias. Enquanto que em São Paulo, as mulheres e as feministas lutaram e as associações de bairros conseguiram que o poder público

municipal criasse creches públicas, em Feira de Santana, este papel foi assumido pelas associações de bairro ou filantrópicas.

Sobre esta lacuna o Relatório Anual do MOC, ano de 1988, aponta que o Movimento de mulheres em Feira de Santana e outros municípios[33], ao pautar as questões a serem enfrentadas, davam especial atenção à discriminação da mulher pela sociedade (inclusive em relação à condição de domésticas), com destaque para a problematização da dupla jornada de trabalho, do papel da mulher na família e da subordinação em relação ao homem. Dentre as pautas de reivindicações apresentadas, o único problema relacionado à educação diz respeito à demanda pela contratação de professores para as escolas.

No Relatório Anual do MOC, ano de 1990, nos registros que tratam do Programa Movimentos Sociais, aparece como preocupação maior a participação das mulheres nos espaços de decisões políticas, a exemplo das associações comunitárias. Dentre as ações desenvolvidas pelo MOC, destaca-se a oficina de Educação Popular para os Direitos da Mulher, abordando temas em torno da condição de mulher trabalhadora (corpo, alimentação, higiene, sexualidade, etc.), mas também aparecem questões como o lugar da mulher na sociedade, na família, no sindicato, na associação, na administração pública, no partido político, etc.

Nestes dois relatórios não houve qualquer menção à luta de mulheres em defesa de creches e pré-escolas públicas em Feira de Santana durante a década de 1980, não obstante as mulheres das comunidades de diferentes bairros populares se organizassem para promover a educação das crianças menores que seis anos, perpetuando o cunho assistencialista do atendimento. Desta forma, tanto as associações de bairros e os recém-criados clubes de mães ou clube de mulheres não conseguiram romper com a concepção de atendimento das crianças pequenas, modelo que perduraria no Governo Colbert Martins (1989-1992)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender as características e os marcos operatórios das ações do governo Colbert Martins e seus sentidos como vetor de democratização da educação infantil no período de 1989 a 1992, em Feira de Santana.

Para o alcançar esse objetivo foi delineado um caminho teórico-metodológico que incluiu, além da análise bibliográfica e de documentos relativos ao tema da educação infantil. Dentre outros documentos, foram considerados leis e decretos e um relatório do Governo Colbert Martins, bem como os documentos das instituições pré-escolares como, atas e projetos políticos pedagógicos. Também foram considerados o periódico O Grito da Terra. Outros documentos foram sendo incorporados no percurso da pesquisa, por seu conteúdo e relevância histórica, a exemplo de bilhetes, termos de conveniamento, pauta de reunião. Estes últimos foram concedidos por pessoas particulares.

---

33 Serrinha, Rafael Jambeiro, Araci, Ichu, Valente, Santa Bárbara, Retirolândia e Santa Luz (nestes últimos os trabalhos são aocmpanhados pelos Sindicatos de Trablhadores Rurais).

A pesquisa contribui para situar as ações do governo federal e o papel dos movimentos sociais em defesa da educação infantil num contexto de transição política e educacional. Observou-se que no processo de transição política novas definições foram se constituindo, acirrando as disputas entre os projetos antagônicos de sociedade e de educação, defendidos pelas diferentes forças políticas e sociais no país. Desse modo, o processo de transição envolveu momentos de grandes conflitos e mobilizações por todo país, mas, também, a busca da construção de consensos, através de mecanismos de negociação. Estas negociações produziram, por meio de reformas jurídico-institucionais, a Constituição de 1988, com alguns avanços em relação aos direitos sociais, em especial para a educação.

O entendimento do contexto de transição política brasileira, pós-ditadura civil-militar e, os meandros para a definição da política educacional nacional, permitiram evidenciar as disputas decorrentes dos projetos antagônicos, os quais se mostraram no âmbito educacional, de um lado, pela defesa de um projeto de educação vinculado aos interesses das camadas populares e movimentos sociais e, por outro, pela defesa de um projeto vinculado aos interesses dos grupos dominantes.

Foi nesse cenário que as lutas sociais do movimento de mulheres em defesa do atendimento das crianças pequenas já estavam postas no município na década de 1970. Esse debate já se apresentava no cenário nacional e local, inclusive as notícias publicadas no Jornal “O Grito da Terra”. Publicações em 1981 e 1982, já mostravam que as associações estavam se organizando para ofertar o atendimento de educação pré-escolar (entendida como todo atendimento prestado à criança menor que sete anos) dada a inexistência desse tipo de atendimento na rede municipal.

Nesse sentido chama a atenção pelo que pode significar num contexto em que as lutas em defesa da educação infantil em instituições públicas foram se fortalecendo no cenário nacional, ao mesmo tempo em que, em Feira de Santana, verificam-se contradições, demonstrando certa fragilidade no próprio processo de organização da sociedade civil. Por um lado, as associações reivindicaram do poder público garantias para o “bom” funcionamento dessas organizações e, por outro lado, são elas mesmas as ofertantes dos recursos humanos que asseguram tal funcionamento. Nesse caso, a reivindicação é para que as associações continuem sendo ofertantes desse tipo de atendimento, ainda que em condições precárias e, não, necessariamente, a luta em defesa da criação de instituições públicas.

Sobre a participação das associações de bairros, dados os limites desta investigação não foi possível compreender os possíveis processos de transformismo pelo qual elas passaram e o que efetivamente conduziram-na ao arrefecimento das lutas. Isto anuncia-se como novas possibilidades de estudos que possam iluminar em que medida essas organizações se submetem ao jogo do poder em defesa de projeto coletivo de sociedade, em detrimento do favorecimento do poder político de lideranças políticas partidárias e se tornam base de sustentação política de projetos políticos pessoais.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 37, de 05 de abril de 199**0. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Município. Feira de Santana, Ba, 05 de abr. 1990. Disponível em: https://www.leismunicipais.com.br/lei-organica/feiradesantana-ba/328. Acesso 15 out. 2013

LIMA, Vera Lúcia. Notícias da Associação de Moradores de Santo Antônio do Prazeres: AMOSAP. **O Grito da Terra.** Feira de Santana, ano 1, n. 1, p. 7, dez. 1981.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA. **Relatório Anual:** gestão 1984. Feira de Santana, 1984.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA. **Relatório Anual**: gestão 1988. Feira de Santana, 1988.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA. **Relatório Anual:** gestão 1988. Feira de Santana, 1989.

MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA. **Relatório Anual:** gestão 1988. Feira de Santana, 1990.

NASCIMENTO, Maria Zilma Barbosa. Notícias da Associação dos Moradores do Jardim Cruzeiro. **O Grito da Terra.** Feira de Santana, ano 1, n. 1, p. 7, dez. 1981.
ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Brasília, Anais. Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-81.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** n. 115, março/ 2002.

_____. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cad. Pesq.** n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo (51): 73-79, nov. 1984.

SÁ, Amália Paraguassu de. Fala Mulher. **O Grito da Terra**. Feira de Santana, ano 1, n. 3, p. 4, mar. 1982.

O ESPAÇO ABERTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ANÁLISE DAS PROFESSORAS

Djanira Ribeiro Santana
djanirauneb2014@gmail.com; UNEB
Liana Gonçalves Pontes Sodré
lianasodre@hotmail.com; UNEB

A educação deve ter como finalidade promover a formação do ser humano para o exercício consciente da cidadania, capacitando-o para atuar criticamente na sociedade, tendo em vista transformá-la. Conforme assegura a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2012, p. 67). Nessa perspectiva, é necessário que tenhamos uma educação de qualidade em todos os níveis, a começar pela educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a LDB 9394\96. Todavia, tal como afirma Kramer (2008) e Rosemberg (2008), a mesma ainda se encontra enfrentando antigos problemas, como: a polarização entre cuidado e educação, a ausência de formação específica da maioria de seus professores e a falta de estrutura dos espaços físicos para que se organizem os espaços dessas instituições, assim como atendam as especificidades das diferentes infâncias.

As dificuldades enfrentadas pela inserção da Educação Infantil como primeira parte da Educação Básica são históricas. No Brasil imperial não havia preocupação com a formação dos professores. Segundo Tanuri (2000), a primeira escola normal brasileira foi fundada no Rio de Janeiro (capital da província) em 1835, com o objetivo de formar professores para atuar na instrução primária. Só a partir do século XX, com os avanços advindos da sociedade burguesa, que as escolas normais se espalharam por todo o país. Contudo, a Educação Infantil permaneceu à margem das políticas públicas, principalmente no que se refere à formação específica para professores que nela atuam, porque não era considerada um direito das crianças de 0 a 5 ou 6 anos, o que só veio a acontecer com a promulgação da Nova LDB 9394/96, que transformou a Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica.

Ao considerar esse histórico descaso com que tem sido tratada a Educação Infantil no Brasil desde seus primórdios, sendo relegada a último plano pelo poder público; bem como a exclusão de seus professores das políticas públicas de formação, sua desvalorização profissional e salarial; além da inexistência de projetos arquitetônicos de infraestrutura para os espaços/ambientes dessas instituições, e a recente legalização da Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos através da LDB 9394/96, como primeira etapa da Educação Básica, faz-se necessário aprofundar no campo de estudos sobre a Educação Infantil a investigação sobre a organização desses espaços,

especialmente para outorgar às crianças às professoras o direito de se expressarem sobre as infraestruturas físicas das instituições educacionais.

Além disso, um estudo sobre este aspecto torna-se relevante, tendo em vista que pode trazer para o centro das discussões o papel ou os objetivos propostos para a Educação Infantil no processo educacional e, consequentemente, a necessidade de organizar os espaços dessas instituições, com vistas a assegurar às crianças condições que lhes proporcionem o direito de brincar, favoreçam a construção da autonomia e do seu processo de desenvolvimento. Com essas perspectivas de análise, almeja-se investigar como são organizados os elementos presentes nos espaços de uma instituição de Educação Infantil municipal. Para tanto, pretende-se contar com a participação das professoras na condição de informantes, com vistas a contar com suas análises, sugestões e críticas sobre os espaços das instituições que frequentam. Dentre os objetivos planejados, buscamos debater neste artigo o papel da área aberta no processo educacional, na perspectiva das professoras.

Nesta perspectiva, Dias & Farias (2007, p. 34) ressaltam:

> *É importante ter sempre em vista que a organização do ambiente educativo reflete as crenças e as concepções que norteiam o trabalho da IEI. Nesse sentido, para atender as necessidades da criança e a diversidade do currículo na Educação Infantil é imprescindível a organização de espaços com uma variedade de materiais disponíveis que permitam a escolha das crianças, as vivências corporais, a imaginação, o desenvolvimento do brincar, das demais linguagens, o contato com a natureza, a apropriação e produção de conhecimentos e a ampliação de seu universo cultural.*

Assim, fica evidente que as autoras se referem aos espaços físicos da escola e os relacionam com a concepção de ambientes educativos para as instituições de educação infantil, de modo que estes se tornem interessante para as crianças e favoráveis ao desenvolvimento do processo educacional. Para que os espaços se tornem ambientes educativos apontam dois elementos que consideram fundamentais: primeiro, que a instituição disponha de espaço amplo, tanto interno, quanto externo; segundo, que as(os) professoras(es) tenham conhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Esse conhecimento é construído primeiramente na formação profissional inicial e, posteriormente, na troca de experiências e na reflexão sobre a própria prática docente.

Discorrer sobre os significados atribuídos ao tema espaço/ambiente na educação implica reportar a um passado não muito distante, quando, de acordo com os estudos de Horn (2004), fundamentada em autores como Lima (1989), Fischer (1999) e Foucault (1989), a arquitetura das escolas, assim como das prisões e dos hospitais eram projetadas para impor uma rígida disciplina aos usuários desses locais, impedindo-os de interagirem em grupo. Nessa perspectiva, conforme a autora, a escola busca

controlar o corpo das crianças, conter seus movimentos para lhes dominar, incutindo-lhes o conhecimento.

Evidencia-se aí que, apesar dos avanços ocorridos na área educacional, ainda é possível encontrar resquícios dessas concepções e práticas pedagógicas, principalmente na educação infantil onde as crianças são confinadas em espaços pequenos apertados, e são obrigadas a permanecer sentadas e em silêncio para evitar o barulho e o movimento, muitas vezes visto como bagunça ou tumulto como assevera Ponte (2014) em seus estudos. Neste sentido, os espaços historicamente têm sido organizados para se transformar em ambientes de controle das crianças pequenas, perdendo seu caráter educativo e se configurando num ambiente alienador.

Em relação à organização dos espaços para se transformar em ambientes que favoreçam a autonomia da criança em relação ao adulto nas instituições de Educação Infantil, Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, foi pioneira ao desenvolver uma metodologia para trabalhar com as crianças de 3 a 6 anos. Ela idealizou e mandou confeccionar uma mobília escolar padronizada para atender às necessidades das crianças (mesas, cadeiras, armários, quadro de giz, casinha de boneca e demais móveis em tamanho acessível às crianças). Todo esse material deveria ser leve, diversificado em cores e formas, bonito e atraente aos olhos das crianças, para que elas pudessem manuseá-los de acordo com seus interesses. Nesse contexto, Montessori via o papel do professor não como transmissor de conteúdo nas crianças, mas como organizador do ambiente educativo, onde a criança pudesse interagir coletivamente, e competia a ele orientar e ajudar a criança a avançar em suas conquistas (ROHRS, 2010).

Percebe-se então que Montessori foi uma das precursoras a pensar em organizar o espaço da educação infantil, ao considerar as necessidades específicas da criança e sua relação com os objetos. Sua Pedagogia Científica retira o professor do centro do processo educativo e atribui esse lugar ao espaço planejado pedagogicamente (com equipamentos e mobiliários) em função da criança. Nessa perspectiva, o espaço adquire função educativa, passa a integrar o currículo, pois desempenha papel relevante na construção da aprendizagem.

Nesse sentido, pensar a rotina do ambiente educativo na Educação Infantil significa pensar um ambiente que, como salienta Dias & Farias (2007), atenda às necessidades das crianças para superar obstáculos, movimentar, correr, pular, cantar, escorregar, subir, descer, saltar e brincar, levando-as a se sentirem protegidas e seguras. É preciso desenvolver atividades relacionadas à exploração da natureza promovendo o contato das crianças com água, terra, areia, plantas, animais e outros elementos da natureza que não lhes ofereçam perigo. Assim, o ambiente escolar poderá estar estruturado no propósito de contribuir para promover o desenvolvimento e a socialização das crianças por meio do contato com os diversos elementos da cultura humana.

É nessa perspectiva que Horn (2004) também entende a organização dos espaços\ambientes, a autora ressalta o seguinte em seus estudos (2004, p. 28):

> *É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente. [...] o espaço é entendido com algo conjugado ao ambiente, e vice-versa.*

Percebe-se aí, a relevância de se organizar os espaços\ambientes nas instituições de educação infantil, considerando que é na estruturação física do espaço, suas dimensões, a ventilação e especificidades (sala, cozinha, sanitário, área), e na forma como está organizado que o contexto educacional pode ser definido como espaço/ambiente, posto que é onde se pode, ou não, realizar as relações sociais das crianças com o mundo físico através dos materiais nele disposto e com seus pares, bem como seus professores. Essas relações se constituem em momentos de aprendizagens relevantes para a formação da criança enquanto sujeito social. Para tanto, a organização dos espaços\ambientes deve ser pensada para as crianças desde bebês.

A pesquisa realizada por Vieira e Souza (2010) aponta que o processo de municipalização da Educação Infantil provocou um crescimento das matrículas nessa etapa educacional. Em 1980, o município era responsável por 29% das matrículas na Educação Infantil; em 2008, esse número passou para 75%. Em relação às creches, a pesquisa revela que 65% das matrículas são municipais (BRASIL, 2009). Contudo, esse crescimento não vem acompanhado pela qualidade, uma vez que os dados também revelaram que a expansão da Educação Infantil nos municípios se deu em espaços inadequados adaptados pelas prefeituras, o que comprova a inexistência de um compromisso político com a criação de condições de infraestrutura adequada para a expansão das creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, os estudos de Cordeiro e Sodré (2008) sobre a municipalização da Educação Infantil no município de Teixeira de Freitas no sul da Bahia também apontam um crescimento das matrículas na Educação Infantil e revelam a inadequação dos espaços nas creches e pré-escolas como um dos problemas gerado pela obrigatoriedade de os municípios assumirem a Educação Infantil.

Tal obrigatoriedade impeliu essas instituições para a inadequação de seus espaços, uma vez que a prefeitura, para atender à demanda social e às exigências legais, recorreu a uma antiga escola particular e ao aluguel de casas que passaram por reformas que não corresponderam às reais necessidades de uma instituição de Educação Infantil. Para as autoras, “Estes espaços não têm infraestrutura adequada, não possuem áreas externas ou espaços alternativos para que as crianças possam realizar atividades de movimentação, de convivência, de brincadeiras e de exploração do ambiente” (CORDEIRO e SODRÉ, 2008, p. 113). Deste modo, cria-se uma lacuna na educação dessas crianças no que se refere às condições para a realização de

atividades variadas, que favoreçam a agilidade; o equilíbrio; a interação entre as crianças e entre criança-adulto; impede o contato das crianças com elementos da natureza e dificulta a realização de atividades artísticas, entre muitas outras possibilidades criativas.

Nesse contexto, leis educacionais como a que criou o Fundef inviabilizando financeiramente a educação infantil denunciam uma verdadeira incoerência política, uma vez que a Educação Infantil acabara de ser integrada à Educação Básica e se tornara responsabilidade dos municípios, precisando assim de investimentos específicos para essa etapa de educação. Por isso, em seu artigo intitulado "Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie", Kramer (2008) denuncia a ineficácia da política educacional direcionada às creches e pré-escolas e o descumprimento de leis que resultaram de conquistas populares como a Constituição de 1988, o estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a LDB 9.394/96.

Diante do exposto e considerando que a realidade da Educação Infantil no Brasil no que se refere aos espaços nos quais ela funciona, os resultados das pesquisas apresentados se estendem praticamente por todo país, sobretudo, no interior[34]. Evidenciam a ausência de políticas públicas que atendam aos anseios da população promovendo uma Educação Infantil pública e gratuita de qualidade que respeite a infância e a criança enquanto sujeito histórico e sociocultural.

Para tanto, faz-se necessário que a sociedade, através dos movimentos sociais, a exemplo do Movimentos Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIBE) continue lutando para que os Direitos legalmente conquistados em favor da Educação Infantil sejam assegurados e que as exigências relacionadas à infraestrutura e mobiliário prescritos pelos Parâmetros de Qualidade e Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil sejam de fato concretizadas em todo o território nacional.

Com vistas a analisar os diferentes espaços/ambientes de uma escola municipal de Educação Infantil desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que teve como sujeitos duas professoras. O estudo teve como objeto de estudo a análise da organização dos diferentes espaços da escola, porém vamos nos deter neste artigo apenas na análise da área aberta de instituição municipal de educação infantil situada no interior da Bahia. A abordagem qualitativa mostrou-se compatível com os objetivos propostos neste trabalho, haja vista que a mesma pode proporcionar uma visão interpretativa do contexto em foco e das relações nele estabelecidas. Além de possibilitar o estabelecimento de diálogo com os teóricos que voltam seus estudos para as diferentes infâncias.

A escola foi escolhida para a realização da pesquisa por ofertar a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental e atender crianças na faixa-etária de 04 a 06 anos, público que almejamos. Nesse contato inicial, apresentamos o projeto de pesquisa, informamos que o mesmo foi submetido ao comitê de ética da Universidade,

34 Como já ressaltado por Cordeiro e Sodré (2008) e Cassimiro (2012)

enfatizamos os objetivos, o percurso metodológico e as possíveis contribuições do mesmo para a instituição. Na sequência entramos em contato com as professoras, fizemos a mesma apresentação e solicitamos a colaboração delas para a realização da pesquisa.

Em todo o município pesquisado não há nenhuma escola construída para receber especificamente a Educação Infantil, com uma infraestrutura compatível com as necessidades e especificidades das crianças pequenas no que se refere ao espaço (interno e externo), com elementos que possam favorecer o desenvolvimento integral da criança, as brincadeiras, a interação das crianças entre seus pares e com os adultos e o contato direto com a natureza. Logo, se percebe que o município faz parte do quadro que assola a Educação Infantil na Bahia e no Brasil, conforme apontam as investigações de Sodré e Cordeiro (2008) e Campos et al (2011), bem como os dados estatísticos da pesquisa de avaliação diagnóstica realizada por Ribeiro e Santos (2014) intitulada "Caracterização da Educação Infantil no Estado da Bahia" abrangendo os 244 municípios que aderiram ao Proinfância na Bahia, os resultados dessa pesquisa apontaram que 85,1% das instituições de educação infantil municipal funcionam nas escolas de Ensino Fundamental ou em casas e espaços adaptados para tal fim.

Na escola em foco, o espaço é limitado e as crianças só dispõem para brincar de um longo corredor e uma pequena área (sem cobertura) onde fica um balanço com quatro cadeiras (chamada por todos de parque). Quanto à área verde em frente ao parque, ela não pertence à escola, mas é um quintal de um casarão antigo que pertence à igreja e as crianças não têm acesso, pois o local é sujo e considerado perigoso.

Para o estudo, solicitamos às professoras que tirassem uma foto de cada espaço e ao final, baixávamos as fotos no computador para serem analisadas. A partir daí, convidamos cada professora separadamente a participar de uma análise dos espaços, que se dava da seguinte forma: a pesquisadora mostrava as fotos tiradas por ela (uma de cada vez) e solicitava que respondessem às seguintes questões: O que você quer falar sobre esse lugar? O que você faz nesse lugar? Se você pudesse modificar algo nesse espaço o que você mudaria? Por quê? O que você gostaria que tivesse nesse espaço? Para quê? Se a direção fosse fazer uma reforma na escola, o que você queria que mudasse nesse lugar?

Inicialmente, cabe ressaltar que as duas têm o magistério, portanto estão com a formação coerente com a LDB 9394\96 (BRASIL, 1996), que até o momento atual ainda permite a formação mínima no magistério para a Educação Infantil. Contudo, uma professora é formada em Biologia, porém tem pós-graduação em Pedagogia: Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem, e a outra ainda está cursando Pedagogia. Por conseguinte, como não possuem o curso de Pedagogia, podemos pressupor que a formação oferecida no curso de especialização, bem como no de Pedagogia em andamento podem estar suprindo as necessidades de conhecimentos das duas profissionais para a atuação junto às crianças, a partir da Educação Infantil.

No que se refere ao tempo de atuação na educação infantil as duas efetivamente já devem ter bastante experiência, tendo em vista que atuam nessa primeira etapa do ensino básico há mais de dez anos e nunca atuaram em outra etapa de educação como profissionais.

Quanto às fotos que as duas professoras tiraram do espaço do parque (Figuras A1 e B1), notamos que ambas escolheram o mesmo ângulo para a foto, afastaram-se ao máximo do balanço para que todo o espaço fosse fotografado e incluísse a árvore. Isso indica que a intenção das mesmas pode ter sido mostrar o tamanho do espaço/ambiente (E/A) de que as crianças dispõem para brincar. Nessa perspectiva, podemos observar que, além de ser pequeno, só possui um brinquedo para as crianças disputarem, contrariando assim, o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que prevê para as creches e pré-escolas uma infraestrutura que possibilite “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos” (BRASIL, 2012; p. 20).

Fig. A 1 - Foto da professora A

Fig. B 1 - Foto da professora B

As professoras procuram dar uma distância, provavelmente no propósito de pegar um ângulo que deixasse mais evidente a dimensão do espaço, do que do único brinquedo que lá se encontra. Ao tratarmos das descrições das professoras no processo de interlocução sobre a foto do parque, inicialmente perguntamos por que escolheram tirar foto desse espaço. Ambas responderam que esse é o espaço onde as crianças brincam (no balanço e de faz de conta), fazem recreação, é onde acontece o momento de lazer delas. Essas respostas confirmam o que disseram as crianças sobre o parque, é o lugar onde brincam. Ao fazermos o segundo questionamento às professoras, o que elas modificariam nesse espaço: uma respondeu que faria amarelinhas, pois "é tão pequeno que a gente fica sem saber até o que dizer"; a outra, que faria um espaço mais amplo. Confirmam, assim, nossa inferência acima, de que as professoras tiraram as fotos com a intenção de retratar a dimensão do espaço onde as crianças brincam, que, como a segunda assinalou, é pequeno e limita a possibilidade de movimentação e brincadeira delas.

Esse problema também é mencionado nos estudos de Bortolotti (2012), que ressalta o fato de que as instituições não foram projetadas para serem instituições de Educação Infantil, e, portanto, funcionam em espaços adaptados, em sua maioria, não possuem áreas externas amplas, o que implica espaços que restringem e limitam as possibilidades de movimento e as brincadeiras das crianças.

No desdobramento das questões acima, foi perguntado às professoras com que frequência elas traziam as crianças para brincar no espaço do parque e ambas responderam três vezes por semana. Todavia, durante o período de observação de uma das professoras, pudemos perceber que, por mais de três semanas, a professora não levou as crianças ao parque para brincar, elas permaneceram na sala durante todo o horário, da chegada até a saída, e, às vezes, brincavam na sala. Só presenciamos a ida das crianças dessa turma ao parque uma vez, na qual pudemos observar a preocupação da professora com as crianças e o medo que ela tinha de que algumas delas se machucasse na brincadeira.

No estudo de Ponte (2014), ela apresenta um cronograma de atividades semanal e nele também observamos que as crianças que passam os dois turnos na escola só saem para as áreas abertas (parque e quadra) em três dias da semana. Essa limitação do uso de áreas abertas por parte das professoras não está coerente com a dimensão das áreas disponíveis, tendo em vista que a escola onde Ponte desenvolveu a pesquisa dispõe de duas áreas grandes com brinquedos, que são o parque e a quadra, além da brinquedoteca. Portanto, é preciso analisar os reais motivos que determinam a manutenção das crianças nas salas a despeito do que indicam os documentos oficiais e os interesses demonstrados por elas.

A terceira questão discutida com as professoras foi a seguinte: se a direção fosse fazer uma reforma nesse espaço, o que você gostaria que ela fizesse? A professora A disse que colocaria uns banquinhos e flores. Quando questionada acerca do que poderia favorecer a integração da escola com a natureza, ela respondeu que era

bom trabalhar com elementos da natureza, pois assim, em dias como, da primavera ou da árvore, ela poderia mostrar às crianças as flores e árvores naturais, o que seria agradável para as mesmas. Esse é um problema também apontado nos estudos de Bortolotti (2012), no qual as professoras apontaram a ausência de áreas onde as crianças pudessem manter contato com elementos da natureza como um dos problemas da escola.

Já a professora B respondeu: “eu pensaria o seguinte: em fazer ali uma pintura bem alegre, pintaria esse parquinho, mandava fazer amarelinha e um joguinho de basquete, aquele que joga na cestinha pra eles brincarem”. Nesse caso, podemos identificar a preocupação com a estética e conservação do espaço, bem como uma atenção especial à brincadeira, o que pode revelar o reconhecimento dessa professora sobre a necessidade da brincadeira ou das atividades de movimentos para o desenvolvimento infantil.

Podemos perceber que as duas professoras deram respostas diferentes, porém abordaram temas coesos tanto com o desejo das crianças, quanto com o documento Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012), que preconiza a necessidade das instituições Educação Infantil terem áreas externas que promovam a brincadeira e o contato das crianças com a natureza. Contudo, é preciso ressaltar que o contato com a natureza não precisa ou não deve se limitar aos estudos das estações do ano ou no dia da árvore etc.; é preciso que as escolas revejam as consequências da manutenção das crianças boa parte do tempo em lugares fechados e distantes das áreas amplas e abertas.

No que diz respeito às atividades de movimento, tão necessárias à saúde de crianças e adultos, que no curso da vida vão se tornando sedentários, cabe ilustrar essa discussão com os registros contidos no caderno de campo. Com as crianças sentadas a professora em pé cantava uma música e solicitava que as crianças reproduzissem alguns gestos indicados pela letra da referida música. Contudo, as crianças cantavam, porém, permaneciam sentadas sem reproduzir os gestos. A recusa das crianças ou a imobilidade das mesmas pode representar uma transgressão à ordem, ou a incoerência da dinâmica pedagógica, pois a professora cantava, se movimentava e fazia gestos, enquanto as crianças tinham que permanecer sentadas e reproduzir a coreografia determinada pela professora. A sala que as crianças estavam é a maior da escola, e, portanto, elas poderiam estar de pé junto com a professora a cantar e coreografar a música.

É possível que as crianças em movimento na sala possam configurar, para a professora, a possiblidade de tumulto ou bagunça. Para justificar essa hipótese, relembramos uma situação em que a professora saiu da sala e pediu para que eu ficasse com as crianças. Ao voltar para a sala, encontrou-as em pé, cantando e batendo palmas. Ao ver a professora chegar as crianças diminuíram o ritmo e voltaram às atividades. Essa dicotomia entre a sala como espaço para atividades pedagógicas e as áreas externas como espaço para brincadeiras e movimento também foi apontada

nos estudos de Almeida (2015), ao constatar que as professoras restringiam o uso dos brinquedos pelas crianças em sala, priorizando o cumprimento da rotina de atividades pedagógicas.

Na análise dos dados produzidos fica evidente que esta escola impõe uma disciplina que imobiliza as crianças, na medida em que as impedem de interagir em grupo, com suas brincadeiras de movimento, na única área aberta disponível e as mantêm em sala durante quase todo o tempo que permanecem na escola. As crianças, portanto, ficam confinadas em espaços pequenos apertados, são compelidas a permanecer sentadas e a evitar movimentos. Deste modo, os espaços estão se confirmando como ambientes de controle das crianças pequenas, distante do caráter educativo e possibilitando a perspectiva de um ambiente alienador.

Ao analisar os E/A externos da escola, as professoras indicaram algumas modificações que poderiam ser feitas na infraestrutura da escola, como: construção de uma rampa de acessibilidade na entrada, de um espaço aconchegante com bancos ou cadeiras para receber os familiares das crianças, de uma cantina, troca do piso do banheiro e do corredor de entrada, pintura do espaço do parque, plantação de árvores e flores nas áreas abertas, assim como indicaram a ampliação dos corredores para que houvesse espaço para as crianças brincarem e se movimentarem à vontade. Essas críticas e sugestões das professoras estão em total consonância com os documentos oficiais do MEC para a infraestrutura das instituições de educação infantil e com o que teóricos e pesquisadores preconizam para tais instituições. Todavia, em momento algum as professoras se referiram aos documentos ou a qualquer teórico durante a interlocução para embasar suas análises e proposições.

Essa instituição, como em muitas escolas de educação infantil no Brasil, continuam a funcionar, em casas alugadas, espaços cedidos por igrejas e outras organizações sociais, principalmente a partir de 1999 quando os municípios foram obrigados a assumir a educação infantil, mesmo sem possuir estrutura para isso, conforme o que tem sido revelado pelas pesquisas de Campos et al (2011) realizadas em 147 creches e pré-escolas em diferentes regiões do país, os estudos de Cordeiro e Sodré (2008) no interior da Bahia, os trabalhos de Araldi (2007) em Londrina no Paraná, dentre outras que foram pressionados pela justiça a ampliar o número de vagas na educação infantil para atender à demanda social.

Foi possível perceber na fala das professoras um desânimo ao serem questionadas sobre se pudessem o que modificariam nos espaços da instituição, elas disseram inicialmente que nada poderiam sugerir de mudança para aquele espaço, pois ele pertence á igreja, e, sendo assim, nada poderia ser feito.

Diante do exposto, e cabe ressaltar que desde a publicação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) ficou acordado o estabelecimento de padrões de infraestrutura mínimos para as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas), que respeitassem as diversidades regionais, o atendimento às características e necessidades das diferentes faixas etárias, bem como atendessem a aspectos

referentes às necessidades de: iluminação, insolação, ventilação, rede elétrica, água potável, instalações (sanitárias e para o preparo de alimentação). Assim, ficou estabelecida a necessidade de organização de espaços interno e externo para a realização de atividades, como: a brincadeira, o repouso e o movimento e que garantam a segurança e o bem-estar da criança. Contudo, é preocupante ainda sabermos que existem creches e pré-escolas totalmente fora desses padrões. Funcionam em espaços cedidos por igrejas ou outras quaisquer instituições, cuja infraestrutura não contempla o que teóricos, pesquisadores, documentos oficiais e leis indicam para as instituições de Educação Infantil, bem como o que as próprias crianças almejam para as escolas que frequentam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **"Na hora de chover a gente não vai brincar né"? Crianças, professoras e o brincar na educação infantil:** sentidos e significados. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia: Salvador.

ARALDI, Marizete. **Prática Pedagógica no Cotidiano de uma Instituição de Educação Infantil para Crianças de 0 a 03 anos:** proposta de intervenção visando o brincar, cuidar e educar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://bibliotecadigital.uel.br/document/results.php. Acesso em: 18 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf . Acesso em 29 Set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches**: manual de orientação pedagógica / Secretaria Básica. Brasília: MEC\SEB, 2012.

BORTOLOTTI, Sandra Cristina Motta. **O lugar e o espaço na Educação Infantil.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis. Disponível em: http://www.ucp.br/index.php/ . Acesso em: 28 nov. 2015.

CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Yara L. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 6\9\2014.

CORDEIRO, Karina de O. Santos; SODRÉ, Liana G. Pontes. A implantação da educação infantil no município de Teixeira de Freitas – Bahia. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 4, n. 5, p. 109-127, jul./dez. 2008.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles & FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2008.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza. **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador.

RIBEIRO, Maria I. S; SANTOS, Marlene Oliveira dos. A Educação Infantil na Bahia: alguns dados quantitativos. In: RIBEIRO, Maria I. S; SANTOS, Marlene Oliveira dos (Orgs). **Educação Infantil: os desafios estão postos:** e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014, p. 43-93.

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori.** Trad. Danilo Di M. de Almeida e Maria L. Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ROSEMBERG, Flúvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 63-78.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.

VIEIRA, L. F.; SOUZA, G. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista.** Curitiba: Editora UFPR, n. especial 1. p. 119-139, 2010.

AGORA NÃO PODEMOS MAIS TRABALHAR COM A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL!!! NÃO É DISSO QUE ESTAMOS FALANDO

Edith Maria Batista Ferreira
edithribeiro75@gmail.com (UFMA)
Joelma Reis Correia
joelmareis1970@hotmail.com (UFMA)

INTRODUÇÃO

Tem sido recorrente na escola da infância, bem como no espaço acadêmico, a polêmica acerca de se alfabetizar ou não crianças pequenas. De forma particular, defendemos neste artigo não ser essa a função da educação infantil, o que não significa que a criança não deva ser apresentada à linguagem escrita, no entanto,assim como todas as formas de linguagem que precisam estar presentes neste espaço, ela precisa ser vivenciada para além de atividades técnicas, embora nem sempre isso ocorra.

A importância de se trabalhar com as linguagens na educação infantil se justifica pelo fato de que a nossa sobrevivência no mundo depende da nossa capacidade de se relacionar e se comunicar, o que acontece por intermédio da linguagem. Nesse sentido, as linguagens são apreendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações com adultos e outras crianças, mas a escola é o espaço privilegiado para que esse aprendizado se intensifique.

Como forma de aprofundar essa questão, pretendemos discutir como a linguagem escrita tem sido trabalhada junto às crianças pequenas. Para tanto, realizamos uma pesquisa empírica, denominada “Retratos do trabalho com a linguagem na escola”, em um Curso de Especialização, cujos sujeitos da pesquisa foram vinte e seis professoras de dezenove escolas de quatro municípios maranhenses, sendo duas de São José de Ribamar, quatro da Raposa, uma de São Mateus e doze de São Luís.

Vale ressaltar, que o acesso a essas professoras ocorreu através de um Curso de Especialização para a Docência na Educação Infantil, no ano de 2015, através de uma disciplina voltada para a linguagem, oralidade e escrita. Foram nossos/as interlocutores/as neste texto, autores/as como Bakhtin (1995), Vygotski (1995), Mello (2009, 2012), Pinazza e Gobbi (2014, p.24).

Como forma de atingir o nosso objetivo, organizamos este artigo em dois momentos. No primeiro, discutimos sobre a necessidade da criança ter acesso a linguagem escrita como forma de interação, pois acreditamos que somente através das relações sociais que o homem estabelece o diálogo com o outro e com o mundo. No segundo momento, apresentamos a pesquisa empírica no intuito de revelar como esta atividade cultural tem sido trabalhada em escolas maranhenses.

LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Não é novidade para aqueles/as que têm se debruçado nos estudos da pequena infância, bem como militado nessa área, profissionais que trabalham com crianças pequenas e bem pequenas, que o primeiro passo para se pensar propostas pedagógicas de qualidade para a educação infantil depende, inicialmente, da concepção que se tem de criança (ZABALZA, 1998), portanto, como um sujeito de direitos, situado social e historicamente, ativo, curioso, competente, que produz bens de cultura, visto em suas possibilidades cognitivas, afetivas e sociais, com suas diferenças culturais, étnicas, religiosas e sociais, capaz de expressar seus pensamentos, sentimentos e a sua visão sobre o mundo.

Consideramos que essa concepção de criança, expressa nos textos dos mais variados documentos legais (BRASIL, 1994; BRASIL, 2009), que determinam uma política pública de boa qualidade para a educação infantil, serve como um lembrete para todos/as que ainda acreditam que a vida em que a criança deve ser inserida é a do passado ou a do homem futuro. Na verdade, tais documentos defendem, conforme Pinazza e Gobbi (2014, p.24) que "a educação ocorre no processo [...] centradas em atividades espontâneas que aproximam as crianças de situações e ocupações típicas da sociedade a que pertence e da qual deve participar de forma produtiva e criativa.".

Quando pensamos a criança a partir dessa perspectiva, consideramos não ser mais possível acreditar em argumentos pedagógicos, construídos ao longo da história, que evidenciam que a criança pequena se apropria dos bens culturais, dos conhecimentos historicamente acumulados através da pura transmissão, transformando os meninos e meninas em uma mão que copia e em um olho que, desde muito cedo, aprende a olhar somente para frente, bem como na crença de que existe apenas uma forma de exprimir o pensamento, desconsiderando muitas outras.

Se a criança está imersa no contexto sócio cultural, estimulada por adultos e crianças maiores na condição de parceiros/as mais experientes, ou sentindo necessidade de se fazer compreender ou responder as demandas daqueles/as que a cercam, ela se utiliza de diversas manifestações expressivas que, inicialmente, ocorre pelo gesto e, gradativamente, vão se tornando muito mais elaboradas.

É nessa perspectiva que enfatizamos o papel intencional da educação para promover situações significativas de aprendizagem para que a criança pequena se desenvolva, pois como afirma Mukhina (1996, p. 43):

> *As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condutas naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação - são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social. A experiência social é a fonte do desenvolvimento*

> *psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.*

É consenso entre os/as estudiosos/as da área (PINAZZA; GOBBI, 2014; MELLO, 2009; MELLO, 2012) que a melhor forma de apreensão da experiência social pelos/as pequenos/as é possibilitar-lhes o acesso e a manifestação das múltiplas linguagens, pois, como bem aponta LorisMalagguzzi (1994), a criança é detentora de cem linguagens. Essa necessidade também fica demarcada nos documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil quando determinam, no Art. 9º, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que: "II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical." (BRASIL, 2009).

Portanto, a escola precisa garantir espaços e meios para que isso aconteça, o que vai requerer, inicialmente, do/a professor/a, compreender a linguagem como uma forma de interação humana, apoiada nas relações discursivas e sociais e empreendidas por sujeitos historicamente situados (BAKHTIN, 1995).

Para Leontiev (1978, p.172), através da linguagem conseguimos garantir a transmissão "[...] da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência." (LEONTIEV, 1978, p. 172). Assim, a apropriação social da linguagem é essencial para o desenvolvimento da história, bem como condição necessária para o desenvolvimento humano à medida que ela exerce o papel de organizar e fazer desenvolver os processos mentais.

Neste artigo, nosso interesse se volta para a linguagem verbal, que se traduz através do trabalho realizado com crianças pequenas com a linguagem escrita e que, de acordo com as Diretrizes, também precisa se fazer presente no espaço da educação infantil ao enfatizar que precisamos possibilitar "III – [...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos" (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, poderíamos nos questionar: por que a linguagem escrita e não outra forma de linguagem, como artes plásticas, dança, desenho, teatro e tantas outras tem sido privilegiada na escola? Como tem sido trabalhada? Para estas perguntas teríamos inúmeras respostas, mas consideramos que a principal delas é o fato de a linguagem escrita, tão presente nas interações sociais, em muitas instituições de educação infantil, ainda não possibilitar às crianças vivenciarem esta atividade cultural como desejo de expressão. Como afirma Vygotski (1995), esta linguagem ainda não tem sido incorporada ao trabalho de professores/as de crianças pequenas e bem pequenas como uma tarefa necessária e relevante para a vida, mas como um

hábito de mãos e dedos, cujo foco é a alfabetização e por uma via artificial e mecânica que não faz sentido nem mesmo para as crianças em idade escolar.

Como exemplo desse foco alfabetizador, podemos citar as atividades cansativas e sem sentido a que são submetidas às crianças, como: traçado de letras, tracejado de formas, pintura de imagens desconexas, cujo objetivo é fazer com que a criança desenvolva a coordenação motora. No entanto, conforme aponta Mello (2012, p.32), o/a professor/a não compreende que a coordenação motora está em tudo "[...] quando a criança se alimenta sozinha, escova os dentes, desenha, pinta, brinca, recorta, se veste sozinha, tudo desenvolve sua coordenação motora [...]".

Poderíamos justificar ainda a importância do trabalho com essa linguagem na escola da infância com as próprias palavras de Vygotski (1995) quando afirma que o acesso da criança pequena à escrita desempenha um enorme papel no seu desenvolvimento cultural, portanto, não são atividades de cobrir letras e formas que possibilitarão esse desenvolvimento.

Segundo Luria (2001), a linguagem escrita contribui enormemente para expandir os poderes do homem no mundo social. Crianças que vivem em um meio urbano estão constantemente expostas à escrita, visto que na nossa sociedade, o mundo da cultura é, em sua maior parte, escrito. Ainda que em suas casas isso não aconteça de forma efetiva, o seu entorno lhe possibilita o contato direto com a escrita nas suas mais diversas formas e suportes. Bajard (2007, p. 105) aprofunda essa discussão quando afirma:

> *Consideramos que o primeiro movimento em direção à escrita se realiza através de um ato de recepção. De fato, a criança é entronizada desde seu nascimento em um mundo letrado, assim como é lançada numa comunidade lingüística usuária de determinada língua. O recém-nascido não escolhe sua cultura, letrada ou oral, nem a língua portuguesa que a veicula.*

A linguagem escrita deve e pode ter espaço dentro da escola de educação infantil, assim como as demais formas de linguagem, com o fim para o qual foi criada, como forma de expressão e comunicação com o/a outro/a. Mello (2012, p.33), fundamentada em Vygotski, aponta algumas pistas de como isso pode acontecer:

> *Quando a educadora utiliza a escrita para registrar coisas para se lembrar mais tarde, escrever cartas ou bilhetes para alguém distante, para expressar uma experiência vivida e relatada pela turma, ou quando faz um livro de histórias com uma história coletiva criada pelas crianças [...] Utilizando a escrita – tendo a educadora como escriba – para atos regulares de expressão das experiências vividas, escrever se torna um processo atrativo e carregado de sentido para as crianças. Quanto mais portadores de texto houver para uso na sala (enciclopédias e folhetos, livros de história e de consulta, dicionários e gibis, jornais e revistas, livro de receitas, cartas recebidas de correspondentes, cartazes de combinados) sendo utilizados pela educadora e pelas crianças [...].*

Quando a criança tem acesso à linguagem escrita a partir dessa perspectiva, elavai tendo a possibilidade de testemunhar o seu uso e, paulatinamente, vai compreendendo o seu papel social e a sua função em nossa sociedade e, consequentemente, vai sentindo necessidade de se expressar através dela.

O encontro com a cultura escrita nessa perspectiva acontecerá na escola quando entendermos que a organização do ensino precisa considerar as especificidades do ato de aprender. Leontiev (2012) nos chama a atenção para percebermos que a aprendizagem da criança não se realiza de qualquer forma, nem através de um fazer mecânico, mas se desenvolve como uma atividade. A atividade é a forma de agir do sujeito direcionada para um objeto, satisfazendo uma necessidade.

Desse modo, a atividade sempre é estimulada por um motivo, coincidindo com o objetivo do indivíduo para realizar uma determinada ação. Quando o motivo não coincide com aquilo para o qual ele se dirige, estamos falando de ação e não de atividade.

Mello (2004, p.3),em acordo com este pensamento, vai dizer que "[...] se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente do conhecimento, precisamos criar nelas o desejo e a necessidade do objeto a ser conhecido". Assim, o papel da escola é criar nas crianças novos desejos, interesses e necessidades de aprender. No caso específico da linguagem escrita, objeto deste artigo, é preciso "[...] proporcionar às crianças um mergulho no mundo da cultura... E dentro deste mundo da cultura está a escrita" (MELLO, 2004, p.4), Como fazer isso? Não artificializando o uso da escrita, afastando-a dos fins para os quais foi criada: expressar, comunicar, registrar, informar, como veremos mais adiante.

3 TRABALHAR SIM COM A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. MAS COMO?

Imbuídas das ideias sobre linguagem discutidas anteriormente, temos buscado investigar como a escola tem desenvolvido o trabalho com a linguagem junto às crianças pequenas e pequenininhas. Essa inquietação tem nos acompanhado em nossas ações desenvolvidas na graduação, na Especialização em Docência na Educação Infantil e no Grupo de Pesquisa que estuda a leitura e escrita na perspectiva dialógica.

De maneira mais específica tem nos interessado saber como a escola tem promovido o encontro das crianças pequenas e pequenininhas com a linguagem escrita. Desse modo, durante uma disciplina voltada para a linguagem, oralidade e escrita, ministrada em um Curso de Especialização para a Docência na Educação Infantil, em 2015,realizamos uma pesquisa junto às professoras de escolas públicas municipais participantes do curso.

Promover um ensino articulado à pesquisa tem sido uma escolha, uma vez que desejamos criar, através dos encaminhamentos metodológicos adotados, condições para que os/as professores/as investiguem, indaguem, questionem e produzam

explicações sobre sua forma de ensinar. Uma das estratégias utilizadas, nesse sentido, tem sido a "estratégia do *coaching*" que, segundo Guarnieri (2009), é uma estratégia formativa utilizada na formação de professores/as que busca captar a relação entre o pensar e o agir do/a professor/a, fazendo-o/a consciente de sua prática. Por meio dessa estratégia, pesquisador/a e professor/a analisam e refletem juntos/as sobre a situação de ensino; o/a pesquisador/a oferece ajuda real aos/as professores/as para que possam pensar criticamente e melhorar sua própria prática.

Com o propósito de compreender o que pensavam e faziam as vinte e seis professoras que atuavam em dezenove escolas, de quatro municípios maranhenses[35], com a linguem escrita na educação infantil, realizamos a pesquisa intitulada "Retratos do trabalho com a linguagem na escola".

A pesquisa consistiu em um levantamento individual do que cotidianamente as professoras de creches e pré escolas propõem às crianças como atividades de oralidade, leitura e escrita. Depois, as professoras se organizaram em grupos, tendo como critério a faixa etária das crianças com as quais trabalham (2, 3, 4 e 5 anos de idade), para compartilhar suas experiências. Por fim, construímos, coletivamente, um quadro síntese dessas atividades, apresentado a seguir:

RETRATO DO TRABALHO COM A LINGUAGEM NA ESCOLA (SÃO LUÍS, RAPOSA, SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E SÃO MATEUS) **PÚBLICO: 26 PROFESSORAS E 19 ESCOLAS, SENDO: 12 SÃO LUÍS, 4 RAPOSA, 2 SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E 1 SÃO MATEUS**			
QUEM FALA	**LINGUAGEM**		
	ORALIDADE	**LEITURA**	**ESCRITA**
PROFESSORAS DA CRECHE	- Roda de conversa (temas propostos pela professora e crianças); - Roda de música; - Contação de história	- Leitura compartilhada	- Exploração do calendário; - Cardápio da merenda; - Nome próprio; - Textos (combinados e outros de diferentes áreas)

35 Participaram da pesquisa "Retrato do trabalho com a linguagem na escola", realizada em 2015, 26 professoras de 19 escolas, sendo: 12 professoras de São Luís, 04 da Raposa, 02 de São José de Ribamar e 01 de São Mateus.

RETRATO DO TRABALHO COM A LINGUAGEM NA ESCOLA (SÃO LUÍS, RAPOSA, SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E SÃO MATEUS) PÚBLICO: 26 PROFESSORAS E 19 ESCOLAS, SENDO: 12 SÃO LUÍS, 4 RAPOSA, 2 SÃO JOSÉ DE RIBAMAR E 1 SÃO MATEUS			
QUEM FALA	**LINGUAGEM**		
	ORALIDADE	**LEITURA**	**ESCRITA**
PROFESSORAS DO INFANTIL I	Roda de conversa (presente durante todo processo)	- Leitura de imagens; - Contextualização do texto para desenvolvimento da criticidade	- Escrita espontânea do nome; - Identificação de letras e recorte; - Manuseio de diferentes textos; - Representação das letras usando o corpo
PROFESSORAS DO INFANTIL II	- Reconto de história; - Roda de conversa; - Música; - Dramatização; - Recitação de poesias com reprodução dos versos pelas crianças	- Leitura de imagens; - Ficha nominal; - Roda de leitura (diferentes gêneros); - Ciranda do livro	- Listagens diversas; - Desenhos, reprodução de textos que sabe de cor; - Alfabeto móvel para formação de palavras e frases; - Registro de informações (texto modelo)

Fonte: Pesquisa empírica, 2015.

O trabalho prosseguiu com a análise das informações geradas, onde percebemos a presença privilegiada da escrita em sua forma técnica (identificação e recorte de letras; reprodução de textos que se sabe de cor; formação de palavras e frases com utilização do alfabeto móvel etc.). Questionamos: para que servem estas atividades? Há uma intenção comunicativa real? Elas consideram as especificidades das crianças em cada etapa de seu desenvolvimento, uma vez que a faixa etária envolvida é de 2 a 5 anos? Por que a escrita se apresenta como a principal forma de expressão da criança nas escolas da infância?

Como síntese das discussões vimos que as professoras da infância, conforme orienta Mello (2012), devem planejar vivências que permitam às crianças se sentirem afetadas pelo objeto a ser conhecido, ou seja, que lhes sejam apresentados motivos reais para aprender, conhecer, se expressar continuamente. Para isso, as crianças precisam compreender, por meio da vivência, o papel e a função social da escrita em nossa sociedade. Isso acontecerá quando for garantido a elas que as atividades

produtivas, como o desenho, a modelagem, atividades de construção, a colagem, o faz de conta, entre outras, se façam presentes cotidianamente nas escolas, criando novas formas de expressão que contribuirão para a formação de atitudes leitora e produtora de textos.

A predominância da linguagem escrita, como vimos no quadro analisado, encontra legitimidade no discurso das professoras da educação infantil quando estas se posicionam indignadas sobre a desobrigação desta etapa da educação básica com a alfabetização (agora não podemos mais trabalhar com a escrita na educação infantil!!!), sob o discurso de que estamos contribuindo para a exclusão social das crianças das classes populares, uma vez que ler e escrever é condição para ser considerado cidadão e que as crianças que frequentam as escolas particulares são alfabetizadas nesse momento da escolarização e, portanto, encontram-se em posição de vantagem em relação às crianças das escolas públicas.

Corroborando com a ampliação desta discussão, Faria (2012, p. 99) diz que "[...] As pessoas que defendem a alfabetização no pré vêm fortemente munidas do discurso da democratização da escola. O direito de as crianças lerem e escreverem, não serem fracassadas, não repetirem a primeira série". Concordamos com a defesa da democratização do acesso à leitura e a escrita, mas questionamos: a perspectiva técnica de ensinar a escrever, como revelou a pesquisa, de fato promove igualdade de condições? Não seria mais democrático então oferecer às crianças a oportunidade de se comunicarem utilizando as mais variadas formas de linguagens?

Pensamos que a argumentação das professoras contribui para refirmar a predominância, ou arriscaríamos a dizer, a quase exclusividade, do trabalho com a linguagem escrita, bem como a compreensão de que escrever é ter domínioda técnica. Nesse sentido, parece que a única forma de expressão legítima para a escola é a linguagem escrita.

Ainda que concordássemos que compete à educação infantil alfabetizar, nem de longe comungaríamos da ideia de que alfabetizar é ensinar o domíniodo código de escrita. Sobre o assunto, Britto (2009, xiii) assevera: "[...] é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir cultura escrita".

Essa intimidade com o universo escrito demonstrada pelo autor acontecerá quando as experiências com a linguagem escrita forem verdadeiras, nascendo do desejo e da necessidade real de escrita, como vimos anteriormente. Além disso, quando desde muito cedo, as crianças experimentarem distintas possibilidades de leitura de mundo que se expressam através dos mais variados recursos de comunicação (oral, escrito, artístico, pictórico, corporal, musical...), portanto, através das múltiplas linguagens.

Para a Vitória (2016, p.8),

> *[...] o que se pretende é que o desenvolvimento de múltiplas linguagens na Educação Infantil esteja a serviço de um desenvolvimento mais abrangente, que ultrapasse*

> *as habilidades de se expressar de múltiplas formas, e se configure como uma possibilidade de leitura significativa de mundo, o que implica identificar fenômenos, estabelecer relações, elaborar inferências a partir do que se vive e observa, sistematizar informações, enfim, produzir conhecimento.*

Esse caminho será possível quando permitirmos que as crianças usufruam ao máximo das linguagens, experimentando-as como formas mais elaborada da cultura, por exemplo, quando tomarem contato com desenhos mais elaborados para aprender a desenhar; com a escultura para começar a manusear a argila ou a massa de modelar; com a dança para aprender a dançar, entre outras.

4 CONCLUSÃO

Diante das argumentações apresentadas ao longo do texto e entendendo que, dada a complexidade da temática, a discussão não se encerra aqui, compreendemos ser necessário, nos cursos de formação inicial e continuada, problematizar o trabalho com a linguagem na educação infantil para além do conjunto de atividades a serem desenvolvidas junto às crianças, mas, sobretudo, interrogando sobre a concepção de linguagem anunciada em cada atividade proposta e a compreensão que temos sobre o processo de aprendizagem das crianças.

Enfatizamos ainda que compreendemos que as linguagens, nas suas mais variadas formas, devem se constituir ferramentas para as crianças manifestarem, expressarem, registrarem suas ideias, entendimentos, observações, sentimentos, lembranças, portanto, devem estar a serviço dos mais variados campos do conhecimento. Concordamos ainda, como sugere Farias (2012), que nós, educadores/as da infância, precisamos ser alfabetizados/as nas linguagens infantis, para que vislumbremos possibilidades de inventar situações reais onde o uso da linguagem se faça necessário.

No que tange especificamente à linguagem escrita, reiteramos que as práticas focadas no treino do desenho da letra, na identificação de letras soltas, dentre outras, não contribuem para a formação de leitores/as e produtores/as de textos, papel indiscutível da escola. Assim, se faz necessário que a curiosidade, a necessidade e o desejo próprio das crianças em decifrar o misterioso código de escrita sejam colocados a serviço de sua aprendizagem. Para isso, o/a professor/a da educação infantil precisará promover situações de aprendizagem em que as especificidades do processo de aprender da criança sejam respeitas e consideradas balizadoras para o planejamento do trabalho pedagógico da escola da infância.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões de nossa época)

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: MELLO, Suely Amaral; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campunas: Autores Associados, 2009, p. vii-xiv.

GUARNIERI, Maria Regina. A estratégia do "coaching" na pesquisa de formação de professores. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (orgs.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009, p.69-84.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 2012.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

MALAGUZZI, Loris. (1994). **Ao contrário as cem existem.** Bambini. Milão, Fev/ano X, nº 2 (Tradução livre de Ana Lúcia Goulart de Faria, PatríziaPiozzi e Maria Carmem Barbosa).

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotski. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. 2.ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MELLO, Suely Amaral. **Um mergulho no letramento a partir da educação infantil.** Caderno Temático de Formação, São Paulo, v. 2, p. 46-51, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2012, p.19-36.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade escolar.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINAZZA, Mônica Apezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. **Infância e suas linguagens:** formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Org.). Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoriadeldesarrollodel linguaje escrito. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1995. v.3.

VITÓRIA, Maria Inês corte. **Múltiplas linguagens na educação infantil:** acriança sob nova ótica, nova ética e nova estética. Acesso em 01 de maio de 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/M%C3%9ALTIPLAS%20LINGUAGENS.pdf>

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- volume 4 -

QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

Alfabetização leitura e escrita

LITERATURA E FAMÍLIA: UM ESTUDO A PARTIR DE UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA

Ranieli Amorim Carvalho – ranielifla@hotmail.com – UERN

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa com abordagem qualitativa na qual se buscou descrever e analisar as práticas de leitura na/da família. Por práticas de leitura compreendem-se as ações realizadas com a finalidade de exercitar o hábito e a compreensão do que se lê e, por conseguinte, são práticas culturais.

> *Ao compreendermos a leitura como prática cultural que possibilita produções e apropriações diferenciadas, de acordo com cada sujeito e o contexto de sua realização, podemos pensar que o ato de leitura não se dá apenas na relação direta do sujeito leitor alfabetizado com o texto que comunica, pois de acordo com Chartier as práticas de leitura se estendem para os atos de ler, ver ler e ouvir ler, sem que existam hierarquias entre estes atos (PALIARINI, 2014, p. 5).*

Com este entendimento e objetivando analisar as práticas de leitura na/da família, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró/RN que possui um projeto de incentivo à leitura “Era uma vez...” iniciado no começo de 2014 e uma de suas ações é a Sacola Viajante. Trata-se de uma ação que objetiva promover a participação da família, criando momentos de integração entre pais e filhos por meio da leitura. A Sacola Viajante é uma estratégia, um recurso pedagógico para fazer chegar livros e outros materiais de leitura da Escola até a casa das crianças. Além das entrevistas, foram feitas também observações na sala de aula, bem como conversas informais com as crianças que levaram a Sacola Viajante para casa durante a pesquisa.

O critério para a seleção dessa escola se deu pelo fato de que ela possui um projeto de incentivo à leitura e uma de suas ações objetiva promover a leitura literária no âmbito familiar, sugerindo aos pais que contem histórias para seus filhos conforme mencionado. Embora a Sacola Viajante seja realizada em todas as turmas dos primeiros anos do ensino fundamental dessa Escola, a escolha pelo primeiro ano de ensino se deu pelo fato de que nele estudam crianças na fase de alfabetização e que necessitam do acompanhamento dos adultos para ler histórias.

A escola está localizada na zona urbana periférica da cidade, foi criada em 1998 e atende a uma clientela de baixa renda, ofertando turmas do primeiro ao quinto ano

nos turnos matutino e vespertino. É importante destacar o fato de que esta instituição escolar goza de bastante credibilidade na comunidade em função de possuir o segundo maior IDEB do município de 6,5 pontos. Este resultado supera as médias nacional, estadual e municipal.

A escolha das famílias se deu a partir das observações e das falas das crianças em sala de aula. Foram selecionadas cinco famílias cujas crianças apresentavam comportamentos distintos no que diz respeito à leitura na sala de aula e, desta forma, obteve-se o seguinte perfil: duas das crianças escolhidas já sabiam ler, uma criança apresentava comportamento indesejado na sala, além de duas crianças que são irmãos gêmeos e ainda não sabiam ler e uma criança deficiente visual que precisava de alguém que lesse para ela visto ainda que não sabe ler. As entrevistas foram realizadas com os responsáveis pelas crianças em local e horário da preferência dos familiares. Os resultados serão apresentados a seguir e os nomes aqui utilizados são fictícios.

ALINE: "A MENINA LEITORA"

Aline tem 06 anos, cinco irmãos, mas não mora com nenhum deles. Mora com a mãe e o pai, que vivem em uma união estável numa residência alugada. Seus pais possuem escolaridade de nível médio completo. A sua mãe tem entre 31 a 40 anos e trabalha como assistente de loja; seu pai tem entre 20 a 30 anos e trabalha como motorista em uma empresa privada.

A família tem uma renda mensal de 02 a 03 salários mínimos e costuma frequentar o cinema pelo menos uma vez por semana; espetáculo de dança uma vez ao mês; show musical também com frequência de uma vez por mês e costuma ainda assistir a dvd em casa nos finais de semana.

A entrevista, realizada com a mãe da criança aconteceu na sua casa, localizada nas imediações da Escola. A casa de pequeno porte tinha cerca de quatro cômodos: a sala e a cozinha dividiam o mesmo espaço, aparentava ser uma casa limpa e organizada. As únicas coisas que estavam no chão eram os brinquedos da criança que, no momento da entrevista, brincava.

A criança já sabe ler e é uma das alunas da sala que mais lê, segundo a professora. Seu nome já esteve no mural dos campeões da leitura no corredor da escola. Quando Aline ainda não sabia ler, a sua mãe lia para ela. A criança possui livros em casa, inclusive uma Bíblia que afirma ler todos os dias. Aline ainda costuma pedir para ir à biblioteca da escola e, nos últimos dias de observação, ia todos os dias pegar um livro emprestado. Sempre que possível, trazia seus livros de casa para a sala de aula e costumava ler durante a aula com sua colega do lado, seja ela quem fosse.

“Pesquisadora: Você gosta muito de ler?
Aline: Sim.
Pesquisadora: Sua mãe lê para você?
Aline: Não, eu já sei ler sozinha, aprendi a ler com cinco anos.
Pesquisadora: Mas, quando você ainda não sabia ler, sua mãe não lia para você?
Aline: Sim, ela lia, lia a Bíblia e um monte de livros que comprava para mim”. (Diário de Campo, 2º dia de observação, 02/10/2014).

Segundo Abramovich (1997, p. 16), “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas [...]”. No caso de Aline, embora a criança hoje leia sozinha, antes de aprender a ler, ela teve a mãe como leitora e pôde vivenciar momentos com ela durante a leitura. Além de proporcionar esses momentos à filha, a mãe ainda forneceu material para que essas práticas acontecessem mais vezes como forma de estímulo e incentivo.

Na entrevista, perguntada sobre como é o dia-a-dia da criança, a mãe respondeu entre outras coisas como a criança se comporta na hora das tarefas em casa feitas no quarto:

“[...] Ela gosta quando chega da Escola. Gosta de fazer as atividades, não me dá trabalho pra fazer as atividades, sempre ela demonstrou bastante interesse em fazer. Não preciso ensinar quase nada. Ela diz assim: ‘mãinha, eu estou lendo e não estou entendendo’. Não tá entendendo, mas ela leu. Aí, eu leio e ela rapidinho vai lá e faz. Às vezes, eu não preciso nem explicar, ela é muito inteligente, muito. Eu a deixo bem à vontade quanto ao horário. Ela chega da Escola, aí eu digo: ‘Aline, vai fazer sua atividade? ‘Às vezes, ela mesma pede pra fazer, eu a deixo bem à vontade, não imponho horário, mas, de manhã antes dela ir pra Escola, quando ela escova os dentes e que almoça eu digo: ‘Aline tem atividade pra fazer?’ Isso é meia hora antes de ir pra Escola. Porque quando ela chega da Escola eu nem estou em casa, estou trabalhando e só chego de 10 horas da noite”. (Mãe de Aline).

A mãe, embora deixe a criança à vontade, acompanha o andamento das tarefas para assegurar que elas sejam cumpridas diariamente. Sobre a experiência com a Sacola Viajante em casa, a mãe afirma que:

“Sempre eu a deixo à vontade pra escolher os livros. Ela abre por atitude dela mesmo. Eu não preciso tá dizendo: ‘Aline vá ler’. Ela mesma pega a sacolinha viajante escolhe um livro e lê. Ela tem uma Bíblia infantil que ela gosta de ler”. (Mãe de Aline).

Souza (2005, p. 36) em sua pesquisa sobre a influência da família na formação do leitor conclui que:

> *Essas situações em que a leitura acontece naturalmente, partindo do interesse do próprio sujeito ou de um convite carinhoso dos pais, são as mais marcantes, segundo os sujeitos, e são consideradas como fundamentais para a consolidação das práticas de leitura dos mesmos. Assim,*

percebe-se que as rotinas de leitura nem sempre possuíam um espaço e/ou tempo pré-determinados, mas nem por isto deixavam de acontecer.

Até mesmo durante a recreação, toda quinta-feira quando as crianças se reuniam no pátio para conversar e brincar, Aline, quando tinha oportunidade, estava lendo e foi em um destes momentos que ela comentou sobre a Bíblia que tem em casa.

"Durante a recreação a professora se aproxima da roda de crianças trazendo nas mãos uma folha de chamada e um livro 'A festa no céu'. Aline pega o livro da mão da professora dizendo: 'Tia, deixe eu ver'. A criança leu e releu em pouco tempo: fechava e depois abria várias vezes o livro. Pesquisadora: - Essa história falava sobre o quê? (Olhando para o livro).

Aline: - De uma tartaruga (Mostrando a imagem do Jabuti).

Pesquisadora: - Só?

Aline: E de anjos, um urubu e outros animais.

Pesquisadora: - E eles estavam aonde?

Aline: - No céu.

Pesquisadora: - Fazendo o que no céu? (Com espanto).

Aline: - Numa festa (risos). O jabuti foi para a festa no violão do urubu. (Mostrando o livro e as imagens do urubu com sua viola). E quando ia voltando o urubu estava cansado e derrubou o violão, aí a tartaruga caiu e quebrou o casco, mas depois juntou os pedacinhos e colou, porque ela é muito inteligente. (Mostrando cada ilustração que representava o fato ocorrido).

Pesquisadora: - Ah! sim, é mesmo. Você gosta muito de ler, não é? Você lê história todo dia?

Aline: - Leio (sorri). Eu tenho uma Bíblia bem grande. Aí, todo dia eu leio uma página.

Pesquisadora: - É uma Bíblia de criança ou da sua mãe?

Aline: - De criança.

Pesquisadora: - Tem imagens?

Aline: - Tem.

Pesquisadora: - E você tem outros livros de histórias?

Aline: - Tenho.

A professora chega e pega o livro para colocar para outra criança ler e Aline diz: 'Tia, eu quero outro livro'. A professora responde: 'daqui a pouco, quando nós voltarmos para a sala, viu?!'

Aline: 'tá certo'.

A professora avisa: 'Eu vou deixar Aline levar a Sacola Viajante hoje. Ela já levou duas vezes, mas, quer levar de novo e eu sei que ela vai ler'.

Aline sorri e seus olhos brilham de alegria. É perceptível o gosto e prazer que ela sente ao ler. Na sala, a professora entrega a sacola a Aline. A criança senta e já

começa a folhear e ler um livro, mas teve que guardar porque era hora da aula. Quase no fim da aula, Aline pega um livro da Sacola e o folheia com a colega do lado.

Pesquisadora: - Você já estava lendo os livros?

Aline: - Já. (Sorri).

Pesquisadora: - Leu quantos?

Aline: - Dois.

Pesquisadora: - Já? (Fazendo cara de espanto).

Ela sorri e volta para esperar o pai". (Diário de Campo, 6º Dia de observação, 09/10/14).

Os esforços de Aline não são em vão. Suas práticas regulares de leitura são recompensadas com elogios e premiações cujo sorriso de satisfação é a resposta grata pelo reconhecimento.

Como toda prática, a da leitura deve acontecer com regularidade para que possa ser considerada uma prática e se tornar um hábito. No entanto, a mãe de Aline diz não ler para a filha antes de dormir porque chega tarde do trabalho. Mas, afirma que tem o costume de contar histórias para ela. Contar histórias, neste sentido, refere-se a histórias da própria memória. Segundo a mãe, ela e a filha costumam conversar bastante. Perguntada se ela mesma costuma ler, a mãe reponde:

"Costumo e eu gosto. Eu até tento ler mais, mas eu tenho que cuidar da casa e ir trabalhar. Aí, quando chego, já tô morta de cansada e quando acordo, vou fazer as coisas de casa. Às vezes, lá na minha hora de folga eu levo um livro e leio". (Mãe de Aline).

O fato de alguém da família ler, neste caso, a mãe, pode ser um grande incentivo para a criança tornar-se leitora. A família é a primeira referência da criança. Souza (2005, p. 2) afirma que:

> *[...] Durante a infância, a criança tem na família o seu grande referencial – os pais geralmente são os modelos centrais a serem seguidos e respeitados. Através da vivência, da observação e até mesmo imitação das práticas que se dão no ambiente familiar, a criança elabora uma rede de saberes e significações que irão constituir o seu referencial cultural.*

Nos relatos tanto da mãe quanto da criança foi mencionada a posse de materiais de leitura pelas duas. Sobre a importância do contato com materiais escritos, pode-se mencionar o seguinte:

> *Fox (apud RIGOLETO; DI GIORGI, 2009, p. 235) ressalta também a importância de o leitor estar em contato com materiais escritos, seja em casa ou na escola. Portanto, o acesso a livros e materiais de leitura é condição primeira para que a leitura em família aconteça. O fato de a família possuir bons livros significa que a criança pode ler quantas vezes quiser adquirindo todos os benefícios que a repetição oferece. A ida à biblioteca é muito importante,*

> *especialmente se considerarmos a situação da maioria das famílias que não tem condições de comprar livros. A escolha dos livros pode ser feita pela indicação da faixa etária ou pelo assunto, e os pais podem contar com a ajuda do bibliotecário para isso. O importante é respeitar as escolhas das crianças que variam de acordo com suas paixões, seu estágio de desenvolvimento, o dia, o cansaço, seu entusiasmo (ou falta dele).*

Uma das perguntas da entrevista era sobre o grau de escolaridade dos avós das crianças e o possível com a leitura. A mãe de Aline revelou que seus pais eram analfabetos e, portanto, que ela não teve a oportunidade de ter pais leitores. Hoje vivencia a experiência de ser uma mãe leitora. E sobre leitura, a mãe assevera:

"Eu acho que a leitura é fundamental para educar. É lendo que se aprende sobre todas as coisas". (Mãe de Aline).

Cademartori (2010, p. 24) afirma que "se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição, a literatura infantil pode ser um instrumento relevante dele". Quando a família tem conhecimento dessa importância, ela passa a se utilizar desse instrumento na hora de educar os seus filhos como estratégia educativa.

Ainda durante a entrevista, a mãe revela o que acha da ação da Sacola Viajante:

"Eu acho interessante, acho que incentiva a criança a ler, né? Desenvolve mais. Depois que ela começou a estudar ali [referindo-se à Escola], ela aprendeu bem rápido". (Mãe de Aline).

AMANDA: "A MENINA QUE QUERIA IR À BIBLIOTECA"

Amanda tem 07 anos, mora com a mãe, o pai e um irmão em uma residência alugada. A sua mãe tem entre 20 a 30 anos, é dona de casa e tem o ensino fundamental incompleto. Seu pai tem entre 31 a 40 anos é tatuador e tem o ensino fundamental completo. A família tem uma renda mensal de até 01 salário mínimo. As atividades culturais que a família costuma frequentar é o teatro uma vez ao ano para assistir apresentações da Escola dos filhos e assistem a filmes e ouvem música no dvd nos finais de semana. A entrevista foi realizada na Escola quando a mãe foi deixar a criança para a aula.

Amanda já sabe ler e está entre as colegas de sua turma as que fazem todas as tarefas de casa. É aparentemente tímida. No início das observações, ela afirmava querer ir à biblioteca, mas tinha vergonha de pedir à professora. Durante o período das observações, ela começou a se permitir a ir pegar livros de lá porque sua colega Aline também foi à biblioteca e elas começaram a ir juntas.

Sobre a rotina da criança, a mãe afirma que "ela gosta muito de brincar. Ela acorda, toma banho, merenda e vai brincar (risos). Depois toma banho, almoça e vem pra Escola. Ela estuda, faz as tarefas de manhã ou, às vezes, de noite mesmo" (Mãe de Amanda). E quando a criança leva a Sacola:

“Ela começa a ler. É bom (risos). Às vezes, ela lê só, às vezes, eu leio. Quando ela não sabia ler, eu que lia pra ela. O pai dela lia também quando eu não podia. Hoje, ela já sabe ler, aí eu num leio mais não”. (Mãe de Amanda).

A mãe de Amanda afirma não ter o costume de ler para si. Ela diz ainda não ter livros, jornais ou revistas em casa e não ter o hábito de ler para a filha antes de dormir, mesmo que sejam os livros da Sacola, muito menos contar história inventada. A mãe de Amanda ainda revela que não teve pais leitores na infância. Sobre a rotina da filha, ela menciona:

“Ela lê sozinha mesmo quando leva os livros da Escola, da biblioteca e da Sacola. Todo dia se ela levar, ela lê. [...] Eu acho muito bom, porque assim, ela gosta muito de ler sabe?! Os livrinhos. Ela diz muito que gosta”. (Mãe de Amanda).

Sobre a leitura, a mãe destaca:

“Eu acho que a leitura educa, né? É bom a pessoa ler: com a leitura as crianças aprendem muita coisa”. (Mãe de Amanda).

Por mais que afirme não ler, tanto para si como para a filha, a mãe reconhece a importância da leitura como instrumento educativo. Tudo leva a crer que o motivo para Amanda gostar de ler se deve a um fator externo à família e isto parece ser mérito da Escola e das colegas que, por influência, fizeram a criança ir à biblioteca várias vezes. Para Colomer (2007, p. 60),

> *O itinerário infantil das leituras, iniciado na primeira infância, amplia-se à medida que as crianças crescem. Mas isso não significa que elas tenham que esperar a chegada de algum momento determinado de sua formação para desfrutar da experiência literária. Ao contrário, é a sua participação em um ato completo de comunicação literária o que lhes permite avançar por esse caminho.*

GUILHERME: “O MENINO QUE DEIXOU A SACOLA NA SALA”

Guilherme tem sete anos, mora com a mãe e a avó materna em uma residência própria. A sua mãe tem entre 20 a 30 anos, é auxiliar de produção e tem o ensino médio completo. Seu pai tem entre 31 a 40 anos é motorista e estudou até o ensino médio. A família possui uma renda mensal de um a dois salários mínimos. As atividades culturais que costumam realizar é assistir a filmes e ouvir música no dvd durante todos os dias da semana. A entrevista foi realizada na casa da criança, localizada nas imediações da Escola. É uma casa de tamanho médio, tem por volta de uns cinco cômodos ou mais e estava aparentemente limpa e organizada.

Durante as observações, a professora mencionou que Guilherme nunca fez uma tarefa de casa e terminou o ano letivo sem saber ler. Segundo a professora, na sala ainda existem mais outras três crianças que não trazem a tarefa de casa e Guilherme é uma delas. A criança ainda tem um comportamento indesejável e os responsáveis

não costumam ir às reuniões de pais na Escola. A mãe apenas vai buscá-lo e nunca entra na sala ou pergunta à professora como o filho tem se comportado ou se tem melhorado nos estudos. Quem o deixa na Escola é uma vizinha que é paga para isto e que não é da família. No dia em que ia levar a Sacola Viajante para casa, Guilherme a deixou na sala.

Durante as observações, não foi percebido a criança pegando livros no Cantinho da Leitura e quando levou da biblioteca disse não ter lido porque não sabia e que sua mãe não lhe ajudava.

Guilherme passa a maior parte do dia sem a presença da mãe e, pela fala da responsável, em nenhum momento foi relatado sobre os momentos em que a criança faz as tarefas de casa.

"Na realidade, eu saio muito cedo pra trabalhar de 5 horas da manhã e ele fica dormindo. Aí, quando ele acorda vai pra casa da avó dele. Meio dia ele volta e vai pra Escola. De tarde, quando eu chego do trabalho eu vou buscar ele, quando chega fica em casa, brinca e vai dormir. Ele dorme cedo". (Mãe de Guilherme).

Sobre o fato do convívio entre mãe e filho ficar prejudicado pelos afazeres de ambos, pode-se afirmar que:

> *[...] Segundo Fox (apud RIGOLETO; DI GIORGI, 2009, p. 235), o tempo que os pais reservam para ler para as crianças vem suprir a falta que eles fazem quando estão ausentes porque têm que cumprir inúmeros compromissos que a vida moderna impõe. Neste sentido, a autora vê a sessão de leitura em família como uma solução para os pais passarem algum tempo com os filhos.*

No que diz respeito à experiência com a Sacola Viajante em casa e sobre como a criança se comporta, a mãe diz:

"Ele trouxe uma ou duas vezes só um livro. Aí pede pra ler, contar a historinha pra ele contar na sala. Ele nunca contou em detalhes que é um projeto, mas eu leio quando ele traz. [...] É bom, é bom. Incentivar a criança pra ler né. Ele já não tem livro em casa, aqui num tem o hábito de comprar livro, aí é bom. [...] Quando eu leio os da Sacola, ele presta atenção. Por incrível que pareça, ele presta atenção e vai imaginando sabe, inventando quando a gente tá lendo". (Mãe de Guilherme).

O fato de a mãe dizer que a criança comporta-se bem na hora em que ela está lendo para ele pode significar que a troca afetiva entre mãe e filho provoca uma reação positiva no comportamento da criança, já que como observado, ele não correspondia de forma positiva para as práticas de leitura que aconteciam na Escola. Segundo Souza (2005, p. 37):

> *A leitura era um momento que aproximava essas pessoas e, ao mediarem o contato da criança com o livro, aproximavam o elo de ligação com a mesma, o que tornava a situação um momento de trocas afetivas muito intensas e marcantes. As sensações positivas eram posteriormente*

> *transferidas aos livros, transformando-os em um objeto agradável ao sujeito.*

Sobre ler para si mesma, a mãe afirma não ter livros em casa e completa:

"Às vezes, assim, quando eu estou num lugar que eu encontro uma coisa pra ler, eu leio. É mais na internet, uma coisa assim sabe. Livro, jornal aqui não tem o hábito de comprar, mas, se eu for a um lugar que tem, eu leio, me informo de alguma coisa". (Mãe de Guilherme).

Com base tanto nas observações em sala, quanto nas falas da mãe foi possível perceber que a chance dessa criança ter contato com o livro é apenas por meio da Escola, porque sua mãe deixou bem claro que não possui livros e não tem o hábito de comprá-los. Ainda citando Souza (2005, p. 7):

> *Uma vez que a leitura configura-se enquanto uma prática social transmitida através das interações, e cuja prática pode se iniciar nos primeiros anos de vida, entende-se que a infância é fundamental para o processo de constituição do sujeito enquanto leitor, uma vez que, as experiências de leitura vivenciadas nesse período serão o início da relação que irá se estabelecer com a leitura.*

Portanto, a leitura e Guilherme não são muito próximos. As poucas vezes em que a criança teve contato com livros em casa foi quando levou a Sacola e a mãe afirmou que leram juntos. Nas idas à biblioteca, não folheava ou lia nenhum livro; na sala de aula, não ouvia os colegas nem a professora na hora da contação e não ia até o Cantinho da Leitura demonstrando desinteresse pela atividade e sendo indisciplinado.

Mesmo deixando claro que não tem o hábito de ler e nem materiais de leitura, quando indagada sobre a leitura, a sua resposta é de reconhecimento sobre a importância dessa prática para a educação e informação.

"Com certeza é sim um instrumento que educa. A leitura é muito importante porque informa das coisas né". (Mãe de Guilherme).

Sobre o processo de formação do leitor e a inserção da família nesse processo Rigoleto & Di Giorgi (2009, p. 229) afirmam que "para tratarmos da inserção da família no processo de formação do leitor, é preciso considerar que em qualquer etapa de nossa vida nossas preferências sofrem influências de fatores externos como: religião, profissão, ambiente cultural e outros." E completam defendendo a ideia de que "[...] a família tem muito a colaborar porque, convivendo com o leitor, conhece o seu gosto e faz parte da vida dele, por isso pode exercer uma influencia positiva no processo de formação" (RIGOLETO; DI GIORGI, 2009, p. 229).

MATHEUS E MARCOS: “OS CONTADORES QUE NÃO SABEM LER”

Matheus e Marcos têm sete anos, são irmãos, moram com a mãe e o pai numa residência cedida. Seus pais têm entre 31 a 40 anos, a sua mãe tem o ensino médio completo e é dona de casa e seu pai estudou até o 9º ano do ensino fundamental e trabalha como taxista. A família tem uma renda mensal de até um salário mínimo. A atividade cultural à qual tem acesso é assistir tanto a filmes como shows musicais no dvd em casa nos finais de semana.

As duas crianças possuem um problema de dicção e são acompanhadas por uma fonoaudióloga, mas a professora afirmou não ter percebido melhora na fala e no desempenho deles com esse acompanhamento. As crianças terminaram o ano sem saber ler. Tanto o pai quanto a mãe das crianças deixavam-nos na porta da sala todos os dias e sempre perguntavam sobre o comportamento e desempenho dos dois. É perceptível a preocupação dos pais: é a única família na qual mãe e pai vão deixar os filhos na Escola. As duas crianças são razoavelmente comportadas, tentam fazer as tarefas, pedem ajuda, mas, são displicentes para fazerem mais de uma tarefa. Embora não soubessem ler ainda, as crianças durante os momentos de contação na sala de aula costumavam contar as histórias que haviam lido com os pais, ou realizado sozinhos a leitura visual, para os colegas e professora.

Pelo fato de serem duas crianças, o trabalho dos pais é dobrado, e sobre isso, a mãe começa a entrevista falando sobre a rotina dos filhos:

“O dia-a-dia deles é bem sobrecarregado porque são dois, né? A jornada é pesada. Eles acordam, tomam banho, escovam os dentes, tomam café, vão brincar, aí brincam, briga, aí é assim. Minha vida é sobrecarregada por causa deles dois, eles são bem hiperativos. E assim vai, sabe?!. Mas, Deus ajuda né, mostra um jeito, a saída para todos os problemas. Eu passo o dia inteiro com eles, só sou eu e Deus pra cuidar deles e o pai deles quando tem tempo”. (Mãe de Matheus e Marcos).

E sobre como acontece quando as crianças levam a Sacola Viajante para casa:

“Quando eles chegam de tarde, eu vou ler mais eles, quando eles levam a sacola. Eles têm livro em casa, num é direto que eu leio, num é todo dia, mas, às vezes, eu tiro um tempinho e leio outras revistinhas, outros livros com eles. [...] Eles leem, e pedem ajuda pra gente ler com eles e depois eles leem pra gente, ficam perguntando é bem interessante. É bom porque eles pedem ajuda, pra olhar. Olham as figuras e depois vão contar a historinha todinha do livro, como eles ainda não sabem ler, eles pedem ajuda a mim, à minha irmã, ao pai, pra olhar, pra ler, ficar lendo com eles, mas, é bom. Ajuda porque ‘desarna’, né?! Levando os livros para casa da Sacola Viajante, é uma ajuda. [...] É um projeto bom. Muito legal. É uma visão boa mesmo para o aluno. ‘Desarna’ mais né, porque dá uma força de aprender, porque só levar pra casa e não ler, não praticar, não adianta”. (Mãe de Matheus e Marcos).

A leitura conjunta e compartilhada é uma estratégia de incentivo, e Souza (2005, p. 41) percebeu também isto em sua pesquisa:

> *Outra estratégia de incentivo que contribuiu positivamente para a formação dos sujeitos enquanto leitores foi a leitura conjunta, isto é, situações onde os pais e os sujeitos se reuniam com o propósito de partilhar a leitura; havia momentos em que o sujeito era o leitor, e outros em que era ouvinte de histórias lidas ou contadas oralmente.*

A mãe das crianças afirma que quando criança, sua mãe lia para ela.

"Minha mãe lia, num tinha muito tempo porque naquela época as coisas eram mais sacrificadas, mas, ela ainda lia. Tirava um tempinho e lia e eu gostava. Ela que me ensinou a ler, juntava as palavras. Naquele tempo, era mais difícil ter ajuda, num tinha aula de reforço, essas coisas, e foi ela que me ensinou". (Mãe de Matheus e Marcos).

A responsável que respondeu a entrevista ainda disse que conta história para os seus filhos e eles costumam gostar.

"Às vezes, eu conto, eles gostam, é história da minha cabeça mesmo e eles acham é graça. [Risos]. [...] Tem horas que eles ficam tirando gaiatice, mas tem horas que eles prestam atenção, tanto quando eu tô lendo ou contando uma história, eles param e ficam olhando, escutando, mas, tem hora que eles começam a brincar, aí depois eles param. Eu os mando parar e escutar e eles escutam. Tem que falar bem sério. [...] Tem umas revistinhas que minha vizinha deu para eles, é revistinha de Mônica, é de porquinho e de desenho". (Mãe de Matheus e Marcos).

Contar uma história é tão importante quanto narrar, carregados de sentidos. Samori (2011, p. 54) destaca a importância e função para a humanidade da contação e da narração:

> *[...] Contar e narrar histórias são manifestações que trazem a possibilidade de viver a ficção, têm uma importância e uma função para a humanidade desde os tempos mais remotos, em que as tradições orais perpetuavam tradições, ensinamentos, moral, conduta etc.[...].*

Ler revista é um hábito desta mãe.

"Eu gosto de ler revista, mas, no momento eu tô sem nenhuma revista. Às vezes, o povo me dá, a revista Veja, quando num querem mais, porque eles compram né, aí me dão e eu guardo. Eu gosto de ler jornal, mas também não tenho no momento. Tenho a Bíblia, eu num leio todo dia não, mas uma vez na semana eu leio". (Mãe de Matheus e Marcos).

A mãe de Matheus e Marcos considera, entre outras coisas, que a leitura é fundamental.

"A leitura é uma coisa importante na jornada da criança. É o que leva a visão pra vida, pra aprender mais, assim a criança tem força de vontade de aprender a ler. Se esforçar é o melhor caminho. A leitura é tudo". (Mãe de Matheus e Marcos).

Reconhecendo que a leitura é importante para a aprendizagem e para a vida, a mãe ainda enfatiza que é necessário esforço e força de vontade para aprender a

ler e segundo Rigoleto & Di Giorgi (2009, p. 230), por mais "[...] que a criança não cresça num meio permeado pela leitura ou que ela esteja cercada de adultos não alfabetizados, é tanto possível quanto necessário que ela seja incentivada a ler". O incentivo é uma mobilização feita pela família que traz resultados positivos.

RAUL: "O MENINO QUE ENXERGA COM AS MÃOS"

Raul tem 06 anos, mora com a mãe, o pai e uma irmã. Eles vivem em uma residência própria. Sua mãe tem idade entre 20 a 30 anos e seu pai tem entre 31 a 40 anos. A sua mãe tem o ensino fundamental de 1º a 5º ano e é dona de casa; seu pai é analfabeto e trabalha como gesseiro. A família tem uma renda mensal de 01 a 02 salários mínimos. A atividade cultural à qual tem acesso é assistir filmes educativos umas quatro vezes por semana, principalmente a criança. A entrevista foi realizada na Escola.

Raul é deficiente visual e ainda não sabe ler em braille. Para ler os livros da Sacola Viajante que contém livros normais e um em braille, ele conta com a ajuda da sua mãe, que lê para ele. Raul também conta com a ajuda do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV) no horário contrário ao da Escola e com uma auxiliar na Escola.

"Na sala, existe uma criança com deficiência visual. A professora já havia falado sobre ele, mas, desde o início das observações até então, Raul ainda não tinha vindo à aula. A professora disse que na Feira do Livro, feira que acontece uma vez ao ano na cidade de Mossoró que reúne pessoas de toda a cidade para exposição de livros e apresentações culturais, ele contou a história de Chapeuzinho Vermelho vestido com um avental de cujo bolso frontal, ele tirava os personagens para ilustrar e enriquecer a apresentação.

Pesquisadora: - Você gosta de ouvir histórias?
Raul: - Sim!
Pesquisadora: - Quem lhe conta?
Raul: - A minha mãe.
Pesquisadora: - Você ouviu quantas histórias da sacola?
Raul: - Duas.
Pesquisadora: - Sua mãe te conta histórias?
Raul: - Às vezes.
Pesquisadora: - Você tem livros de histórias em casa?
Raul: - Não. Só livros velhos.
Pesquisadora: - Como assim?
Raul: - Velho, velho, antigo". (Diário de Campo, 5º Dia de observação, 08/10/2014).

Sobre o dia-a-dia de Raul, sua mãe diz:

“Quando ele acorda, ele escova os dentes, merenda e assiste tv. Depois, toma banho, almoça e vem pra Escola, quando volta pra casa assiste tv até a hora de ir dormir. Quando eu tenho tempo, eu ensino as tarefas de noite ou no outro dia”. (Mãe de Raul).

A mãe tem o hábito de ler a Bíblia sempre que pode e perguntada se tem a prática de ler para o filho, responde:

“Eu leio algumas histórias. Ano passado quando ele estudava na creche ia dever já essa não. Essa é livro, pra lerem pra ele. Eu leio um ou dois livros. [...] Tenho uns livros do tempo que eu estudava. Num tenho muito não, mas alguma coisa eu tenho sabe. Sempre quando é pra ler pra Raul, ele leva daqui. Os que eu leio são daqui”. (Mãe de Raul).

Sobre a Sacola Viajante, ela diz:

“A Sacola ajuda, é bom porque ele aprende mais. Ajuda a pessoa a aprender a ler. [...] É importante né? Educa mesmo. Traz conhecimento”. (Mãe de Raul).

A auxiliar da sala, responsável por ajudar à professora a desenvolver atividades adaptadas para Raul, foi perguntada se percebia interesse da criança pelas práticas de leitura, ao que ela respondeu:

“Ele se interessa devido às muitas vezes que os alunos contribuem com a leitura, principalmente quando trazem os livrinhos da Sacola Viajante, ele fica sempre questionando. ‘Tia, como foi isso? O que é?’. Pergunta, sobre qual é o formato de determinada coisa já que nós contamos direitinho como é a ilustração e ele sempre questiona e é curioso. Em geral, ele reconhece quem está lendo lá na frente e antes de começar as atividades temos os momentos de leitura, e eu sugiro pra ele sobre algum livro e ele pede, escolhe, de forma bem alegre, satisfeito e ele escolhe, às vezes, até mais de um. Ele é muito interessado. Eu digo os títulos e digo como é o livro. Sempre fico questionando o que estou lendo, às vezes, ele diz: ‘Tia isso já aconteceu comigo’ e vai relacionando fatos. Eu digo que contextualizando com a realidade dele, eu o acho muito interessado”. (Auxiliar).

Sobre o projeto de leitura “Era uma vez...” e a ação da Sacola Viajante como contribuição e incentivo para aumentar o interesse da leitura na criança, a auxiliar comenta que:

“Ele tinha muito entusiasmo quando diziam ‘agora é o Raul que vai levar a sacola’. Quando ele chegava de casa, ele sempre dizia: ‘Li com a minha mãe três livros’, e ele ia para frente contar a história que mais gostou, sempre de maneira muito exata do que estava no livro. Posso até dizer que ele é uma criança que interage, ele questiona, ele é muito, muito interrogativo em qualquer história que alguém contar, sempre quer saber mais e mais. A orientação é que tanto nós da sala e em casa quem for ler deve descrever o cenário para que ele possa imaginar como é”. (Auxiliar).

Sobre as práticas de leitura em casa e na sala de aula, a auxiliar diz o que a criança comentava algumas vezes.

“Ele comenta mais as da sala, de casa não. Quando uma colega conta uma história da sacola e outra também conta a mesma ele diz: ‘ah! essa história quem contou foi fulana’. Ele sempre tenta rememorar. Ele é sempre muito participativo, sempre que a professora questiona, ele responde. Só comenta sobre a leitura em casa quando leva a Sacola. A gente pergunta quem leu pra ele, ele diz que, em geral, foi a mãe antes de ele dormir. Ele, geralmente, descreve dessa maneira: ‘Tia, foi antes de dormir porque no horário depois do jantar, eu fui assistir o jornal’”. (Auxiliar).

Raul demostra para a auxiliar grande interesse pela leitura e participa dos momentos em que os colegas estão lendo ou contando histórias. Embora não saiba ler, sua mãe lê para ele os livros que estão em braille e também os que não estão e que fazem parte da Sacola.

Para Goulemot (1996, p. 113) a leitura é sempre produção de sentido e não existe leitura ingênua e longe de referencia exterior, “[...] ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória das leituras anteriores e de dados culturais.”. Não é encontrar o sentido que o autor deseja e sim constituir um sentido. O ato de ler requer a memória de leituras anteriores. E completa “[...] A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca” (GOULEMOT, 1996, p. 116). A bagagem de leitura muda a cada nova leitura e ganha assim outros sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se perceber e analisar como acontecem as práticas de leitura na família e foi possível chegar à conclusão de que a Sacola Viajante é uma estratégia que a Escola estabelece para aproximação das famílias no cotidiano escolar. O projeto reforça a possiblidade de uma maior interação não apenas entre família e escola, bem como entre pais e filhos. Pode-se acrescentar, ainda, que nesses momentos de magia e encantamento que se realizam na família acontece um processo educativo com grandes chances de êxito, uma vez que ocorre num ambiente propício a trocas afetivas.

Neste estudo, a criança Aline que tinha a prática regular da leitura tem pais leitores. Amanda, embora não conviva com pais leitores, é influenciada pelas colegas a desenvolver tais práticas. Já Guilherme, que não possui uma prática de leitura e a família afirma ler para a criança, esta leitura era realizada de forma não regular. Marcos, Matheus e Raul embora não saibam ainda ler, participam de práticas de leitura com a família que os possibilita recontar uma história e participar das práticas não só na família como também na Escola. Para Melli (2012, p. 13) “[...] Se aos pais forem proporcionadas vivências significativas em leitura, eles poderão desenvolver atividades de leitura com seus filhos em casa, além de compreender e acompanhar as propostas da escola e, ao mesmo tempo, se construírem leitores”.

Sobre os programas de leitura, Colomer (2007, p. 150), diz que:

Além de criar comunidades de leitores nas aulas, os livros para compartilhar podem estabelecer laços entre a escola e as famílias. Os livros que vão e vêm da escola para a casa, através do empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada. É um caminho explorado em muitos programas de leitura.

Verificou-se que este Projeto possibilita o acesso à literatura e, além disto, a ação Sacola Viajante permite o contato com os livros daqueles que estão além dos muros da Escola, neste caso, os familiares dos alunos. Nas observações e nas entrevistas, foi possível perceber também que a Sacola Viajante é uma oportunidade para levar a leitura para casas em que não possuem livros e aumentar o repertório de quem já possui alguns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil.** 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

GOULEMOT, J. M. (1996). “Da leitura como produção de sentidos.” In: CHARTIER, Roger et al. **Práticas de leitura.** Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, pp. 107-16.

MELLI, Glaucia C. Scarpel. **Letramento literário**: caminhos e desafios para a formação de pais leitores. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, São Paulo.

PALIARINI, Viviane. **Leituras sem muros**: práticas de leitura de crianças além do espaço escolar. In: ANPEd Sul, 10., 2014, Florianópolis. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/948-0.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

RIGOLETO, A. P. C.; DI GIORGI, C. A. G. (2009). “Outros parceiros na biblioteca escolar: democratização e incentivo à leitura.” In: SOUZA, Renata J. de et al. **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp 219-37.

SAMORI, D. P. **Infância e literatura infantil:** o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental. 2011. 169f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Juliana Simões Zink de. **A mediação da família na constituição do leitor**. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=21311>. Acesso em: 28 Ago. 2014.

SER PROFESSOR ALFABETIZADOR: A VOZ DOS ORIENTADORES DE ESTUDOS

Maria Elizabete Souza Couto
melizabetesc@gmail.com
Universidade Estadual de Santa Cruz

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos algumas reflexões oriundas de uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica participantes do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na condição de formadores (Orientador de Estudos - OE). Nossa pretensão ao realizar essa pesquisa era entender como esses profissionais pensam o processo formativo do professor alfabetizador instituído conforme as indicações do PNAIC. Precisávamos compreender, a partir da voz formativa desses atores sociais, como as possibilidades de um programa gestado pelo governo federal se constitui como um caminho formativo para os professores nas suas diversas realidades.

Fazendo um percurso histórico, a partir dos anos 2000, início do século XXI, vários programas foram implantados, em parceria com os governos federal, estadual e municipal, com o objetivo de melhorar a formação do professor alfabetizador, sua prática pedagógica e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Segundo levantamento realizado no site do Ministério da Educação, os municípios aderiram ao PROFA (2002), Alfabetização e Linguagem (2011), Pró-letramento (2012), GESTAR (2011) e, recentemente, o PNAIC (iniciou em 2013)[36]. Este programa visa a formação continuada dos professores que estão em atuação nos anos iniciais do ensino fundamental com a finalidade de fomentar um maior entendimento da prática pedagógica alfabetizadora, condição essa fundamental para reverter o quadro de analfabetismo escolar ainda presente, quando se tem uma cobertura de 9% das crianças não alfabetizados, o que equivale a aproximadamente 18 milhões de brasileiros que ainda não sabem ler e escrever[37]. Segundo dados da ANA (2015), o percentual de crianças que apresentam

36 Na Bahia, em 2011, os municípios aderiram ao PACTO pela alfabetização, um programa implantado pela Secretaria de Educação do Estado. Em 2015, os programas PACTO e PNAIC juntaram-se e vem sendo chamado 'Programa de Ações de Integradas PactoPnaic', com a finalidade de fortalecer as ações para alfabetizar as crianças até 8 anos de idade.

37 "A taxa de alfabetização é importante para avaliarmos a situação educacional e as condições sociais do país. Segundo os resultados do Censo 2010, aproximadamente 91% da população brasileira com dez anos ou mais de idade são alfabetizados. Isto é, temos um percentual de 9% de não-alfabetizados, o que equivale a dizer que aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever". Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html> Acesso em 15.maio.2016.

o aprendizado inadequado em leitura corresponde a 22,21%; em escrita, 34,46%; e em matemática, 57,00%.

Tomando como base o contexto da formação, este trabalho objetiva compreender como os Orientadores de Estudos pensam o processo formativo dos professores alfabetizadores, considerando as dimensões política, formativa, social e legal em relação ao contexto da alfabetização em seus municípios.

O trabalho está organizado em três sessões: as dimensões da formação, o percurso metodológico, o pensamento do OE sobre o processo de alfabetização e algumas considerações.

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO: POLÍTICA, FORMATIVA, SOCIAL E LEGAL.

A formação de professores é um ato político (PRETTO, 2001), e se constitui numa temática que vem atraindo a atenção de pesquisadores, professores e decisores políticos, visto que a consideram como um dos fatores que contribuem à melhoria da educação no sentido mais amplo. Segundo a pesquisadora americana, Cochran-Smith (2005a, *apud* FLORES, 2014),

> *[...] antes da década de 1990, as questões da formação centravam-se sobretudo na qualidade dos processos formativos, no modo como os futuros professores aprendiam a ensinar, na forma como as suas crenças e atitudes se alteravam ao longo do tempo, na natureza do conhecimento profissional e nos contextos sociais e organizacionais que melhor contribuíam para a aprendizagem. [...] as décadas mais recentes têm testemunhado uma abordagem associada a uma cultura de evidência numa lógica de prestação de contas, quer externa, quer interna, baseada na avaliação da eficácia dos programas de formação tendo em conta os resultados obtidos, de modo a gerar conhecimento suscetível de informar decisões relativas à sua melhoria (p.7).*

Assim, a dimensão política da formação apresenta uma preocupação pública sobre o desempenho dos alunos. No Brasil a questão tem caminhado na mesma direção, visto que se tem como ponto forte a formação de cidadãos, pessoas que irão trabalhar com outros sujeitos, tendo como princípio a emancipação, a cidadania e a construção do conhecimento (a escolarização).

A dimensão formativa é marcada pela construção dos conhecimentos e saberes que fazem parte do *corpus* de conhecimentos estudados na formação inicial e continuada e transformados em saberes destinados à formação de professores. Vale a indagação: qual a base de conhecimento necessária ao professor para alfabetizar? De uma maneira geral, a base de conhecimento é constituída "por um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender" (MIZUKAMI, 2004, p. 290). É uma base de conhecimento que não é fixa e continua em construção

na trajetória profissional, considerando que seguindo o movimento da sociedade, “está a surgir um novo ecossistema de aprendizagem que irá redefinir cada aspecto do ensino e da aprendizagem” (KnowledgeWords, 2013, apud IMIG; WISEMAN; NEEL, 2014, p.62). Tal situação vem indicando caminhos em vários países e, também no Brasil, que estão centrando seus esforços na melhoria da qualidade do ensino e dos professores, por entender que com professores mais qualificados poderá mudar as condições das aprendizagens dos alunos.

Dessa forma, a formação profissional é considerada uma condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos profissionais e das escolas, levando em conta a escola como local da aprendizagem e da socialização de saberes, culturas, experiências, jeitos de ser e pensar o mundo, a sociedade, a comunidade e o seu entorno. E ainda, é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, devendo ter como referência a prática docente e o conhecimento para ir além da oferta de cursos de formação continuada, integrando-se no dia a dia da escola como um componente essencial da profissionalização docente (LARCHERT; COUTO; GONÇALVES, 2009).

Nesse movimento alguns pontos são considerados nos estudos sobre o pensamento dos professores. Em primeiro lugar é preciso “esclarecer o esquema conceitual do professor, base de sua ação. Predizer ações a partir das teorias implícitas” (MEDINA RIVILA; DOMINGUES, 1995, citado por MIZUKAMI, et al, 2010, p. 102), bem como, conhecer suas crenças:

> *possibilidade de ensino para melhorar os alunos;*
>
> *a relação entre o ensino e os processo de participação social; interação da educação com o desenvolvimento cultural e sócio-comunitário;*
>
> *integração da metodologia como um componente nuclear da formação;*
>
> *inclusão, nesta cultura escolar, de todos os membros da comunidade educativa, especialmente os professores/ professoras (MEDINA RIVILA; DOMINGUES, 1995, citado por MIZUKAMI et al 2010, p. 102).*

Imersos nessas crenças aparecem os dilemas. Aí está a chave do pensamento do professor, independente da função que está desenvolvendo, visto que estes provocam o movimento da ação e da reflexão no cotidiano do professor. Assim, com base nos estudos dos autores alguns dilemas são pontuados:

> *[...] A educação de adultos como ação formativa geral*
> *Aquisição de conhecimentos básicos*
> *Ensino como atividade intencional, global que propicie a aprendizagem dos alunos*
> *[...] Aquisição de conhecimentos específicos para uma participação social, criadora e crítica (MEDINA RIVILA;*

> *DOMINGUES, 1995, citado por MIZUKAMI et al 2010, p. 102).*

A base de conhecimento é apresentada por meio da dinâmica, da construção, representação de conhecimentos e da elaboração pessoal do profissional ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (inicial e continuada) e na sua trajetória docente (MARCELO GARCIA, 1999). Fazem parte os conhecimentos dos conteúdos específicos e pedagógicos dos professores e alunos etc.

O conhecimento dos conteúdos aprendido pelo formador/professor alfabetizador é um eixo articulador entre a docência, a construção do "conhecimento pedagógico do conteúdo e [...] o desenvolvimento de raciocínio pedagógico" (MIZUKAMI, 2004, p. 291) Uma condição para compreender situações concretas de ensino em contextos escolares diferentes.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele "construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os tipos de conhecimentos explicitados" (MIZUKAMI, 2004, p. 291). Um conhecimento importante no contexto da docência, sendo o professor o autor da sua construção e aprendizagem durante a trajetória profissional. Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo se

> *vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos a compreender um determinado conteúdo. Inclui as formas de representar e formular [...] um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender: conceitos e preconceitos que os alunos de diferentes idades e procedências trazem consigo sobre os conteúdos que aprendem (BORKO; PUTNAM, 1996). De acordo com Magnusson, Krajcih e Borko (2003), o conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que emergem e a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades (MARCELO GARCIA, 2010, p.15).*

Este conhecimento é o "fio condutor de aprendizagem e desenvolvimento profissional" (MIZUKAMI, 2010, p.73) e para a organização das atividades docentes, visto que é acionado no momento em que o professor explica a sua prática, considerando os objetivos, metas e propósitos da educação, o ensino desenvolvido e como o aluno aprende, a organização e rotina da sala de aula, a relação com outros conteúdos e áreas do conhecimento, situações de motivação, as políticas públicas, diversidade, teorias da aprendizagem e desenvolvimento do sujeito etc.

E o conhecimento dos alunos ajuda o professor a organizar o seu trabalho na perspectiva de avançar do nível de desenvolvimento real (o que o aluno já sabe) para o nível de conhecimento potencial (o que deverá aprender).

A dimensão social da formação é construída em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências do saber ensinar, da cultura, do meio, da organização escolar etc. (TARDIF; LESSARD, 1999).

E, por fim, uma dimensão legal da formação visto que sempre buscamos o respaldo legal na legislação vigente: LDB nº. 9394/96 e demais Resoluções que definem as Diretrizes Curriculares para a Formação e a organização da escola para fundamentar e compreender os processos formativos dos professores em contextos diversos.

Nesse contexto, o processo formativo do professor – inicial e continuada - indica possibilidade de análise e reflexão sobre os aspectos conceituais e pedagógicos que forma o profissional para o desenvolvimento de uma ação que também é política.

O PERCURSO DO TRABALHO

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que buscou compreender como os Orientadores de Estudos pensam o processo formativo dos professores alfabetizadores, considerando as dimensões política, formativa, social e legal em relação ao contexto da alfabetização em seus municípios.

Nesse contexto, foram ressaltadas as situações que evidenciam realidades que não poderiam ser analisadas e compreendidas por meio de dados brutos, objetivos, próprios de situações que têm a voz pedagógica do sujeito (formadores) como produtora de conhecimento.

Segundo Bogdan e Biklen, uma pesquisa qualitativa indica que o objeto de estudo "seja examinado como a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo" (1994, p. 49). O discurso dos participantes da pesquisa mostrou a presença de uma multiplicidade de saberes docentes mobilizados e o indicativo de novas aprendizagens que sugerem diferentes maneiras de compreender como os OE estavam lidando com o programa, sua formação e a ação de formar o professor alfabetizador.

O trabalho foi realizado com os OE de 22 municípios do estado da Bahia que, naquele momento, assumiam a função de Orientadores de Estudos (OE) nos seus locais de trabalho para formar os professores alfabetizadores. Responderam ao questionário 49 professores (OE), conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa

Sexo			**Experiência docente/alfabetizador antes do PNAIC**		
M	F	NR	Sim	Não	NR
01	46	02	33	13	03

Fonte: Material produzido na pesquisa (2013/2014).

Apreender o pensamento do OE na condição de formador do professor alfabetizador foi primordial neste estudo. Para a análise dos questionários, realizamos

uma leitura exaustiva das informações as quais foram revelando as temáticas que deram origem às categorias. Para realização da análise, recorrermos a "técnica do Discurso do Sujeito Coletivo-DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006) que é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos" (LEFEVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003, p. 69) que tem como objetivo "refletir sobre as possibilidades oferecidas para expressar, empiricamente, a opinião ou o pensamento coletivo" (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, s/p), que consiste em selecionar, nas respostas individuais, as Expressões-Chave que identificam trechos significativos e que correspondem a Ideias Centrais que são a síntese do conteúdo discursivo. Com as Ideias Centrais construímos discursos-síntese, na primeira pessoa do singular, que são os DSCs, onde o pensamento de um grupo ou coletividade aparece como se fosse um discurso individual. Essa técnica do DSC é utilizada em pesquisas no campo da saúde e em outras áreas (banco de DSCs) e "tem demonstrado sua eficácia para o processamento e expressão das opiniões coletivas" (idem).

As ideias centrais são temáticas sintéticas que descrevem o sentido presente na resposta e, também, nos conjuntos de respostas dos Orientadores de Estudos, que apresentam sentido semelhante ou complementar. Dessas ideias, nascem outras que são as ideias âncoras que representam as ideologias, valores e crenças presentes nas respostas individuais ou agrupadas. Na técnica do DSC consideram-se as ancoragens quando há, no material empírico, marcas discursivas explícitas dessas afirmações genéricas (PIRES, 2013).

A construção dos DSC foi organizada a partir da reunião das expressões-chave presentes nos questionários (por exemplo, nas diferentes respostas a uma mesma pergunta), que tem ideias centrais ou ancoragens com sentido semelhante ou complementar. Esses discursos foram escritos na primeira pessoa do singular, para marcar a presença do pensamento coletivo na pessoa de um sujeito coletivo de discurso (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Entretanto, "um sujeito coletivo", como apresentado no "Discurso do Sujeito Coletivo, é muito mais do que um "nós", que expressa apenas um tipo muito particular de sujeito coletivo que fala; e, também, menos, já que um único indivíduo também pode ser um sujeito coletivo" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006, s/p). No nosso trabalho esse 'menos' foi evidenciado em expressões chave que nos ajudam a compreender a ideia central na multiplicidade do objeto de estudo.

O PENSAMENTO DO ORIENTADOR DE ESTUDOS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Para compreender o que pensam os Orientadores de Estudos sobre o processo de alfabetização, em seus municípios, tomamos como ponto de partida a ideia central, que é o PNAIC. Entretanto, para aprofundar a dimensão que o PNAIC ocupa para

alcançar seus objetivos lançaremos mãos das ideias âncoras – PNAIC, formação, alfabetização e prática pedagógica - para discussão nesse trabalho.

O PNAIC

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado pelo Governo Federal, por meio da Portaria 867 de 04 de julho de 2012, a qual define a parceria com estados, municípios e Distrito Federal que reafirmaram e ampliaram os compromissos previstos no Decreto 6.094/2007 (Compromisso Todos pela Educação), especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º - "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" – que abrange: alfabetização nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; realização de avaliações anuais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) para os concluintes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental; apoio gerencial, no caso dos estados, aos municípios que tenham aderido ao PNAIC, para sua implementação e a organização de uma rede de aprendizagem (COUTO; GONÇALVES, 2016).

Para os Orientadores de Estudos o PNAIC traz para cena a discussão sobre a condição de escolarização quando dizem que é

> *Um programa cuja finalidade é mobilizar, favorecer e renovar o processo de alfabetização. Entretanto, só é 'válido' se gestores, secretários, orientadores, alfabetizadores, pais e família o levarem a sério para alfabetizar as crianças até os 8 anos. Por isso, tenho que me esforçar para que esses resultados se concretizem, pois o interesse maior é que o programa aconteça e dê bons frutos.*

> *O PNAIC indica inovações, novos olhares e mudanças de comportamento, trabalha com a proposta de que a alfabetização é um direito garantido à criança, porém é necessário fazer valer esses direitos colocando em prática o que foi aprendido na teoria diante dos temas trabalhados nos estudos realizados. Há uma grande preocupação em "garantir" essa alfabetização, mas com letramento, e "garantir" é algo muito sério. Exige o compromisso e organização redobrada e um planejamento bem estruturado (DSC – OE).*

Os Orientadores de Estudos estão compreendendo a natureza do Programa, a dimensão social e política considerando o valor da alfabetização e a garantia dos Direitos da Aprendizagem na vida das pessoas – crianças – para a construção de uma sociedade mais igualitária. A alfabetização, por meio do PNAIC, começou a ser pensada como ação política e sua organização – formação e material didático – indica um caminho de organização do trabalho nos municípios, valorizando o Direito a Aprendizagem e a garantia de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. Essa condição indica que aos oito anos

> *as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, s/d).*

Segundo os documentos do PNAIC, para atender e alcançar efetivamente a referida meta, quatro princípios devem ser considerados no trabalho pedagógico:

> *1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;*
>
> *2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;*
>
> *3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;*
>
> *4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, s/d).*

A partir desses princípios a proposta do PNAIC apresenta a alfabetização como objeto de conhecimento. Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa construir uma base de conhecimento (MIZUKAMI, 2004) necessária para ensinar a ler e escrever para que as crianças possam compreender desde cedo que as marcas gráficas da escrita possuem um "valor social agregado, uma vez que os adultos guardam e protegem cuidadosamente certos documentos escritos, porque demonstram a maior seriedade e preocupação – em todo caso, envolvimento – com relação a certas comunicações escritas que não estão destinadas às crianças" (FERREIRO, 2013, p.30). E, ainda, veem no PNAIC uma possibilidade de um ensino para melhorar os alunos (MEDINA RIVILA; DOMINGUES, 1995, citado por MIZUKAMI, et al, 2010, p. 102), porque a cultura da escrita é um valor social e todos têm direito de adquiri-lo. Para os OE o PNAIC

> *está enriquecendo o processo de alfabetização em meu município, visto que o programa possui um foco de mobilização social. Esse programa abre um leque de possibilidade porque não engessa o fazer pedagógico, mas oportuniza discussões e aprofundamento teórico. Um aliado e parceiro no processo de ensino aprendizagem e tem sido um novo estímulo, um renovar de forças e ânimo (DSC – OE).*

E estão compreendendo o processo de alfabetização a partir das realidades locais, principalmente quando retomam o Plano de Mobilização Social (MEC), que é um chamado “à sociedade para o trabalho de mobilização das famílias e comunidades pela melhoria da qualidade da educação e pela garantia do direito de aprender a todos os brasileiros” (MEC, s/d). O Plano de Metas do PDE (1.1 a 1.18) indica possibilidades que, em conjunto com a sociedade civil, oferece orientação e incentivo a lideranças sociais, gestores da educação pública, profissionais da educação etc. para criar condições que possam ajudar na alfabetização até os 8 anos de idade. Nesse sentido, nos municípios o PNAIC está

> *trazendo mudanças que, com certeza, contribuirá para (novos caminhos) uma educação de qualidade e que o resultado de todo esse trabalho chegue até a ponta que é o aluno (DSC - OE).*

A marca das dimensões social e política fazem presentes no processo formativo e também ficou revelado com a mobilização nos municípios, visto que começa a criar uma nova configuração de educação (alfabetização) em que a relação entre o ensino e os processos de participação social está presente, bem como a interação da educação com o desenvolvimento cultural e social (MEDINA RIVILA; DOMINGUES, 1995, citado por MIZUKAMI, et al, 2010, p. 102) e a aprendizagem dos alunos.

A FORMAÇÃO

Em relação a dimensão da formação, os OE estão considerando-a como uma condição para a releitura, continuidade das experiências e das aprendizagens nos aspectos teórico e prático. O discurso revelou desde a condição privilegiada para estudos até o papel da formação continuada para o professor, dizendo que sentiu-se

privilegiada por saber que iria ter a oportunidade de aperfeiçoar-me mais na alfabetização, que meus conhecimentos seriam, enfim, respaldados tanto na prática quanto na teoria. Nos estudos de formação há muita troca, aprendizagem e percebo que a formação está:

> *oportunizando a relação real entre prática e teoria;*
>
> *ajudando a perceber a formação como formação mesmo, não mais um programas com sugestões de atividades para alfabetizar, mas, experienciar, refletir sua ação, compartilhar saberes e fazer numa inter-relação que envolva a realidade local, a ação docente e o conhecimento teórico e não apenas a sistematização de atividade para cumprir o cronograma;*
>
> *ampliando e abrindo novas possibilidades de trabalho no processo ensino-aprendizagem em relação ao processo de alfabetização;*
>
> *oferecendo aprofundamentos teóricos para que os professores repensem a sua prática.*

> *Hoje temos conhecimento das condições necessárias para que esse processo seja desenvolvido em sala de aula e qual objetivo alcançar, ajudando na compreensão de determinados "conceitos" e, assim, melhorar a prática com seus alunos.*
>
> *Nas visitas e encontros de formação foi possível observar pequenos avanços na proposta metodológica (atividade) que era organizada com conteúdos, relatos de experiências e valorização da literatura infantil (DSC– OE – grifo nosso).*

A perspectiva de formação tratada no DSC indicou uma formação continuada que permitiu ao professor condições para construir uma base de conhecimento - específicos e pedagógico - (MIZUKAMI, 2004) sobre a alfabetização, além de desenvolver competências para trabalhar, refletir, aprofundar conceitos e avaliar o fazer pedagógico, elaborar aulas e atividades adaptando-as ao contexto social dos alunos visando, não apenas uma compreensão do conteúdo apresentado, mas, a sua conexão com situações do cotidiano a partir da dialógica (IMBERNÓN, 2011). A consciência profissional da formação como ação e movimento foi indicada, várias vezes, quando foi mencionado que está 'ajudando a perceber a formação como formação mesmo'. Parece um trocadilho, mas se reveste numa reflexão sobre a trajetória profissional e o diferencial que a formação oferecida pelo PNAIC está proporcionando nos aspectos teóricos, metodológicos, conceituais e políticos. Um fator que tem sido favorável é a inclusão, na cultura escolar por meio da mobilização social para a melhoria da aprendizagem dos alunos, do secretário de educação, gestores, coordenadores, orientadores de estudos e, especialmente, os professores alfabetizadores para desenvolver as metas propostas no PDE e alcançar seus objetivos (MEDINA RIVILA; DOMINGUES, 1995, citado por MIZUKAMI *et al*, 2010, p. 102). A valorização de uma base de conhecimento para a alfabetização, a articulação entre teoria e prática, a integração entre a experiência, reflexão e ensino começa a se fazer presente e a fortalecer o trabalho do professor.

A ALFABETIZAÇÃO

"A escrita alfabética é uma invenção cultural da humanidade" (MORAIS, 2012, p.70) e, certamente, a alfabetização. Sendo cultural, a sociedade requer pessoas alfabetizadas para participar dos espaços e situações com competência. Assim, caminharam na seguinte direção:

> *Através dos estudos foi possível perceber que o processo de alfabetização acontece em um ciclo de três anos, saindo assim da perspectiva linear para uma processual, estabelecendo uma ponte com o uso social da escrita. E para garantir tais aprendizagens foi preciso compreender a escrita como sistema notacional, aprofundar conhecimentos acerca do processo metacognitivo de consciência e conscientização da construção escrita. Nesse processo o programa traz temas bastante*

> *relevantes e que devemos desconstruir ou ressignificar alguns conceitos, como a possibilidade da alfabetização na perspectiva do letramento acontecer de fato, sem negar o direito de aprender a ler e a escrever. O processo de alfabetização é amplo, vai além das letras e palavras e inicia bem antes do processo de escolarização. Entende-se também que não ocorre naturalmente, por meio da memorização ou repetição, mas por meio das análises, reflexões e intervenção do mediador (professor), e só é possível mediante diagnósticos precisos e intervenções imediatas (DSC – OE).*

Os indicativos presentes no DSC direcionam uma reflexão sobre a ressignificação de conceitos referentes aos conhecimentos específicos para a alfabetização (MIZUKAMI, 2004) tais como o sistema notacional, ciclo de alfabetização, uso social da escrita, letramento etc., numa tentativa de romper paradigma, dos métodos tradicionais (analítico e sintético) – com memorização e repetição - o linear, para o processo construtivista, por meio de análises, reflexões e mediação com a organização das escolas em ciclo. Um caminho para superar o "*apartheid* educacional" visto que a compreensão, o compromisso profissional e a reflexão sobre a alfabetização em cada município vêm indicando a construção do conhecimento pedagógico (MIZUKAMI, 2004) visto que "o tipo de ensino praticado é um fator determinante para permitir que a maioria das crianças que estão no final da educação infantil cheguem ao primeiro ano [...] com mais conhecimentos sobre o SEA" [Sistema de Escrita Alfabética] (MORAIS, 2012, p. 72). O diagnóstico e a intervenção foram valorizados como atividades que devem ser realizadas pelo professor com a finalidade de ajudar o aluno a avançar no SEA, ajudando aos alunos a compreender o sistema de escrita e seu uso social. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico/didático do conteúdo está sendo (re) organizado, compreendido, (re)elaborado para atender a diversidade de interesses e necessidades dos alunos (MARCELO GARCIA, 2010). Assim, a formação oferecida pelo PNAIC vem

> *contribuindo para que os Direitos de Aprendizagem sejam assegurados nas escolas, de forma que pudessem garantir que as crianças fossem alfabetizadas na idade certa, visto que todo o trabalho realizado pelo PNAIC tinha o objetivo principal de alfabetizá-las. Vou me esforçar para que esses resultados se concretizem. Entretanto, nos próximos anos os resultados serão melhores (DSC – OE).*

Este discurso ressaltou o tempo para alfabetizar do ponto de vista da idade do aluno e do tempo nos municípios em se tratando de resultados, alcance de metas e, consequentemente, o resultado de uma ação que é política, social e formativa.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica é uma ação intencional, visto que é necessário saber o que, para que, porquê e como realizar a atividade educativa. É uma "prática social

orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social" (VEIGA, 1992, p.16). Nessa direção, o DSC revelou que

> *O processo de alfabetização só é possível mediante o uso de estratégias lúdicas, compreendendo o valor da sistematização. Aumentou o interesse dos alunos pela leitura literária tendo em vista a montagem dos cantinhos de leitura. As colegas estão elaborando/planejando a rotina com foco nos Direitos de Aprendizagem e creio que o professor tem o papel muito importante mediado por processos de aprendizagem com a teoria(s). Por conta do tamanho do município e de termos passado por greve os acompanhamentos estão em um número irrelevante, mas pelo que os professores trazem, o impacto tem sido positivo (DSC – OE).*

Com o movimento e a mobilização entre a gestão, coordenação e orientadores os resultados (dimensão formativa, pedagógica e política) começam a aparecer e a ser percebido pelos professores, embora os resultados ainda não correspondam aos esperados, visto que as condições objetivas e subjetivas estão presentes. Assim, a prática vem se constituindo numa

> *ação mediadora de mudança e transformação social com o objetivo de contribuir na construção da identidade dos sujeitos – professores e alunos. E na sala de aula [...] a prática deve ter como ponto de partida o levantamento de problemas do cotidiano para estudo, discussão, análise e sistematização de conceitos e ideias (COUTO, 2011, p. 57).*

No que se refere a prática pedagógica, o recebimento do material didático, distribuído pelo MEC para alunos e professores, também vem contribuindo para a compreensão do conhecimento pedagógico e, em seguida, da melhoria da formação e da aprendizagem dos alunos. Nesse tocante, o DSC indicou que

> *O material é excelente, mas é o início do processo e o professor precisa realizar outras leituras para a concreta apropriação do saber sobre a alfabetização. A utilização do material do PNAIC (livros de literatura e jogos) está cada vez mais acessível ao professor e ao aluno. Na medida em que os professores tiveram acesso ao material do PNAIC, houve modificação para o que esperamos. (DSC – OE).*

Nesse movimento de reflexão a formação do professor no PNAIC está sendo considerada uma condição importante para a construção de conhecimentos sobre a alfabetização, juntamente com a releitura das experiências e das aprendizagens. A mobilização entre a comunidade e os profissionais nas escolas, locais da socialização, aprendizagem, formação e ação de integração no dia a dia caracteriza-se como componente essencial da profissionalização docente, embora ainda apareçam os dilemas.

Com base nos dilemas indicados por (MEDINA RIVILA; DOMINGUES, 1995, citado por MIZUKAMI *et al*, 2010), os dados sugerem outras indagações que sinalizam

a continuidade do estudo para verificar como seria a construção de uma base de conhecimento específicos para alfabetização inserida numa perspectiva social, considerando a prática pedagógica como intencional e global para a aprendizagem do aluno e do professor (este também aprende na ação). Cada vez que um dilema for resolvido, outro aparecerá, visto que a prática pedagógica é um movimento espiralado.

CONSIDERAÇÕES

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), apresentado neste texto, indicou que, atualmente, há uma presença forte do governo federal/MEC na implantação de vários programas de formação de professores e da alfabetização, com a finalidade de fomentar a formação de professores e a aprendizagem dos alunos, condições para assegurar a alfabetização das crianças.

Nesse sentido, podemos inferir que os OE estão compreendendo o 'lugar' do PNAIC e a função social da alfabetização nos seus aspectos conceituais e metodológicos. Entretanto, os municípios ainda precisam caminhar na direção de organizar e elaborar políticas de formação dos profissionais da educação, contemplando àqueles que estão na alfabetização, considerando as suas características, condições, culturas, diversidade, localidades etc. Algumas vezes os municípios recebem pacotes prontos, vindo de fora para dentro da escola, como 'tábua de salvação' e condição para a melhoria da condição da formação e educação no seu município. Nesse caso, mais uma vez, veem no PNAIC uma possibilidade de contribuir com a situação da alfabetização, pela sua organização na gestão, mobilização, formação e prática pedagógica. Perceberam os seus avanços e, assim, vislumbraram indícios de melhoria na aprendizagem dos alunos. No entanto, não se pode transferir para um Programa uma responsabilidade que é do município. Mas, pode apropriar-se dessa possibilidade para estar construindo um movimento que seja formativo na sua dimensão – político, social, formativa e legal (PRETTO, 2001; TARDIF; LESSARD, 1999; MARCELO GARCIA, 2010) para garantir a continuidade das ações no município quando o Programa concluir suas atividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **O que é mobilização social?** s/d. Disponível em: < http://mse.mec.gov.br/index.php/o-plano-de-mobilizacao-social-pela-educacao> Acesso em: 15.jan.2016

_____. **Decreto 6.094/2007** (Compromisso Todos pela Educação), 2007.

_____. **Portaria 887** de 04 de julho de 2012.

COUTO, M. E. S. A "prática" e a atuação docente: revisitando um conceito para além dos muros da escola. In: AMEIDA, J. R. M. de; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. M. **As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa**. Perspectivas multidisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v. 11, 2016.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito.** Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FLORES, M. A. Introdução: da relevância da formação de professores. In: FLORES, M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores:** contributos internacionais. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMIG, D.; WISEMAN, D.; NEEL, M. A formação de professores de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. In: FLORES, M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores:** contributos internacionais. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2014.

LARCHERT, J. M.; COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. Formação e valorização do magistério: entre o anúncio e a denúncia. IN: **Anais...** 19º EPENN – CDROM, UFPB, João Pessoa-PB, 2009.

LEFEVRE, A. M. C.; CRESTANA, M. F.; CORNETTA, V. K. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU”, São Paulo – 2002. In: **Saúde e Sociedade**. v. 12, nº 2, jul-dez, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo:** um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. In: **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação. V. 10, nº 2, jul-dez, 2006.

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

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 2, n. 3, ago/set, 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditoa,com,br> Aceso em: 27.abr.2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência.** 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores.** São Paulo: EdUnesp, 2004.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PIRES, E. D. P. B.. Docência universitária - o olhar do aluno: um estudo das representações sociais de estudantes universitários sobre o “bom professor”. In: **Práxis Educacional.** v. 9, 2013.

PRETTO, N. de L. Desafios para a Educação a Distância na era da informação: O presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org) **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le Travail Enseignant au Quotidien:** Contribution à l’étude du travail dans les métiers er les professions d’interactions humaines. Quebéc: Les presses de l’Université, 1999.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2ª ed, Campinas: Papirus, 1992.

www.mec.gov.br

www.inep.gov.br

http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/mec/pmse.pdf

WWW.pacto.mec.gov.br/o-pacto

<http:///7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>

EU FALO, ELA FALA, NÓS APRENDEMOS: O LUGAR DA ORALIDADE NO APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA NAS CLASSES DA EJA

Erica Bastos da Silva
ericabastos@ufrb.edu.br
UFRB

INTRODUÇÃO

Cante lá que eu canto cá

Poeta, cantô da rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.
Se aí você teve estudo,
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro precisá
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá.

Você teve educação,
Aprendeu muita ciência,
Mas das coisa do sertão
Não tem boa experiência.
Nunca fez uma boa palhoça,
Nunca trabalhou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida,
Só quem provou da comida
Sabe o gosto que ela tem;
(Patativa do Assaré)

Inicio este artigo com um trecho de poema de Patativa do Assaré, na perspectiva de apresentar uma concepção de língua ampla e vivaz. Aqui, ela mostra a sua força estética, em um poema escrito com os vestígios do modo de falar não formal, que destaca e valoriza os saberes advindos do sertão. Destaco assim que cada vez mais se pesquisa e estuda os diversos usos da fala e da escrita, percebendo que a língua

e os textos na contemporaneidade são vistos como um conjunto de práticas sociais (MARCUSHI, 2010).

Somos seres da oralidade, ou, nas palavras de Ong (1998), somos povos orais. Mesmo reconhecendo a importância que a escrita tem para as civilizações "letradas", falamos, gesticulamos, dialogamos, e a oralidade mantém seu papel de importância nos mais variados espaços de interação entre as pessoas (igrejas, bares, escolas); mesmo com o advento das redes sociais e dos *smartphones*, a fala ainda tem um papel preponderante em nossa forma de comunicação.

Entretanto, no trabalho com a EJA, percebi que a oralidade é tão naturalizada nas salas, que, por muitas vezes, não é discutida seus diversos usos. Do mesmo modo que temos roupas de praia, de trabalho, de festa, a língua falada "veste" a roupa da formalidade ou informalidade a depender dos seus contextos. A vergonha de se expressar publicamente, os gaguejos, os silêncios nem sempre são frutos de timidez, mas, por vezes, decorrentes de uma dificuldade na expressão da linguagem oral. Os educandos da EJA já conhecem os espaços em que a eles é dado o direito à fala. A escola deve se constituir como um desses espaços e apresentar a opção de ampliá-los no exercício de respeito às variantes linguísticas e às diversas instâncias de uso da linguagem falada.

Assim, para este Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste apresentarei alguns achados sobre os aspectos da oralidade da língua que são trabalhados em sala de aula. Ressalto, entretanto, que essa é uma discussão delicada, visto que, diferentemente dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, os sujeitos da EJA já sabem falar, dominando assim a oralidade da própria língua. Sabemos, contudo, que há várias formas de expressar a oralidade (conversa informal, palestra, entrevista de emprego, falas, silêncios) e seus aspectos precisam ser trabalhados e reconhecidos nos contextos educacionais, pois sabemos que existem preconceitos linguísticos que, por vezes, silenciam os sujeitos da fala, privando-os de conhecer e partilhar dizeres.

Desse modo, neste artigo apresento essas reflexões iniciais sobre a importância e delicadeza do trabalho com a oralidade em classes da EJA. Em seguida, mostro a concepção social de língua abordada nesse estudo. A seguir apresentarei a metodologia para a sua construção. Posteriormente, mostrarei os achados sobre a oralidade resultantes do trabalho de campo. Por fim, trarei algumas reflexões sobre a construção deste trabalho e sobre a relevância de dialogarmos com educadores e educandos da EJA, no exercício de compreender os modos de aprender nessa modalidade de ensino.

A CONCEPÇÃO SOCIAL DE LÍNGUA: PISTAS PARA UM TRABALHO COM A PEDAGOGIA VOLTADA PARA O TODO DA LÍNGUA

Aula de português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.
(Carlos Drummond de Andrade)

Carlos Drummond de Andrade, no poema apresentado, nos fala que o português são dois: em um, ele fala, se expressa, interage com as pessoas, com a vida; o outro, demonstrado pelo professor Carlos Góis, não faz muito sentido para o poeta, sendo considerado um mistério, trazendo uma complexidade que ele desconhece. O prazer, a degustação, a interação por meio da língua vêm de um português vivido plenamente fora do espaço escolar, em outras relações sociais. O português ensinado na escola seria um mistério que parece não dialogar com a língua em seu uso cotidiano. Dessa forma, e refletindo sobre o poema, percebemos como o que comumente é chamado de aula de português, na realidade, se refere ao ensino de regras ortossintáticas, que não dizem coisas significativas para os usuários da língua em situações do dia a dia. Há um ensino abstrato, difícil, distante da língua com a qual usualmente se interage.

É necessário pensarmos nesse processo de aprendizado da leitura e escrita como outra forma de representar as coisas que dizemos, que expressamos e ampliarmos conhecimentos usuais da nossa própria língua. Dentro do nosso contexto, a língua portuguesa deveria ser fácil de ser aprendida, pois é ela quem está conosco em todos

os momentos, nascemos imersos nela e as relações sociais que desenvolvemos acontecem permeadas por ela.

Nas suas vertentes oral e escrita, o ensino da língua deve ser perpassado por constantes reflexões metalinguísticas, buscando-se compreender as convenções sociais, o processo de aprendizado da leitura e escrita e, especialmente, os usos que os sujeitos farão desse aprendizado. Ferreiro (1995, p.103) nos diz que "A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural". Nessa perspectiva, ressalto que é na escola que os alunos vão aprender essa outra forma de se expressar, assumir o papel de produtores e leitores de textos em que os domínios básicos sobre as convenções sociais da língua vão se desenvolver. É papel da escola também trabalhar com as diversas instâncias da língua em seus aspectos orais, diferenciando as falas formais das informais, possibilitando debates em que os educandos possam expor pontos de vista e ouvir opiniões diferentes ou semelhantes às suas, entre outros modos de trabalhar.

Ampliando essa discussão sobre o ensino da língua, ressignificando-o, a pesquisadora Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004) nos fala, de modo muito coerente, sobre a necessidade de um trabalho com uma pedagogia voltada para o todo da língua. Nesse sentido, a escola não estaria preocupada apenas em considerar ou valorizar as expressões que mais se aproximam da norma padrão. Ela também consideraria e respeitaria as diversas formas que os sujeitos têm para se expressar. Quando um adulto de uma determinada região do país diz, por exemplo, que está com "dor nos quartos", a professora sabe que esse sujeito está sentindo uma dor na região lombar; esse modo de falar é compreensível e atende ao que esse sujeito quer dizer. Nesse intuito, tal forma de falar, que por vezes é tão comum entre as pessoas mais idosas de determinada região do país, deve ser considerada e respeitada, tendo a escola o papel de ampliar esse modo de falar, visto que o sujeito pode se consultar com um médico de outra localidade que não compreenda o que ele quer dizer; então, é melhor para a vivência social dele próprio saber usar as duas formas de falar (dor nos quartos ou dor na região lombar). Na concepção de Mattos e Silva (2004):

> *Essa pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas, decerto socialmente privilegiadas, levará o indivíduo a, desde o momento em que começa a refletir sobre a língua – o que se processa desde a alfabetização –, ter consciência de que sabe falar a língua que fala todo dia, mas que precisa saber mais sobre ela e que esse saber pode crescer com ele por toda a sua vida. (p.35).*

Tal definição, pautada na metalinguagem, nos traz uma concepção que pode inovar o ensino da língua, pois estaríamos ancorados num estudo de uma língua viva que perpassa a vida de todos os sujeitos, não presa apenas em regras gramaticais abstratas. Essa concepção de estudos de uma língua que se aproxima das vivências reais dos sujeitos vem ganhando, cada vez mais, escopo teórico, especialmente dentro

do campo da sociolinguística (BAGNO, 2003, MATOS E SILVA, 2004), mas ainda enfrenta muitas barreiras na sua concretização dentro das práticas escolares. Dessa forma, de maneira crescente, é necessário o diálogo entre a escola e os usos sociais do aprendizado escolar, sobretudo na EJA – pois os sujeitos já têm uma vivência construída no que se refere aos usos da língua –, para que possamos consolidar uma educação que possibilite uma participação social mais vasta.

Sabemos que é difícil romper com uma tradição gramatical, mas a EJA precisa consolidar-se como modalidade de ensino que amplie os conhecimentos dos sujeitos e os ajude a viver sua cidadania de modo mais pleno, mais prazeroso. Obviamente, reconheço a necessidade do ensino das convenções da língua, presentes nos estudos da gramática. No entanto, os diversos usos da língua, as múltiplas formas de interação e participação cidadã precisam ser acolhidos pelo ensino da língua nas escolas.

Nesse sentindo, uma pedagogia voltada para o todo da língua implica um posicionamento político, social, afetivo, humanizador, munido de conhecimento linguístico por parte dos professores que ensinam a leitura e a escrita. Compreendo que políticas públicas, sociedade civil, os movimentos sociais contribuem para a formação dos sujeitos. Dessa forma, as lutas sindicais dos docentes por melhores condições de trabalho, a garantia de carga horária para formação continuada e planejamento, o cuidado ético e estético com esses profissionais é de fundamental importância para construirmos uma educação mais qualificada e com uma identidade que respeite, conviva e amplie os saberes prévios dos discentes.

Num exercício de interlocução entre leitura, escrita e oralidade é que a pedagogia da língua como um todo vai se construindo. No respeito pelas hipóteses iniciais da escrita, no trato respeitoso das variantes linguísticas, na apresentação de diversos gêneros textuais para a leitura é que os hábitos e gostos se constroem e fortalecem uma prática pedagógica que, além de ensinar as letras, ensina o conceito pela diversidade e a curiosidade epistemológica de sempre conhecer o novo.

Obviamente, o reconhecimento e valorização dos diversos falares perpassam por processos de formação mais humanistas e menos técnicos. Enxergar o outro dentro de suas possibilidades e limitações é um desafio. Esse exercício, no entanto, precisa ser construído para que a educação escolar seja o espaço de vivências e diálogos com conflitos e afinidades.

Após demonstrar a concepção de língua que norteia este trabalho, apresentarei no próximo tópico algumas reflexões sobre a metodologia desenvolvida na construção deste artigo.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para a realização deste trabalho, optei por fazer uma pesquisa etnográfica em uma escola da rede pública estadual do município de Salvador. A escola se destaca

por ser um Centro de EJA, em que funciona a Educação de Jovens e Adultos nos turnos matutino, vespertino e noturno e também em toda a Educação Básica.

Nos limites deste artigo, não farei detalhamentos longos sobre o trabalho de campo, mas reitero que busquei ouvir os sujeitos educandos, com seus falares, desejos, saberes e afetos. Nesse exercício quis ouvi-los, atentando para suas demandas educativas, para que essa escuta sensível possa propiciar reflexões sobre a educação ofertada na EJA, abarcando, assim, as suas complexidades.

O trabalho de campo teve duração de 7 (meses) e aconteceu em duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando as duas professoras e 14 discentes. Pude conviver e aprender com os sujeitos por meio de entrevistas, conversas informais e observações de aula. Nesse sentindo, os posicionamentos críticos emergiram por meio da oralidade, bem como, as percepções dos sujeitos sobre seus aprendizados naquele espaço.

Para fazer a análise dos dados coletados, utilizei a análise do conteúdo, pautada em Bardin (2004). Assim, as análises são apresentadas a partir das categorias que emergiram desse trabalho de campo. Reitero, no entanto, que a análise de conteúdo não foi considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Mesmo Bardin (2004) rejeita esta ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais, antes trazendo diálogos que contribuam para a produção do conhecimento que atenda aos anseios da contemporaneidade (MOZZATO e GRZYBOVSKI, 2011).

Assim, no próximo tópico, apresentarei as categorias que emergiram sobre o lugar do trabalho com a oralidade nas classes pesquisadas.

EU FALO, ELA FALA, NOS APRENDEMOS?

antes de existir computador existia tevê
antes de existir tevê existia luz elétrica
antes de existir luz elétrica existia bicicleta
antes de existir bicicleta existia enciclopédia
antes de existir enciclopédia existia alfabeto
antes de existir alfabeto existia a voz
antes de existir a voz existia o silêncio.
(Arnaldo Antunes)

Inicio este tópico com uma letra da canção do Arnaldo Antunes que fala sobre o silêncio, apresento uma ordem cronológica de aprendizado da linguagem humana. Esta se inicia no silêncio ou com choro ou sons indecifráveis falados no

início da infância (começo da expressão oral); passa então pela voz, pelos dizeres compreensíveis (oralidade) e vai para o alfabeto e para a enciclopédia (leitura e escrita). Esse desenvolvimento próprio dos seres humanos numa cultura letrada (primeiro aprendemos a falar, depois a ler e escrever) nos traz reflexões sobre a importância desses aprendizados e os lugares sociais em que eles vão se constituindo como saberes que permitem a nossa interação com as diversas pessoas.

Assim, destaco que os ditos sobre a oralidade foram os que mais se destacaram como inovadores no trabalho de campo. Diferentemente da leitura e da escrita que, de algum modo, não são utilizadas o tempo todo, a oralidade aparece diariamente e diz muito sobre quem somos; segundo Bagno (2003, p.17) ...nós somos a língua que falamos. Percebi no campo que os discentes mais calados, mais reclusos eram exatamente os que tinham mais dificuldades na expressão oral, não necessariamente por conta de timidez, mas por se reconhecerem como pessoas que não falam convencionalmente "bem". Vejamos um trecho da entrevista de um desses discentes:

> *M – Não, eu não soube falar. Eu estava falando errado e a pessoa já conhece as pessoas que não sabem chegar e falar, sabe chegar e explicar tudo, explicar os assuntos... Pra acertar o emprego aí chegar lá e não saber conversar aí passar vergonha... A pessoa ficar perdida, aí eu volto pra trás logo como já aconteceu várias vezes, várias empresas que eu fui fazer entrevista, eu vi que não estava me saindo bem aí eu peguei voltei logo pra trás, eu estava me sentindo, estava me sentindo porque já fui limpeza de transporte, para dar entrevista para trabalhar em garagem de transporte [...] e aí não tive como saber começar a conversar aí não queria mais aí entreguei os processos todos e caí fora. Eu peço a Deus que o que eu não conseguir esse ano, para o ano com a graça do senhor Jesus eu vou chegar onde eu quero.*
>
> *E – E onde é que você quer chegar?*
>
> *M – Eu quero chegar onde eu quero chegar bem e mostrar o que eu quero, saber conversar e saber escrever, saber tudo que eu ver na minha frente anotar e saber entrar em um banco e sair sozinho, fazer minhas coisas, entrar e sair, saber sem pedir ajuda a ninguém, sem pedir explicação nem nada.*
>
> *(Trecho da entrevista de Milton)*

Milton foi um aluno de que quase não ouvi a voz durante todo o tempo em que estive em campo. Ele demonstrou surpresa quando o convidei para a entrevista e, ao ouvi-lo, me emocionei com seus percalços na vida e admirei seu interesse e desejo de aprender. Depois da entrevista, em outros momentos em que estive na escola, sua expressão facial mudou e todos os dias ele vinha falar comigo sobre seu dia a dia. Ao retomar esse trecho da entrevista de Milton, rememorei Bourdieu (1996), quando ele nos diz que:

> *As situações nas quais as produções linguísticas estão expressamente sujeitas a avaliação, a exemplo dos exames escolares ou das entrevistas de seleção pessoal, lembram a avaliação inerente a qualquer troca linguística. Inúmeras pesquisas revelaram que as características linguísticas influenciam fortemente o êxito escolar, as possibilidades de obtenção de emprego, o sucesso profissional, a atitude dos médicos (que dão atenção aos pacientes do meio burguês e às suas manifestações, tendendo inclusive a formular a seu respeito diagnósticos menos pessimistas) e, de modo geral, a inclinação dos receptores a cooperar com o emissor, a ajudá-lo ou a dar crédito às informações por ele fornecidas. (p. 44).*

Pela afirmação de Bourdieu, podemos destacar que as produções linguísticas dos indivíduos interferem diretamente na sua vida social, podendo possibilitar tanto maiores oportunidades de atuação como também minimizar suas vivências sociais. Percebi, pelo longo silêncio de Milton, que por muitos momentos ele tinha deixado de falar, ou falado menos que o necessário por temer julgamentos sobre a sua expressão oral. Desse modo, a discussão sobre o preconceito em relação aos usos sociais da linguagem deve ser abordada e trazida para o espaço escolar. A escola precisa reconhecer a linguagem como promotora de inclusão ou de exclusão do indivíduo em diversos espaços sociais, necessitando se reconhecer como a instituição que pode propiciar, aos educandos de classes populares, uma inclusão linguística.

Assim, dentro dessas problematizações, no aspecto da oralidade, destacaram-se duas categorias para a compreensão desta como constituinte do aprendizado na EJA: 1 – O não reconhecimento do uso pedagógico da oralidade; 2 – O aprendizado da oralidade por meio da observação da performance do docente e de colegas.

Na realização dos diálogos desta pesquisa, quando questionava aos sujeitos sobre a oralidade, a fala, os modos de falar aprendidos na escola, no geral, demonstravam surpresa com a minha pergunta. Pediam para que eu a repetisse de outro jeito. Quando eu modulava o discurso reformulando-o, nutria a impressão de que os educandos ainda não tinham pensando sobre o assunto. Em alguns momentos, as respostas mais espontâneas revelavam as percepções do aprendizado, bem como o que esses sujeitos pensavam sobre o aprendizado escolar como um todo.

Vejamos algumas respostas que ilustram a primeira categoria.

> *Eu mesmo não gosto de falar [...] eu falo muito baixinho, não falo alto, tem gente que não ouve nem o que eu falo eu tenho que repetir duas vezes.*
> *(Alzira)*

> *Na escola, a fala na escola, eu já falo... na escola eu quero aprender a ler e escrever.*
> *(André)*

> *Eu trabalho a questão da oralidade, mas eles ficam perguntando que horas a aula vai começar.*
> *(Professora Gil)*

Pelas falas acima apresentadas, e também por alguns silêncios presentes no trabalho de campo, percebemos que o uso pedagógico da oralidade é um desafio nas classes da EJA. Alguns discentes ainda não percebem que os diferentes modos de falar também se aprendem. Talvez, por não enfrentarem demandas explícitas da oralidade ou por optarem pelo silêncio, o trabalho pedagógico com a oralidade nem sempre é reconhecido como função da educação escolar. Obviamente, esses discentes sabem falar sobre sua vida, suas demandas; no entanto, há espaços de fala em que eles silenciam e que uma educação libertadora precisa ampliar o repertório de conhecimentos também no trabalho com a oralidade. Contudo, os objetivos desse trabalho, bem como seus possíveis ganhos, precisam ser explicitados para que os avanços de aprendizado nos modos de falar também sejam percebidos pelos próprios discentes. Destaco que o trabalho com as leituras na sala de aula aproxima também os discentes dos modos de falar mais formais.

Foi recorrente no trabalho de campo os discentes dizerem sobre falas certas e falas erradas, essas últimas apresentadas de modo pejorativo, mesmo quando eles próprios se reconheciam como sujeitos que não sabiam “falar bem”. Estes sentiam-se envergonhados e, por raras vezes, se expressavam nas salas de aula. Entretanto, esses sujeitos tinham conhecimentos singulares que diziam sobre suas trajetórias de vida e os modos de perceber o mundo. Lembro-me de uma situação em que uma discente estava com mal-estar na sala de aula e o colega, que quase nunca falava, a levou para a cantina da escola, fez um chá e discretamente deu algumas recomendações para que a colega ficasse bem. Ela melhorou e voltou à aula. Assim, concordo com CAGLIARI (1997, p.83) quando este afirma que “reconhecer a diversidade linguística e entendê-la como uma peculiaridade dos grupos sociais é respeitar o modo como seu aluno compreende o mundo”. A compreensão da forma como os discentes se expressam e as intervenções em momentos pertinentes fazem com que estes sejam respeitados, tornando assim a escola um espaço em que se valorizam os dizeres e saberes que esses discentes possuem e, simultaneamente, o espaço em que novos aprendizados vão sendo adquiridos. O educando precisa compreender e respeitar as pessoas, sua cultura e modos de estar no mundo, seus próprios modos de falar e de saber. Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço de aprendizado de convivência com as diversidades.

Nessa vertente, apresentamos os dizeres dos sujeitos sobre o aprendizado escolar dos usos da oralidade na EJA. Vejamos, por exemplo, o que nos dizem alguns dos discentes referente a segunda categoria

> *Aqui na escola ajuda a falar porque quando a gente chega envergonhada a professora disse que ajuda porque a gente conversa com outra pessoa na rua, não gosta de conversar na escola conversa com outra pessoa.*
> *(Isabel)*

> *Devido à professora também, né? Conversando, e aí a gente vai aprendendo, através também quando ela vai*

> *ditando a palavra, a palavra de ditado também ajuda bastante porque são as coisas certas que ela vai falando ali e que a gente vai aprendendo a falar melhor. Porque até mesmo como eu tenho a língua pegada aqui, até o meu sotaque que não é daqui, você já percebeu isso, todo mundo percebe eu não tenho vergonha, isso é coisa que já está em mim há anos. Então tem algumas palavras que as vezes eu não acerto falar e eu sei ler, mas eu não acerto falar direitamente, então aí como a professora fala direitinho a gente acaba aprendendo devido ao que ela está lendo lá a gente está aprendendo. Aí pronto.*
> *(Marcelo)*

Destaco, neste trabalho, a relevância do trabalho colaborativo para a construção de conhecimentos sobre a língua. Assim, as atividades em sala de aula podem possibilitar aos sujeitos tomarem a palavra e atuar como locutores, na compreensão de que podem ter seus dizeres ouvidos e considerados; nesse contexto a educação na EJA pode se configurar como um espaço em que se dá voz aos sujeitos que de algum modo são invisibilizados. Esse lugar de fala que é conquistado dentro da escola pode também se ampliar para outros espaços, possibilitando um maior empoderamento e atuação social. Aliando a isso, destaco as reflexões sobre a língua oral que aparecem na sala de aula e o modo como os sujeitos se apropriam dela para construir aprendizados. O professor, por exemplo, é uma referência quando se trata de apresentar uma fala mais formal. Nesse sentido, não quero apresentar dicotomias nem discutir sobre falares considerados certos ou errados. Conforme indica Matos e Silva,

> *Fugindo-se das posições exclusivas e extremistas que defendem o purismo linguístico, ou seja, a estrita observância de uma norma ideal prescrita por incertos sabedores, ou o populismo linguístico como adequado a qualquer usuário, em qualquer situação de comunicação, deve-se defender que seja dada ao falante – e será esse o trabalho a ensinar-se ao falante nativo – a possibilidade de conhecer, para poder escolher conscientemente, as formas de uso de sua língua entre as diversas formas de se manifestar que ela pode oferecer. Está implícito, portanto, o poder do indivíduo, sujeito de sua fala, de decidir sobre a seleção que fará nas diversificadas situações comunicativas e existenciais que lhe surjam no percurso da vida. (2004, p.34).*

Assim, o papel da educação escolar no que se refere ao trabalho com a oralidade não é simplesmente o de substituir um modo de falar por outro, mas proporcionar a convivência entre as múltiplas linguagens num propósito de reconhecimento e legitimação de saberes linguísticos advindos dos educandos da EJA. O trabalho com cantorias, rezas, cordéis, receitas e outros textos que revelam as belezuras dessa linguagem, pode possibilitar discussões e problematizações sobre o preconceito linguístico, bem como o reconhecimento da riqueza da diversidade linguística. O papel da educação escolar configura-se como ensinar aos educandos os falares mais

formais e, ao mesmo tempo, formas de convivência com falares advindos dos locais de que esses próprios educandos vieram, reconhecendo e valorizando seus saberes.

Sabemos que a oralidade também se configura como aprendizado, possuindo conteúdos de aprendizagem dentro do processo de ler, escrever e falar. Vejamos uma fala de um dos discentes sobre o trabalho com a oralidade na escola:

> *Se comportar melhor é você sentar educadamente e conversar. Conversar todo comportado como um rapaz sério de compromisso, quer conquistar uma vaga de emprego, pra isso não tem de chegar lá assim de qualquer jeito, falar de qualquer jeito, que aí logo logo a pessoa vai perceber, vai dizer assim: "ah, esse daí já percebi logo que o jeito dele assim, com certeza esse daí não vai ser passado porque já notei tudo dele, o modo de conversar, o modo de sentar e o jeito" aí pronto, esse daí está desaprovado. (Marcelo)*

Nesse âmbito, os ganhos de aprender a falar de um modo mais formal também precisam ser trabalhados como conteúdo de aprendizado. No entanto, as convivências e reconhecimento das riquezas presentes em seus próprios falares é de extrema importância quando se trabalha com a oralidade em classes da EJA.

Dessa forma, retomo a discussão lançada por Matos e Silva (2004) ao nos provocar para a realização de um trabalho focado numa pedagogia voltada para o todo da língua. Tal proposta implica, pois, um comprometimento político, afetivo e cultural por parte dos professores, demandando uma constante luta pela legitimação de saberes sobre a língua que não são apenas os presentes nos textos escritos de modo formal, e, sim, todas as formas de manifestações da linguagem que estão

presentes na sociedade contemporânea e que, por isso mesmo, ocupam os espaços escolares. A compreensão das heterogeneidades no trabalho com o eixo leitura, escrita e oralidade tem o papel de construir um currículo dialógico para a EJA que atenda a complexidade desses temas e avance nos processos educacionais.

Assim, no próximo tópico, apresento alguns achados da pesquisa no que diz respeito ao trabalho com a oralidade.

ACHADOS NO CAMPO REFERENTES À ORALIDADE

O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(Drummond)

Um dos achados no trabalho de campo no que diz respeito à oralidade foi que, diante de conversas com educandos, estes relataram que na convivência com pessoas letradas, sentem-se estimulados a estudar, a aprender. Assim, "de mãos dadas", os estímulos ao aprendizado se constroem. Percebem que suas dificuldades, por exemplo, para se expressar oralmente nem sempre advêm da falta de escolarização. Um dos estudantes diz que se surpreendeu ao ver um colega de trabalho, já universitário, demonstrando nervosismo no momento de uma entrevista para ingressar numa companhia de dança. Assim, ele reconheceu que há questões afetivas e emocionais que perpassam a existência humana, não apenas as pessoas que não sabem ler e escrever. Um desafio, uma estreia, o começo de um novo emprego são perpassados por um nervosismo que independe da escolarização.

Desse modo, o educando em questão pôde compreender de forma mais tranquila os modos de aprender a oralidade. Posteriormente, ele foi convidado para falar sobre seu trabalho e aceitou. Disse que, ao conviver com atores que têm a fala como principal objeto de trabalho, atentou para esses falares e percebeu que podia aprender e expandir seu repertório de conhecimentos pelo viés da oralidade. De tal modo, destaco a importância da escola se constituir como espaço de ampliação de repertórios sobre a língua em suas vertentes oral e escrita. É, prioritariamente, nesse espaço que os educandos terão acesso a livros, palestras, saraus, oportunidades de ampliar suas práticas de letramento, conviver e aprender saberes diferentes dos seus.

Trago ainda um outro achado no que se refere ao trabalho com a oralidade na EJA: Em uma das aulas, que trava dos diversos modos de falar, os alunos foram pontuaram falares e dizeres dos diversos sujeitos que conhecem. Um dos alunos conta sobre um colega que falava veve e que a professora disse que veve não existe. Ele argumentou com a professora que veve existe sim, porque todos os conhecidos dele falam veve e não vive. Nessa aula houve uma discussão sobre falares certos e errados, em que a professora deu a condução pautada em conhecimentos sociolinguísticos, enfatizando a importância de ampliar o repertório linguístico e não estigmatizar os falares. Ressaltou

que estes devem ser respeitados, pois cada pessoa se expressa do jeito que sabe. Senti alegria ao ouvir essa discussão e colhi insumos sobre o desenvolvimento do trabalho de convivência com os diversos falares na escola. Enxerguei a discussão como pistas de como trabalhar a oralidade nas classes da EJA.

Assim, já finalizando o exercício de compreensão dos dizeres dos sujeitos, no próximo tópico, apresento algumas reflexões e concepções sobre oralidade decorrentes desse exercício de escuta, bem como apresento as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, quis apresentar qual o lugar da oralidade nas classes de EJA, no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, as instâncias da oralidade são trabalhadas e a elas se agregam o aprendizado sobre o sistema de escrita alfabética, num intuito de superarem um exercício de codificação e decodificação, propondo reflexões sobre comportamentos leitores e escritores. Nesses exercícios constroem-se gostos, preferências, afinidades e os aprendizados tornam-se significativos e prazerosos.

Olhar os educandos nos olhos, agregar e perceber as heterogeneidades existentes nas diversas escolas e comunidades é um exercício de estudo, humanização e pesquisa que precisa adentrar nas discussões da EJA nos tempos atuais. As comunidades têm suas riquezas e saberes que precisam ser reconhecidos pelas escolas para que a educação na EJA tome uma dimensão social de maior visibilidade e importância. Há associações de moradores, instituições religiosas, grupos culturais que constroem a identidade coletiva das comunidades a partir de contextos e vivências permeadas pela escrita e, especialmente, pela oralidade.

Dessa forma, o trabalho com a oralidade no aprendizado da leitura e da escrita possibilita a formação do sujeito na competência leitora e escritora, mas também numa dimensão humana de alteridade a qual, cada vez mais, a educação precisa se atentar. O ouvir o outro e perceber suas necessidades e desejos são tão importantes como perceber as nossas, pois o outro é quem nos ajuda a crescer como pessoa que convive e dialoga com as diferenças. Tenho consciência da complexidade dessa proposta, no entanto, urge a necessidade de discutirmos nas instituições escolares as relações de alteridade e praticá-las na convivência e respeito pelo outro, no intuito de melhorarmos as relações de respeito e as convivências na atualidade.

A função social da escola seria, portanto, ensinar a “ler, escrever e contar”, mas também tornar um cidadão mais atento para as demandas do outro, do seu planeta, da sua casa. Percebendo assim que no falar e no ouvir se tece um aprendizado coletivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. Carlos Drummond. **Antologia poética:** organizada pelo autor. 37ªed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ANTUNES. Arnaldo. **O silêncio.** Disponível em: http://letras.mus.br/arnaldo-antunes/91708/, acessado em 10/11/2013.

ASSARÉ. Patativa. **Cante lá que eu canto cá**. Disponível em: https://www.letras.mus.br/patativa-do-assare/1072883/, acessado em 24/04/2016.

BAGNO, M. **A norma oculta:** língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª edição. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU. Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** Editora Scipione. São Paulo, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS E SILVA. Rosa Virginia. **O português são dois:** Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOZZATO. A. R. GRZYBOVSKI. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração:** Potencial e Desafios D.RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011

ONG. W. **Oralidade e cultura escrita:** A tecnologização da palavra I Walter Ong ; tradução Enid Abreu Dobránszky. - Campinas, SP : Papirus, 1998.

OS PROCESSOS E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Taíza Ferreira de Souza Cavalcanti - UFPE/CAA

INTRODUÇÃO

Ao situarmos nossas discussões em torno das questões relacionadas ao LDP, podemos dizer que esse recurso vem passando, ao longo dos anos, por inúmeros questionamentos sobre sua validade e utilização nas situações de ensino, bem como por diversas mudanças, influenciadas, principalmente, pelas discussões acadêmicas acerca da concepção de língua e de ensino de língua e pelas exigências do PNLD.

Nesse contexto de discussões, o MEC iniciou, em 1995, o PNLD, objetivando submeter esses manuais a um criterioso trabalho de análise e avaliação, a partir do qual é publicado um guia (Guia de Livros Didáticos), que fornece uma descrição e análise acerca dos manuais avaliados, visando a auxiliar e orientar os docentes na escolha desse recurso (ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006).

Ressaltamos que a necessidade de avaliar o LD emergiu depois que algumas pesquisas detectaram várias lacunas que estariam comprometendo a qualidade das produções didáticas e que, consequentemente, puseram em questão não só o nível dos conhecimentos veiculados, mas também a pertinência da utilização dos manuais.

No que concerne à avaliação do LDP, é necessário que ele atenda aos critérios especificados para cada eixo do ensino de língua portuguesa, que se baseiam, em muitos aspectos, nas discussões teóricas fomentadas, principalmente, a partir da década de 80 do século passado. Em outras palavras, é critério de avaliação dos livros didáticos a adequação das propostas dos eixos de leitura, produção textual, oralidade e AL.

Assim, considerando a importância que o LD ainda tem no cenário da educação brasileira como um dos principais recursos utilizados pelo professor no cotidiano da sala de aula, bem como o desenvolvimento do PNLD, que avalia e distribui esses recursos, o presente estudo buscou investigar como ocorre o processo de escolha do livro didático de português (LDP) e quais os critérios considerados pelos docentes ao realizarem suas escolhas.

O PNLD E O PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS

A partir dos anos de 1970, o quantitativo de alunos nas escolas públicas brasileiras foi se expandindo, o que fez emergir a necessidade de novos direcionamentos políticos e pedagógicos para que a escola pudesse atendê-los. Tais encaminhamentos

começaram a acontecer de forma mais efetiva com a chegada dos anos 1980, época em que o governo iniciou a disponibilização de maiores investimentos financeiros para o campo educacional e que foi marcada pela ruptura de paradigmas pedagógicos até então cristalizados na história da educação.

Nesse contexto de mudanças, o Governo Federal[38], através do decreto Lei nº 91. 542 de 19 de agosto de 1985, estabeleceu, entre outras determinações, que os livros didáticos seriam escolhidos pelos professores, conforme a sua área de atuação, e deveriam ser utilizados por três anos até o momento da nova escolha. Esse decreto também estabeleceu o fim da participação financeira dos estados no processo de aquisição e distribuição dos livros.

Essas medidas criaram o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), em parceria com o Fundo Nacional de Educação (FNDE), órgão federal responsável pela administração de recursos que viabilizam a aquisição, avaliação e distribuição dos livros didáticos. Inicialmente, quando foi criado em 1985, o PNLD não apresentava a organização e atribuições que tem hoje, visto que esses aspectos foram modificados e ampliados a partir de 1996 (BATISTA; COSTA VAL 2004).

Devido às atribuições que caracterizam esse Programa, Costa Val (2009, p.13) define o PNLD como "parte das políticas públicas de educação desenvolvidas pelo MEC. Seu objetivo é a distribuição gratuita de livros didáticos (LD) para todos os alunos das escolas públicas do ensino fundamental (EF) no Brasil".

Com base nas informações expostas no portal do FNDE, compreendemos que essas resoluções não atingiram imediatamente todos os níveis de ensino, mas foram sendo gradativamente implantadas, de modo que, inicialmente, atendia apenas aos estudantes do ensino fundamental. A partir de 2006, começou a disponibilizar livros didáticos para os estudantes do ensino médio, atendimento que se iniciou pelos livros de português e matemática e, gradualmente, foi se ampliando até abranger todas as disciplinas.

Desde a implantação do PNLD, muitas mudanças aconteceram. Tais mudanças envolveram o mercado editorial, investimento financeiro, adequação dos livros em face dos novos paradigmas científicos e metodológicos, entre outras modificações, que, de forma gradativa, exigiram do PNLD uma organização sistemática e criteriosa de suas ações (BATISTA, 2004; BATISTA; COSTA VAL, 2004; COSTA VAL, 2009; BATISTA; ROJO, 2006).

Para tal organização, o PNLD tem-se desenvolvido por meio do cumprimento de algumas etapas, iniciadas pela adesão das redes ao Programa e contemplando ainda a inscrição das editoras, a avaliação das coleções, o processo de escolha realizada pelos professores e, por fim, o recebimento dos exemplares.

Ao analisarmos o desenvolvimento de tais etapas, percebemos que o PNLD é realizado por meio de ações que buscam assegurar o direito dos alunos e professores

38 Informações disponíveis no site do FNDE.

das escolas públicas a terem acesso a livros didáticos de melhor qualidade. Nessa direção, faz-se necessário que os LDs constituam subsídios que estejam a serviço da prática docente, de forma que, ao abordarem os conteúdos, apresentem propostas de atividades diversificadas que ampliem o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, pois, como aponta Pavão (2006, p.4), "o livro deve contribuir para que o professor organize sua prática e fornecer questões de aprofundamento das concepções pedagógicas desenvolvidas na escola".

Entretanto, esse sistema de avaliação desencadeou algumas insatisfações para os editores dos livros. Por outro lado, trouxe maiores contribuições para a educação, como, por exemplo, despertou o interesse das pesquisas acadêmicas, subsidiou o aprimoramento do currículo e exigiu que os livros excluídos corrigissem as limitações apresentadas antes de serem inscritos novamente (BATISTA, 2003, BATISTA; COSTA VAL, 2004).

Em nosso entendimento, outra importante contribuição dessa avaliação materializou-se por meio da elaboração e disponibilização do Guia do Livro Didático, catálogo que, ao apresentar brevemente a abordagem metodológica desenvolvida pelos manuais, bem como as bases epistemológicas que sustentam o tratamento dos conteúdos, tem a finalidade de oferecer ao professor uma orientação sistemática e coerente para conduzir sua escolha.

Entretanto, apesar das ações desenvolvidas pelo PNLD, o processo de escolha do LD nem sempre tem acontecido da maneira prevista pelo Programa. Batista (2004), em pesquisa de caráter exploratório realizada com professores que participaram do processo de escolha no PNLD/2001, constatou que os docentes demonstraram possuir informações limitadas sobre o processo de avaliação dos livros didáticos. Nessa mesma direção, a investigação realizada por Costa Val (2002) apontou que os docentes preferiam consultar os exemplares das coleções didáticas em vez do guia. Em relação a esse material, os professores participantes desse estudo declararam que ele não havia chegado à escola em tempo suficiente para ser consultado, além de a quantidade de exemplares ser insuficiente para atender a todos os docentes. Em alguns casos, o Guia ficava sob o controle da equipe pedagógica da escola, o que também dificultou o contato dos professores com esse material e, consequentemente, com a avaliação nele presente sobre os livros.

No que alude ao momento da escolha do livro, Costa Val (2002) observou que cada caso apresenta suas peculiaridades, mas que, geralmente, o momento da escolha do livro é organizado pelas secretarias municipais de educação, que convida os professores para se reunirem por área de atuação. Nessa reunião, os docentes negociam suas propostas de escolha, indicando os livros que preferem, ou, em outros casos, são realizadas plenárias com votações sobre qual livro deve ser escolhido.

Em face do que foi apresentado por Costa Val (2002) e Batista (2004), pressupomos que as secretarias de educação necessitam criar mecanismos para esclarecer aos professores como se organiza o PNLD, como, também, reorganizar

o processo de escolha dos LDs, de modo que possibilite uma maior compreensão sobre a natureza do PNLD, contribuindo para que, no processo de escolha do LD, os docentes observem os dados referentes às abordagens epistemológicas e propostas metodológicas utilizadas pelos LDs

Diante do exposto, reconhecendo que algumas das práticas de ensino que o professor desenvolve são subsidiadas pelo uso do livro didático, buscamos investigar como ocorreu o processo de escolha do LDP numa escola estadual de Pernambuco, situada na cidade de Arcoverde, e quais os critérios os docentes de língua portuguesa utilizaram para escolher as coleções didáticas.

METODOLOGIA

Compreendendo que uma pesquisa nasce da necessidade de um conhecimento novo ou mais profundo sobre de uma questão nos inquieta, buscamos realizar esse estudo objetivando investigar como ocorreu o processo de escolha do livro didático de português (LDP) em uma escola da rede estadual de ensino de Pernambuco situada no município de Arcoverde-PE e quais foram os critérios considerados pelos docentes ao realizarem suas escolhas.

Mobilizados por esse objetivo, realizamos uma sessão de grupo focal, que nos permitiu ter acesso, por meio dos depoimentos dos docentes, a como se deu o processo de escolha do LDP e quais critérios de escolha foram utilizados pelos professores. Escolhemos essa técnica por compreendermos que ela possibilita ao pesquisador conhecer o que cada participante de um determinado grupo social pensa a respeito de um assunto comum, ou seja, conhecer o que um grupo pesquisado pensa sobre um tema que faz parte das suas práticas cotidianas (GATTI, 2012).

Para organização e realização da sessão do grupo focal, visitamos as quatro escolas nas quais as coleções de LDP adotadas foram as mais escolhidas na rede estadual de ensino de Arcoverde-PE, visando convidar os professores de português a participarem da pesquisa, que seria realizada em cada escola, conforme horário a ser combinado com os professores. No entanto, devido a razões operacionais e/ou de receptividade, não foi possível efetivar o estudo em todas. Por isso, participaram da referida sessão uma professora e dois professores de língua portuguesa de uma das escolas. No quadro a seguir, apresentamos o perfil desses professores.

Quadro 1 - Dados pessoais e profissionais das/dos professoras/es.

Dados dos professores	Alice	Mário	Felipe
Idade	41 anos	26	27

Dados dos professores	Alice	Mário	Felipe
Graduação (curso, rede e ano de conclusão)	Letras Instituição Pública 1997	Letras Instituição Pública 2010	Letras Instituição Pública 2011
Pós-graduação *(latu sensu, stricto sensu)*	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 2006/2007	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 2011/2012	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 2012/2013
Quantidade de anos de experiência como docente	9 anos (atua desde 2006)	5 anos (contratado desde 2012)	2 anos (contratado desde 2012)
Atuação em outra escola ou rede de ensino	Sim	Não	Sim
Situação de trabalho na rede	Efetiva	Contratado	Contratado

Para analisar os dados gerados nesse estudo, utilizamos a técnica da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), que nos possibilitou categorizar e descrever os dados obtidos e inferir informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de escolha do livro didático

Ao analisarmos os dados, observamos que cada docente, ao receber as coleções de LDPs enviadas pelas editoras, analisava-as individualmente e, posteriormente, socializava com os demais suas impressões e opiniões a respeito do material recebido. Essas socializações aconteceram durante os intervalos (recreio) ou ao final do dia, conforme aponta o depoimento dos mestres:

Moderadora: Como aconteceu o processo de escolha do livro didático?

39 O professor Mário possuía três anos de experiência como estagiário e dois como professor contratado.

Professor Felipe: (...) na verdade, cada professor analisou individualmente o livro, levou também pra casa, observou os textos, as propostas de atividades e depois o consenso.

Professora Alice: Veja só, como os dias dos professores nem sempre coincidem, então a gente sempre, nos momentos... "E aí, professor Mário, já analisou?"Não". Então vamos parar no final do dia pra gente ver direitinho. "E aí, você gostou mais de qual? Oh, eu tô gostando desses dois. E você?" Então, assim, havia sempre essa discussão nos intervalos. E assim... os que se encontravam já iam entrando num consenso, depois a gente ouviu a opinião de outros professores que não estavam naquele momento. Mas (...) o tempo foi se esvaindo. Não que a gente se sentiu forçado por conta do tempo, não. O problema foi de encontro mesmo!(...). Então, assim, houve divergência em relação a Mário e tudo mais.

Esses dados apontam que o processo de escolha do LD não aconteceu aleatoriamente, visto que os docentes buscaram "(re)criar" espaços, momentos ou mesmo possibilidades para analisar e discutir sobre o LDP a ser adotado. Entretanto, a fala da professora Alice parece revelar que o tempo para que os docentes pudessem se encontrar e discutir sobre o material recebido não foi satisfatório e que houve opiniões divergentes entre eles acerca das coleções de LDPs analisadas.

Nesse sentido, salientamos que os docentes demonstraram autonomia para decidir qual livro seria usado por eles em sala de aula. Isso fez com que a escolha desse recurso não fosse reduzida a uma resposta exigida pelas políticas educacionais, mas, sim, uma atividade que mobilizou os professores. Sob essa ótica, concordamos com Menezes et al (2012, p. 4) quando declaram que "a escolha do LD não deve ser meramente burocrática e mecânica, deve ser, portanto, um exercício de autonomia pedagógica do professor, que, de acordo com seus próprios princípios, pode escolher e decidir um valioso apoio para sua prática".

A ausência do Guia no processo de escolha e a participação das editoras

Ao conversarmos com os professores sobre como aconteceu a escolha do LDP, observamos que os mestres não mencionaram se haviam consultado o Guia de Livros Didáticos do PNLD antes ou durante a reunião destinada à escolha do LDP. Diante disso, fizemos a seguinte indagação:

Moderadora: Vocês consultaram o Guia que o MEC encaminha para a escola com a avaliação?

Professora Alice: Não.

Moderadora: Mas o Guia mesmo, vocês não viram? Veio para a mão de vocês?

Professora Alice: Não.

Professor Mário: Não chegou.

Professor Felipe: Não. Na verdade a gente só analisou em relação também só ao currículo, só isso, mas em relação ao guia não.

Professora Alice: Apesar de todo cuidado com a escolha do livro, ainda tá deixando a desejar. Apesar de toda preocupação, tanto das editoras, quanto dos professores, quanto da parte pedagógica da escola, dos orientadores e tudo mais, ainda há falhas, não é? A gente vê nesse sentido de um acordo único pra estudar aquilo ali, pra ver os prós e contras, pra pegar esse guia, e essa preocupação de ir à internet e ver as opiniões de outros, de mestres ou de outros colegas de mesma área.

Tais dados evidenciam que o Guia do Livro Didático foi um elemento ausente no processo de escolha do LD nessa escola, pois os professores não o consultaram nem antes, nem durante a escolha do LD. Segundo eles, suas escolhas foram fundamentadas nas Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs), as quais constituem um documento curricular da Secretaria Estadual de Educação – PE com indicação de conteúdos de ensino por componente curricular e ano de ensino.

Sobre esse aspecto, salientamos que os depoimentos dos docentes não revelaram indícios de que a escola teria recebido ou não o Guia, porém esclarecem que, na ausência dele, outros agentes e/ ou recursos estiveram presentes, como, por exemplo, a consulta às OTMs e, conforme será observado mais adiante, a participação das editoras.

Tais dados remetem aos resultados das já citadas pesquisas desenvolvidas por Costa Val (2002) e Batista (2004), as quais verificaram que a maioria dos professores investigados preferiu consultar as coleções de LDs recebidas, em vez de recorrer ao Guia de Livros Didáticos para nortear suas escolhas. Essa realidade também emergiu entre os dados obtidos na pesquisa de Oliveira (2013), que teve como objetivo descrever, analisar e compreender como professoras de 6º e 9º ano do ensino fundamental apropriaram-se dos livros didáticos da coleção “Tudo é Linguagem”, adotada no triênio 2008- 2010, em uma escola estadual de Belém - PA. Nesse estudo, a pesquisadora mencionada observou que as professoras não consultaram o Guia no momento da escolha e fundamentaram sua opção pelo LDP nas consultas às coleções que foram encaminhadas pelas editoras.

Se compararmos os resultados apresentados pelas pesquisas de Costa Val (2002), Batista (2004) e Oliveira (2013) com os dados de nosso estudo, considerando o distanciamento e/ou a aproximação temporal entre elas, observaremos que, apesar da gradativa expansão do PNLD nas duas últimas décadas, ainda há professores de língua portuguesa atuantes em escolas brasileiras que não consultam o Guia do LD. Essa consulta parece não estar ocorrendo seja porque esse catálogo não chega às escolas em tempo hábil, seja porque, quando chega, fica guardado e não é entregue

aos professores, ou, ainda, porque os mestres parecem desconhecer o fato de que esse material pode ser consultado na internet ou preferem mesmo não o utilizar.

Contrapondo-se à ausência do Guia, a análise dos dados apontou que a participação de algumas editoras no processo de escolha do LD foi intensa, uma vez que elas tanto encaminharam representantes para visitarem as escolas com a finalidade de divulgar as coleções didáticas, quanto ofereceram "formações" para os docentes. Eis os extratos que apontaram esses dados:

> *Professor Mário: É... nós recebemos a visita do representante da editora em um momento pontual da nossa rotina. O representante ou a representante, porque foram mais de duas editoras. Eles marcavam encontros pontuais em que nós podíamos analisar o material e, quando nós analisávamos o material, nós fazíamos anotações em papeis pra comparar o que esse livro tinha que aquele não tinha e confrontávamos com as OTMs para aquela série. Então isso ocorreu do sexto ao nono ano com o professor C, professora A, professora D e professora E, que não está presente agora.*
>
> *Professora Alice: Complementando aí... a representante, ela... ela mostrava... o que determinado... vamos dizer... produto oferecido por ela... Existiu todo aquele trabalho, né? De apresentação mesmo. E ela dizia... ela mostrava a atualização, se o livro foi modificado, se a edição renovada agora trouxe alguma coisa a mais. Então isso tudo pesa também! A apresentação da representante em si também é levada em consideração, tipo é... o tempo dispensado pra determinada reunião, a organização, o que nos ofereceu. Então há representantes que não oferecem. Houve uma representante de uma das editoras que inclusive deu uma formação diferenciada em outro local para os professores da área.*
>
> *Professor Mário: Teve um outro formador de uma outra editora que nos convidou para fazer a formação num local específico da cidade, num hotel, e ... essa formação ela trazia... ela fazia uma via de mão dupla: ela tanto mostrava um produto ofertado e quais os diferenciais desse produto, quanto nos trazia uma formação em língua portuguesa, mostrando em que aspectos aquele produto nos serviria. Então foram duas formações. [...] Quem foi dos nossos profissionais de português pra formação que houve no hotel que era a editora Saraiva que estava fazendo essa formação. A primeira que eu já falei foi a editora Moderna, com o tema gênero textual, gêneros textuais, e a editora Saraiva trabalhou muito os gêneros textuais nos instrumentos didáticos. Então ela colocou numa apresentação no data show com os eixos do MEC. Quem foi viu, mas ela pincelou.*

Nesse contexto, percebemos que as editoras participaram do processo de escolha do LDP, por meio de reuniões organizadas pelos seus representantes para apresentar as coleções didáticas aos professores. Nessas ocasiões, esses representantes

faziam exposições sobre as inovações ou mudanças que os LDPs apresentavam, o que demonstra uma tentativa, por parte das editoras, de persuadir os mestres a escolherem a coleção em questão.

Outro aspecto que merece ser observado nos depoimentos expostos anteriormente é que os mestres aproveitavam esses encontros com os representantes das editoras para se reunirem e observarem se a coleção didática que estava sendo oferecida contemplava os conteúdos curriculares propostos pelas OTMs. Sendo assim, essas reuniões pareciam constituir, para os docentes, mais uma oportunidade para análise e discussão sobre as coleções de LDP, uma vez que o tempo destinado exclusivamente para essas finalidades era limitado.

Além disso, as falas dos professores apontaram que a divulgação das coleções de LDPs não foi restrita a essas reuniões, uma vez que algumas editoras, sob a pretexto de divulgar as coleções didáticas, promoveram outros encontros com os docentes em ambientes externos às escolas para influenciar os professores na escolha. Além disso, a análise dos depoimentos dos colaboradores da pesquisa parece revelar que os mestres caracterizaram esses eventos como de divulgação dos LDs, mas também como momentos de formação continuada, pois algumas editoras contrataram, como uma estratégia adicional, especialistas para oferecerem cursos, que abordavam alguns conteúdos curriculares do ensino de língua portuguesa, à medida que apresentavam os LDPs.

Esses dados remetem à pesquisa desenvolvida por Costa Val (2002), na qual se constatou que a participação das editoras era acentuada no processo de escolha dos livros, pois, quando elas não se faziam presentes por meio da visita dos representantes, suas presenças eram materializadas por meio dos catálogos, cartazes e cursos que divulgavam as coleções. Ao fazer esse trabalho, essas empresas exerciam, consequentemente, maior influência que o Guia no momento da escolha.

Os critérios observados no momento da escolha da coleção de LDPs

Adequação do LDP às OTMs

A análise dos dados evidenciou que um dos critérios utilizados pelos professores para escolher as coleções didáticas parece ter sido a adequação da coleção às OTMs. Como já dissemos anteriormente, no processo de escolha, os docentes observavam se as coleções didáticas que haviam recebido para análise contemplavam os conteúdos e indicadores de desempenhos propostos pelas OTMs. Eis as falas dos docentes que nos permitiram fazer essa interpretação:

> *Moderadora: Qual foi o critério, o principal critério que vocês utilizaram pra dizer: É esse livro aqui, não é esse. O que mais chamou a atenção de vocês nos livros ao optar por aquela coleção?*

> *Professor Felipe: Na verdade, a gente só analisou em relação também só ao currículo, só isso, mas em relação ao guia não.*
>
> *Professor Mário: Eu acho que vai ser sucinta a nossa fala, assim rápida, e vai ser comum. A OTM, nós recebemos o parâmetro, num é Alice? Num é Felipe? E os livros que os colegas escolheram, que foi uma boa escolha também. Isso é assim... Como eu vou dizer... Isso é, independentemente de minha escolha ter sido outra, foi uma boa escolha. Nós utilizamos, os meninos [os professores] utilizaram a questão de pegar a OTM pra ver o que era preciso. Eu lembro quando a professora Alice, na quarta-feira, pegou e [disse]: "Olha, esse aqui num tá de acordo, em comum acordo com esse livro. Esse aqui tá em comum acordo com esse livro". Porque a série que ela trabalha era justamente o oitavo ano, nono ano. Mário também: "Olhe, tá em comum acordo isso e isso". E é esse o padrão e eu creio, nós cremos em uníssimo que o padrão que se adequa, coordenadora, é esse[simulou como ocorreu a indicação do LDP a coordenadora]. E foi feito a escolha assim.*

Ao analisarmos tais depoimentos, notamos que os professores, ao escolherem o LDP, preocuparam-se em observar a coleção na qual os conteúdos abordados mais se aproximavam dos conteúdos indicados pelas OTMs para serem trabalhados em cada ano de ensino. Esses dados parecem revelar que, enquanto a consulta ao Guia foi uma ação ausente no processo de escolha dos LDPs nessa escola, a consulta às OTMs foi uma das ações que influenciaram diretamente os docentes a optarem pela coleção "Para Viver Juntos: Português", opção essa que não foi a de todos, mas que prevaleceu por ter sido definida pela maioria dos docentes.

Nesse sentido, pressupomos que essa influência das OTMs sobre a escolha do LDP deu-se em decorrência do monitoramento dos conteúdos trabalhados em cada bimestre do ano letivo, o qual é realizado, final de cada unidade, por meio do Sistema de Monitoramento de Conteúdos (SMC) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

A partir desse pressuposto, inferimos que havia certa preocupação, por parte dos professores, em desenvolver um trabalho em torno dos conteúdos estabelecidos pelas OTMs. Essa preocupação também foi constatada na pesquisa desenvolvida por Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014), que percebeu o caso de duas professoras que buscavam trabalhar os conteúdos propostos pelas OTMs em virtude do monitoramento de conteúdos que era realizado.

Entretanto, não podemos afirmar que o livro escolhido contemple todos os conteúdos sugeridos pelas OTMs ou mesmo que os professores seguem à risca as recomendações constantes nesse documento, pois compreendemos que as situações vivenciadas no interior da sala de aula nem sempre refletem o que é estabelecido pelos programas de ensino. Apoiando-nos em autores como Chartier (2007), Duran (2008) e Ferreira (2007), compreendemos que há certa distância entre as determinações pedagógicas e o que realmente é vivenciado no interior da sala de aula.

Adequação do LDP à realidade dos estudantes

Outro critério utilizado pelos professores para definir a coleção didática a ser adotada foi a adequação delas à realidade dos estudantes. Para tanto, os professores, ao analisarem as coleções de LDPs, também atentaram para observar, além dos aspectos já abordados, algumas características presentes nas coleções, como, por exemplo, o material textual disponibilizado, as imagens, a atualização, entre outros aspectos que foram mencionados pelos docentes, os quais podem ser percebidos nos depoimentos a seguir:

> *Professora Alice: Particularmente, existe em mim uma preocupação nesse sentido de... de tornar o livro didático mais próximo possível do mundo em que nosso alunado se encontra hoje. As ilustrações, os textos, a relação... a contextualização, num é? Da gramática, o trabalho mesmo carinhoso. Até a ilustração eu levo em consideração. É... o... os anexos, as sugestões, o anote, é... sugestões de filmes, sugestões de outras leituras. Eu levo em consideração isso. [...] .*
>
> *Professor Felipe: É até porque assim, Alice, o nosso público, o publico da nossa escola ele é muito assim...: "Professor, e aí? O que que vai ter hoje? Ô, num tô afim de copiar no livro não" [exemplificando a fala do aluno]. Mas o livro tem que ter realmente uma... uma coisa que chame a atenção.*

Diante dessas falas, notamos que, no momento de análise e escolha do LDP, os professores preocuparam-se em observar tanto o modo como as coleções didáticas tratavam os conteúdos, quanto as sugestões de leitura e filmes e imagens disponibilizadas. Além disso, buscaram observar se os LDPs apresentavam atualizações e abordavam temas que se aproximavam do repertório cultual em que os alunas/os estavam inseridos.

Desse modo, percebemos que a consideração desses itens constituiu mais um critério no qual os professores se apoiaram para escolher o LDP "Para Viver Juntos". Esse critério também foi reconhecido no estudo exploratório desenvolvido por Costa Val et. al. (2004), que investigou processos de escolha de LDs de alfabetização e língua portuguesa de (1ª a 4ª séries) por professores de escolas brasileiras. Ao objetivar compreender os padrões e os condicionantes dessas escolhas, constatou que a adequação do LDP aos estudantes que irão utilizá-los é um dos fatores decisivos no momento da escolha. Entretanto, o referido estudo destaca que é necessário analisar se esse critério, na realidade, não mascara outro fator: a subestimação da capacidade linguística e cognitiva dos estudantes.

Ao relacionarmos os dados produzidos no estudo de Costa Val et. al. (2004) e os produzidos na realização dessa sessão de grupo focal, compreendemos que, apesar do marco temporal que separa as duas pesquisas, e, independentemente do nível de

ensino em que o professor atua, o modo como as/os alunas/os se relacionariam com o LDP é um dos fatores determinantes no momento da escolha.

Relação do professor com o LDP

Os professores, ao realizarem a escolha do LDP, pareciam buscar também identificar qual a coleção didática que poderia melhor facilitar a organização do seu trabalho na dinâmica do cotidiano da sala de aula, bem como subsidiar a gestão das diversas atividades com as quais se deparam diariamente. Eis o fragmento que permitiu realizar essa análise:

> *Professora Alice: Assim, porque o professor ele... ele tá limitado também ao tempo, num é? O nosso tempo é muito corrido. Então, quando a gente vê o livro como um instrumento riquíssimo, então quanto mais... Vamos dizer... quanto mais rica, quanto mais é... quanto mais facilitador, vamos dizer assim, do nosso dia-a-dia, para com nosso trabalho mesmo literário, é... gramatical, linguístico. O... o livro que nos oferecer essa ferramenta, vamos dizer assim, facilitando a compreensão, facilitando essa comunicação, trazendo esse atrativo no sentido de linguagem, de menos formalidade, vamos dizer assim, é esse livro que assim... que a gente se apaixona.*

Diante da declaração exposta acima, percebemos que, para a professora Alice, o LDP necessita constituir-se como um material que colabore para organização do tempo pedagógico em sala de aula, de modo que sua utilização possa facilitar o trabalho docente ao abordar os objetos de ensino de língua portuguesa.

Esses dados parecem revelar que o professor, ao adotar um LDP, espera que esse recurso apresente elementos que ofereçam múltiplas possibilidades de atuação do docente sobre os objetos de ensino, por meio de uma linguagem acessível, que favoreça a comunicação entre aluno e professor e entre os estudantes e os conteúdos curriculares, como também apresente elementos que despertem o interesse dos estudantes.

Acerca das contribuições proporcionadas pelo LDP ao trabalho do professor por meio das sequências de atividades sugeridas, Lerner (2004) destaca três pontos a serem observados: o primeiro relaciona-se à importância do LDP auxiliar o professor a conduzir a aula, oferecendo um conjunto de atividades que os alunos possam solucionar de forma mais independente, o que contribuirá para que o docente tenha mais tempo para atender aqueles que necessitam receber mais assistência; O segundo refere-se à necessidade de o LDP colaborar com a organização do tempo do professor no que se refere ao planejamento das atividades; o terceiro vincula-se ao LD como fonte de informações acerca dos conhecimentos a serem estudados na sala de aula, de maneira que, além de favorecer a didatização desses conhecimentos, permita uma aproximação pessoal entre o aluno e os conteúdos estudados.

Pelo exposto, compreendemos que, tanto para a referida autora, quanto para a professora Alice, o LDP não se constitui como uma ferramenta didática que engessa a prática pedagógica, mas, sim, como um recurso que pode colaborar com a organização dessa prática, possibilitando ao professor intervir do modo mais adequado ante a heterogeneidade de situações que podem ser vivenciadas na sala de aula.

Diante disso, pressupomos que os docentes não constroem com o LDP uma relação de subserviência, mas, sim, uma relação de autonomia, uma vez que seus saberes lhe possibilitam escolher se utilizarão ou não o LD e como o usarão, o que dependerá tanto da realidade de sala de aula, quanto dos elementos apresentados pelo LD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo que desenvolvemos evidenciaram que, apesar da autonomia exercida pelo docente ao escolher os LDPs, o processo de escolha parecia ocorrer de forma aligeirada, uma vez que os mestres não dispunham de tempo e espaços apropriados para analisar e discutir sobre as coleções didáticas. Além disso, a atuação das editoras esteve presente nesse processo de escolha, mas não o Guia de livros didáticos, um material produzido pelo MEC para subsidiar essa ação.

Quanto aos critérios utilizados para escolher o LDP, percebemos que os professores, valorizavam, principalmente, a adequação do material ao documento que regulava os conteúdos curriculares na rede ensino (as OTMs) e a sua pertinência (ilustrações, material textual, conteúdos, etc.) ao grupo de alunos com o qual atuavam. Os professores também pareciam selecionar livros que facilitassem a organização de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Com base na discussão apresentada, acreditamos que é necessário desenvolver ações que orientem as escolas a organizar melhor o processo de escolha do LDP, de forma que os gestores e coordenadores promovam encontros mais sistemáticos para que os professores possam dialogar melhor sobre a escolha do LD. Nessas situações, eles podem tomar conhecimento sobre as informações relativas ao Guia, inclusive a de que ele é disponibilizado para acesso na internet.

Sendo assim, concordamos com as palavras de Rojo (2006, p. 51), quando observa que “o momento da escolha do livro faz parte de um cenário de arrumação da sala de aula e da escola para receber seus protagonistas mais importantes: seus alunos”. Desse modo, acreditamos ser necessário que os docentes escolham o LDP que ofereça melhores condições de ensino e aprendizagem aos estudantes, o que requer que o momento da escolha seja organizado com tempo suficiente para que os mestres discutam sobre o livro a ser adotado, estabeleçam critérios para realizar a escolha, como também que tenham acesso ao guia e demais informações acerca do PNLD.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; COUTINHO, M. Lan. Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. de F. SOUZA, I. P. de.(Orgs) **Práticas de leitura e escrita no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

BATISTA, A. A. G. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores. In: BATISTA, A. A. G. VAL, M. G. C. (Orgs) **Livros de alfabetização e língua portuguesa**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. COSTA VAL, Maria das G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A.A.G; VAL, M. G. C. **Livros de alfabetização e de português:** os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

CHARTIER, A. M. **Práticas de Leitura e Escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COSTA VAL, M. G. Os processos e critérios subjacentes a escolha do livro didático nas Escolas Públicas do País. In: **Anais da 25 a Reunião Anual da ANPEd.** Caxambu: ANPEd, 2002.

COSTA VAL, M. G. [et. al.] Padrões de escolha de livros didáticos e seus condicionantes : um estudo exploratório. In:BATISTA, A. A. G. VAL, M. G. C. (Orgs) **Livros de alfabetização e Língua Portuguesa:** os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

COSTA VAL, M. G. Sobre o PNLD. In: COSTA VAL, M. G. **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2009. (Col. Linguagem e Educação).

DURAN, M. C. G. Ensaio Sobre a Contribuição de Michel de Certeau à Pesquisa em Formação de Professores e o Trabalho Docente. **Educação & Linguagem,** ano 10, n. 15, pp 117-137, jan/jun, 2007.

FERREIRA, A. T. B. O Cotidiano da Escola como Ambiente de Fabricação de Táticas. In: FERREIRA, S. T. B. ALBUQUERQUE, E. B. C. de. LEAl, T. F. (orgs) **Formação Continuada Professores:** questões para reflexão. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa).

LERNER, D. O. Livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, A.A.G. VAL, M. G. C. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

MENEZES, E. A. de O. O Livro Didático como Política Educacional e o Processo da sua Escolha: uma experiência em municípios cearenses. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2169p.pdf. Acesso em: 20/03/2014.

OLIVEIRA, M. A. A. **O Ensino de Língua Portuguesa:** usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. 2013. Tese (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Ciências da Linguagem. Campinas, 2013.

PAVÃO, A. C. Proposta pedagógica. **O Livro didático em questão**. 2006. Disponível em:< http: // www. Ufpe.br/ceel>. Acesso em: 30/12/2013.

ROJO, R. O Livro Didático de Língua Portuguesa. In: **O Livro Didático em Questão.** 2006. Disponível em: http: // www. Ufpe.br/cee>l. Acesso em: 30/12/2013.

CONFRONTANDO A TRADIÇÃO ORAL DO SUDOESTE DA BAHIA À MATERIALIDADE DISCURSIVA DA ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

Anderson de Carvalho Pereira
apereira.uesb@gmail.com
UESB

INTRODUÇÃO

Nosso principal objetivo neste trabalho é apontar dois desdobramentos da trajetória de pesquisa envolvida nas pesquisas ligadas ao campo de estudos do letramento; o primeiro, mais ligado à tradição oral e à oralidade e o segundo que deste não se dissocia, estabelecendo um confronto com o que estabelecem as materialidades escritas dos discursos oficiais.

Par isto, serão apresentadas análises parciais de parte de um *corpus*[40] coletado na localidade de Lagoinha, zona rural do município de Nova Canaã-BA, bem como perspectivas mais recentes de investigação que incluem a análise de materiais didáticos.

ASPECTOS TEÓRICOS

Este texto fundamenta-se principalmente na perspectiva teórica da Análise do Discurso; na noção de sujeito do inconsciente da Psicanálise, sobretudo lacaniana; nos estudos sobre letramento.

O compromisso de sua investigação é abordar formas linguageiras ordinárias, traduzidas em diversas formas discursivas do cotidiano (na dimensão ainda do político, no sentido dado por PÊCHEUX, 1997) confrontadas às línguas de madeira (entendidas como aquelas de núcleo sintático aparentemente claro e definido, porém inflexíveis à polissemia; cf PÊCHEUX, 1993). No caso aqui tratado, cantigas de um grupo remanescente de quilombolas e materiais didáticos.

Principalmente porque o diálogo entre geral e universal faz parte do paradigma teórico-metodológico aqui adotado (voltaremos a isto) uma vez também que põe em xeque a supremacia dos efeitos de transparência dos discursos dominantes, tal como veiculados nos livros didáticos, por exemplo.

---

40 Corpus é um termo latino que nos estudos filiados à Teoria e Análise Linguística e, sobretudo, na Análise de Discurso pecheutiana designam um "banco de dados" (corpo, na tradução) direcionados e recortados para problematizar algumas questões e hipóteses iniciais.

Esta proposta se justifica uma vez que o resgate do valor da tradição oral de uma localidade, bem como a investigação de seus complexos mecanismos enunciativos contribui para que se mobilize em diversos campos de fundamentação das Ciências Humanas e Sociais, o que lhe é mais caro: o desafio de integrar e promover uma real implicação ética em relação à constituição do sujeito como intérprete de uma realidade inserida na linguagem (PEREIRA, 2009).

A ação de sistematizar um *corpora* (conjunto de *corpus* lingüístico de natureza heterogênea) composto por manifestações orais localizadas principalmente no sudoeste/sul da Bahia faz darmos destaque às narrativas, contos, manifestações religiosas, parlendas, jogos de linguagem, máximas, provérbios, genéricos; para confrontar a natureza oral da realidade brasileira são impostos os usos de materiais didáticos amplamente utilizados no campo voltado ao letramento e à alfabetização e pouco afeitos à oralidade.

Este interesse se justifica também em função de nosso percurso de pesquisa, cuja preocupação ética extrapola a produção do conhecimento centrada na Universidade, mas valoriza o que está "à margem". Deste modo, são valorizados mecanismos discursivos que sinalizam relações de alteridade entre os discursos altamente letrados, e práticas letradas que se organizam na e pela forma oral da língua, bem como são cooptados pelo discurso da oralidade (TFOUNI, 2009; PEREIRA, 2009).

Para conhecermos melhor o diálogo teórico acima estabelecido, vamos tratar dos seguintes aportes teóricos: letramento e Análise de Discurso francesa pecheutiana (AD).

LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Em uma perspectiva discursiva de letramento é fundamental contrapor o mecanismo ideológico do ensino instituído de língua materna no âmbito da escolarização aos aspectos da oralidade do sujeito do letramento.

Nas palavras de Tfouni (2009, p. 86): "o sujeito do letramento nem sempre é alfabetizado (...) nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores de texto específicos".

Fundamentada principalmente na perspectiva teórica da Análise do Discurso; na noção de sujeito do inconsciente da Psicanálise, sobretudo lacaniana; os estudos sobre letramento em uma perspectiva discursiva (PEREIRA, 2009; TFOUNI, 2009) destacam também as possibilidades de "furar", romper com o uso "mais correto" que atende à lógica normativa da língua na escolarização. Voltaremos a isto ao discutir a relação entre oralidade no samba de bumba de remanescentes quilombolas e a pedagogização do letramento.

Ressaltamos, portanto, a nossa preocupação em manter um diálogo estreito com a estética da tradição oral. Afinal, a tradição oral está presente no cotidiano em geral da nossa população, independente do tempo de escolarização ou do grau de

escolaridade. Mesmo diante de sua complexidade, tentar uma aproximação enriquece o valor sóciohistórico que deve atravessar quaisquer projetos de alfabetização em uma perspectiva de letramento (TFOUNI, 2004; PEREIRA, 2009; BELINTANE, 2011).

É sabido que ainda pouco se conhece da tradição oral brasileira, mesmo porque existem mecanismos de resistência e de desconhecimento atrelados ao arcabouço acadêmico formal, que quando desta tenta se aproximar, toma o caminho de instrumentos formais e distantes de sua organização própria e de sua dispersão no cotidiano. Este aparato antecipa uma leitura da realidade como parte de uma espécie de grade interpretativa, mais poderosa e à qual se encaixaria a tradição oral. Temos neste jogo uma luta, um confronto político, em uma dinâmica de "economia escriturística (TFOUNI & PEREIRA, 2009).

Conforme Calvet (2011), em todas essas estratégias, aparecem análises acuradas da língua que não vem dos livros e que estreitam funções lúdica e educativa em um processo de transmissão da língua.

Estas formas do traço da diferença, da alteridade, para tratar da alteridade do Outro obriga a considerar o estranhamento no paradigma do homem ordinário e comum do último século, objeto de reflexão da Psicanálise (Certeau, 2001) e que perfaz sua relação com o incômodo do familiar.

Freud (1919/1996) afirma que o estranhamento de algo evoca o tema da estética, poucas vezes discutido na ambiência psicanalítica. Este modo de aparição e sugestão da presença de uma pessoa ou algo provoca horror e medo, por um lado, e também curiosidade. Inserimos a Psicanálise porque a este campo se filia a concepção de sujeito da Análise de Discurso e da proposta de letramento em questão.

Sobre o valor da reflexão sobre a oralidade, traremos a análise de um *corpus* coletado no sudoeste da Bahia e o confronto com o modo do material didático em questão. Ao tratar de questões caras a uma discussão sobre interpretação, a saber, ao abordar de modo submetido a um paradigma dominante da escrita individual em um psicologismo submetido ao modelo autônomo de escrita e de letramento e leitura, o material analisado tentar calar outros modos de lidar com interpretação que estão dispersas no cotidiano.

A ANÁLISE DE DISCURSO (AD) FRANCESA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Em AD, não se dissociam conceitos de sujeito, discurso e ideologia. Em meio às várias considerações sobre o termo ideologia no althusserianismo, em "Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio", Pêcheux (1993) desenvolve o caráter omni-histórico da ideologia (estrutural) e arremata o que chama proposições intermediárias acerca do tema, a saber: "1-só há prática através de e sob uma ideologia; 2-só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito; (PÊCHEUX, 1993, p. 149)".

E explica que na primeira o uso do artigo indefinido indica pluralidade da instância ideológica conforme uma combinação:

> *(...) (todo complexo com dominante) de elementos onde cada um é uma formação ideológica (no sentido definido acima, em síntese: uma ideologia. Na segunda proposição, a determinação do termo "ideologia" funciona "em geral", como se disséssemos só há raiz quadrada de um numero positivo" (...) "a categoria de sujeito é a categoria constitutiva de toda ideologia (PÊCHEUX, 1993, p. 149).*

Em meio a este debate, torna-se um dos pressupostos da AD que pelo menos um dos três determinantes do sujeito – língua, inconsciente e História - sempre mobiliza o âmbito político em seus modos de constituição pelo Outro e pela estrutura da linguagem; em quaisquer usos da língua, por mais igualitário e aparentemente transparente e democrático, temos deslizes do ponto de vista do inconsciente e da ideologia.

Em suma, acreditamos que por esta abordagem é possível movimentar diversas alteridades e por em xeque a supremacia dos efeitos de transparência dos discursos dominantes e altamente letrados que, muitas vezes, impõem uma postura monolítica e reificada em relação aos âmbitos das teorias e práticas com letramento e alfabetização. Afinal, quais sentidos escapam dos domínios altamente letrados (jurídico, pedagógico, científico; cf. TFOUNI, 2009)?

Outra contribuição da AD é investigar as evidências. Por exemplo, a evidência do que é ou seria "letramento" e "alfabetização" parte de mecanismos ideológicos (evidência de que X é X, vale lembrar) e impõe metas, diretrizes e provoca efeitos como a fala de recusa da professora alfabetizadora acima mencionada e que devem fazer parte de um compromisso ético, que inclui não desprezar o esforço do que vem sendo feito em meio às (des)continuidades com o que vemos no embate, no entrave e no alcance de problemática tão cara a formação identitária do povo brasileiro.

METODOLOGIA: PARADIGMA INDICIÁRIO E FORMAÇÃO DO CORPUS

Metodologicamente, este percurso está fundamentado no paradigma indiciário de análise proposto por Ginzburg (1989); considera, portanto, a construção do "dado" em meio ao processo de análise de indícios e pistas marginais, que redimensionam os discursos e o valor simbólico dos saberes. Tal paradigma estabelece a relatividade entre um geral e um particular.

A proposta metodológica se insere no paradigma indiciário de análise também porque sua investigação decorre do estranhamento de pistas, sinais, indícios à margem do processo de constituição da enunciação nos universos altamente letrados.

A investigação do "dado marginal" filia-se ao paradigma indiciário em que os "dados" são tomados num *continuum.* Do lugar de marginalidade como forma e lugar de produção de conhecimento trazemos à tona elementos a serem analisados como

giros interpretativos que promovem redefinições dos campos semânticos estabilizados dos discursos altamente letrados (TFOUNI, 2009).

O compromisso deste paradigma metodológico é redefinir questões teóricas, pois é imprecisa a relação entre pesquisador e objeto, bem como a relação entre sujeito e linguagem e entre "dado" e interpretação (GINZBURG, 1989). Neste paradigma, o "dado" nunca é diretamente acessível, nem tampouco segue a lógica clássica da delimitação de hipóteses baseadas em controles de variáveis, para a posterior, verificação ou refutação. Na contrapartida, trata-se de um modelo interpretativo que prezou pelo "sacrifício" de um método consistente com resultados pouco relevantes, para apostar na relevância da singularidade e do desbravamento de caminhos desconhecidos, à custa de um método aparentemente frouxo, porém que mergulha na complexidade, principalmente enunciativa ("linguageira") do objeto investigado (GINZBURG, 1989).

A respeito desta questão vale lembrar a menção feita por Mendonça (2008) aos contos crioulos e à coletânea de dois textos orais de origem africana e européia da ilha de Itaparica. Para Medonça (2008: 15):

> *são histórias transmitidas de geração a geração, diretamente pelos mais velhos aos mais novos são peças autênticas da tradição oral negra da Bahia. Os contos crioulos de Mestre Didi e de Pierre Verger constituem uma excelente fonte de estudo, porque abordam o universo mítico da cultura afro-brasileira, sendo de uma relevância para os alunos conhecerem e estudarem essas obras como forma de aprimoramento que constituem uma parte pouco conhecida da nossa herança nacional.*

Portanto, o compromisso ético é de aproximação aos discursos "vulgares", aparentemente "sem sentido", dispersos e marginais, que mobilizam discussões e propostas de ação em diversas áreas do conhecimento sistematizado em Ciências Humanas e Sociais em geral, sem se ater às especialidades.

Parte do *corpus* coletado em minhas atividades de pesquisa até o presente momento é apresentado na próxima seção e faz parte da transcrição de uma das sessões de interpretação das cantigas de roda que são parte do patrimônio da tradição oral da localidade de Lagoinha, localizada na zona rural do município de Nova Canaã, no sudoeste da Bahia. Trata-se de uma das várias visitas que integram um projeto de pesquisa mais amplo sobre mapeamento da tradição oral no sudoeste e sul da Bahia.

O material aqui analisado faz parte exclusivamente de apresentações feitas na própria localidade mencionada. Fazemos notar que se trata de um dos dias de festejo deste grupo de remanescentes quilombolas, em que principalmente as crianças e as mulheres participavam da trança do mastro. Um dos aspectos a ser analisado é este uso linguageiro em que se nota formas lúdicas, ou seja, brincadeiras com a polissemia e com trocadilhos atravessados por uma polifonia que se mostra como eixo norteador das apresentações. Foi justamente este tom de descontração com a linguagem que nos permitiu uma reflexão acerca dos usos rígidos da escolarização.

Silva (2008) destaca que as diversas localidades de remanescentes quilombolas do Brasil permite entrever diversas manifestações culturais, dentre as quais Lima (2011) em seu estudo sobre o "samba das paparutas" na região do recôncavo baiano destaca o eixo da memória sobre a escravidão e a africanidade. Sobretudo os mais velhos, que tem lugar de destaque na apresentação do chamado "samba de Bumba" do qual foram retiradas as seqüências aqui analisadas, contam que o lugar era mais conhecido antigamente como "Burara", que quer dizer "lugar pequeno", em que são feitas até hoje exibições com menor frequência do que as que ocorriam no passado, no contexto da colheita do café nos arredores de Vitória da Conquista - BA.

No caso analisado aqui, o "samba de bumba", como o próprio nome aponta, é tocado no ritmo frenético dos bumbos e das flautas que remete a uma rede ampla de tradições orais como as descritas por Cascudo (1984).

A coleta é apresentada conforme as noções de *corpus* e de sequência discursiva, (SERRANI, 1997), o que compreende fragmentos de linguagem relevantes na formas de pistas e indícios, relevantes para problematizar questões. Por este caminho, o pesquisador elege sequências discursivas (SDs), que, invariavelmente estão afetadas por mecanismos de evidência semântica que indicam aspectos socioculturais e que permite ao pesquisador levantar hipóteses sobre questões paradigmáticas, ao interpretar paráfrases, repetições e fragmentos significantes. No caso, as sequências abaixo indicam uma polissemia ligada à natureza da oralidade, que nos permitiu resgatar questões ligadas à crítica feita pelos estudos do letramento à instituição do ensino da língua.

RESULTADOS DE UM PERCURSO

Análise do samba de bumba de remanescentes quilombolas

A análise que se segue mobiliza aspectos da perspectiva discursiva de letramento, cujos pressupostos foram aqui apresentados. Vejamos as seqüências discursivas (SDs):

> SD1: Calampião (Galão pião ou Cambaleão) brabo deles/Catimba de pau/O samba é deles.
>
> SD2: Tin do Le lê/Tin do La lá/Arreda do caminho/E dexa a jiboia passá
>
> SD3: Pega o priá (...) priá corredeira (repetido várias vezes, em ritmo frenético)
>
> SD4: Seu Manuel Nicolau/o tiradô de cipó/eu também sei tirá/pa fazê o carimbó

O início da SD1 revela pelo uso do parênteses vários modos de dizer o "mesmo". Uma das primeiras visitas à localidade nos permitiu a escuta de "Calampião". Num

momento de conversa mais informal, em uma das visitas, depois de nosso comentário sobre “Calampião” e a conversa sobre esta, alguns moradores afirmaram que pode ser “galãopião” ou “Cambaleão”.

Seja um ou outro modo de interpretar o samba, podemos retirar destes modos algumas interpretações, a saber: a primeira, em que se nota o par de oposição entre “um galã” e um “peão”, ou ainda, “um galã” e “um peão” (um galã, que é peão) e que resgata um modo da localidade lidar com a memória coletiva acerca do sertanejo; em segundo a fala e a escuta de “cambaleão” permite a interpretação do verbo cambalear, indicando a astúcia, a flexibilidade do cotidiano. Acerca desta última, podemos opor a corrida, o improviso, o molejo das fugas da época dos escravos, à “brabeza” dos senhores; e também, as artimanhas no enfrentamento das dificuldades pelo sertanejo, pelo caboclo do interior.

Resgatando esta memória, tanto se pode interpretar que quem não dança continua a sofrer com a “catimba de pau” quanto que “deles” refere-se à brabeza de (Ca)lampião. Faz sentido também notar ainda esta fusão entre “Cala” (de calar-se) e Lampião (outra figura ligada à perseguição e ao medo coletivo, que também faz parte do imaginário daquela região). Deste modo, as várias formas do silenciamento provocado pelo sofrimento no passado são reavivadas, por meio de um processo de ressignificação que marca resistência. Um modo disfarçado, deslocado, de falar do sofrimento do passado se faz presente no samba de bumba.

Além disso, podemos indicar “catimba” como marca de um enigma dessas estratégias de resistência, de refúgio diante da opressão. Este modo deslocado de falar de si poderia ser resgatado para a produção textual oral ou escrita, de diários, narrativas, realizações de encenações em torno da cantoria do samba em questão, de modo que a História em sentido mais amplo dialogasse com a história local e tocasse aspectos inclusive da história interacional, da história de vida dos membros da localidade.

Vejamos na segunda sequência outro valor deste universo. Não importa a origem de um acontecimento, mas o valor do acontecimento que promove uma cena, um modo de falar de si que toca a coletividade. Deste modo, “deixar passar a jiboia” é um modo de se comprometer com uma tarefa, uma missão coletivamente; este caráter metafórico (fala-se de algo de forma deslocada) e também metonímico (em que se teria um referente amplo representante dos membros) tem inestimável valor criativo, pois faz um trocadilho, entre deixar o “caminho”, algo que é comum a todos, bem como deixar de lado cada aspecto individual. Este trânsito metafórico e metonímico sugere um compromisso coletivo e sinaliza um modo de leitura da realidade.

Desta leitura, podem decorrer histórias individuais, mas que passam obrigatoriamente por histórias coletivas, enigmáticas, como disparadoras. Cada um deixa um pouco de si, “arreda do seu caminho” para estar com o outro, bem como pode se calar para falar em nome de todos. De outro modo, pode-se valer desta

história enigmática para construir uma narrativa de si, sem saber ao certo de onde vem a jiboia, por que veio e aonde vai.

O valor desta leitura maleável da realidade de cada um e de todos ao mesmo tempo também aparece em SD3: Pega o priá (...) priá corredeira. Cantada em ritmo frenético, esta sequência aumenta a pulsação da dança em uma fila que forma um círculo simulando uma cobra correndo atrás do próprio rabo. A corredeira também é metafórica de um caminho que une e desune o que nos leva a projetar tal como fizemos na análise das outras sequências, possibilidades de produção textual oral ou escrita pode decorrer da conversa sobre este universo da oralidade. A corredeira também pode ser a "correria" de que faz parte o cotidiano em constante transformação daquele grupo, cada vez mais afetado pela diminuição de seu isolamento em função também com o trânsito para os afazeres da cidade. Em paralelo, também faz referência às "origens", às nascentes de água presentes nas matas de cipó, e também nas cachoeiras e riachos do interior do país afora. Nas veredas do Grande Sertão, para parafrasear Guimarães Rosa.

Um passo importante é notar que há esta possibilidade por conta mesmo desta abertura à interpretação desta aceitação da polissemia (dos vários sentidos possíveis) que faz parte da natureza da oralidade. É sabido que este modo de tratar a língua não é usual no espaço da escolarização, tendo, portanto, a prática pedagógica muito a aprender com ele.

Por meio da oralidade, é viável também refugiar-se no Outro para tratar de práticas sociais aparentemente consolidadas conforme os grupos dominantes, de forma irreverente em que há possibilidade de mudança de posição discursiva. É o que vemos na SD4: Seu Manuel Nicolau/o tiradô de cipó/eu também sei tirá/pa fazê o carimbó.

Não podemos deixar de notar a referência a um nome próprio (Manuel Nicolau). Uma leitura possível é: não apenas o senhor Manoel sabe tirar cipó para dançar; no sentido metafórico, o "carimbó", uma dança típica das nossas matrizes indígenas e africanas misturadas pode sustentar também o sentido de se virar, de criar estratégias de vida. É um estilo que aparece em outras regiões do país, o que revelaria um campo de pesquisas dividido entre sujeito-aluno e sujeito-professor de modo a dialogar com as práticas letradas no cotidiano por meio deste intercâmbio com a oralidade.

É do resgate desta narrativa em torno de um personagem, calado ou vivo na memória, que pode se assemelhar o processo de ressignificação visto na história de seu "Nicolau". Pouco importa em certo sentido quem ele foi concretamente, o ritmo do samba pode dar margem à construção de narrativas que ao falar do seu "Nicolau, o fazedor de cipó" como uma "figura qualquer" permite falar de si mesmo, permite ao sujeito re-escrever sua própria história, inscrever-se no e pelo Outro, bem como apoderar-se da materialidade simbólica da oralidade. Este empoderamento põe em xeque um empoderamento que seria apanágio da escrita. A possibilidade de atividades pedagógicas decorrentes dessas várias interpretações poderia ser um caminho para

o grupo que faz uso dessas cantigas, bem como abre a possibilidade do uso destas ou de outras pertencentes a outras localidades desse imenso país em outros contextos educacionais com o compromisso de se aproximar da tradição oral.

Uma visita a este tipo e localidade ou a apresentação no espaço escolar, bem como a exibição dos vários vídeos de manifestações semelhantes a estas podem sustentar este tipo de articulação e permite pensar em tantas ações condutoras dessas várias interpretações podem aparecer no cotidiano das práticas letradas.

Ratificamos, portanto, o que defendemos a partir da análise de narrativas orais (PEREIRA, 2009). Há uma articulação discursiva da memória oral que, ao desenterrar aspectos da oralidade outrora calados confere um deslocamento no modo de se ver o regime das práticas letradas; do olhar centrado nos instrumentos alfabetizadores e opressores da razão da materialidade da escrita apontam para um olhar deslocado, partindo da oralidade e denunciando alguns fracassos coletivos no trabalho com letramento e alfabetização; uma vez que negligenciam ao sujeito letrado, escolarizado ou não, seu lugar de intérprete. É disso que tratamos a seguir.

A oralidade diante da língua instituída: outra direção à educação formal

Infelizmente, a riqueza da oralidade é engolida muitas vezes por um processo em que seu poderio simbólico é reduzido ao exotismo reservado às comemorações do dia do folclore ou a um trabalho supostamente lúdico, mas que muitas peca por fazer uso autoritário do que se chamaria de lúdico. Este reducionismo faz parte do que Street (2014) chama de um processo em que o letramento é pedagogizado.

Street (2014) argumenta que a escola demanda competências de leitura e escrita e expressão oral que independeriam do contexto e de seu valor sociohistorico. Ora, este valor sociohistorico é crucial, é indissociável quando se trata de apontar o modo da oralidade se organizar e se manifestar, como vimos acima em termos de memória coletiva, ainda que a língua seja tratada como coisa distanciada e não integrada ao cotidiano, principalmente no âmbito escolar dando prova do que Street (2014) denomina efeito de reificação de usos “neutros” da língua e que também apontamos como parte de um processo de reificação da escrita (PEREIRA, 2011).

É para pôr em xeque este poderio da escrita reificada que Belintane (2011) aponta ser necessário valorizarmos formas das atividades na forma oral tal como as atividades de cantoria coletiva desenvolvida pelo grupo de remanescentes quilombolas e seus possíveis diálogos com práticas pedagógicas decorrentes, como a prática de contar histórias e de construir narrativas orais ou escritas.

Com a análise aqui apresentada vimos alguns possíveis usos, mas mais do que isso resgatamos o valor simbólico da memória oral e da natureza da oralidade. Deste modo, discutimos os valores fundamentais da oralidade de uma localidade, que Street (2014) aponta ser um dos caminhos para se resgatar o patrimônio letrado de uma população. O autor argumenta que em geral a prática “neutra” do letramento na

escola esconde o poderio dos aparatos estatais burocratizados desde as atividades do cotidiano até as avaliações internacionais e calam pelo ensino centralizado e instituído da língua seus recursos fundamentais.

Com a análise das segmentações mostradas acima, ratificamos a pesquisa de Tfouni (2009), Pereira (2009) e Belintane (2011) para os quais há influência das práticas orais na maneira de se lidar com aquilo que chamamos de discurso da escrita (o efeito de unidade marcado na repetição, por exemplo). Está na nossa tradição oral e deve ser levado em conta ao nos ocuparmos das práticas letradas (orais ou escritas) em geral. Assim, o samba de bumba analisado enriquece os estudos do letramento, pois permite discutir o jogo de poder que envolvem leitura e interpretação, tanto na forma oral quanto escrita.

Para resgatar parte do que abordamos do ponto de vista de uma discussão acerca da exclusão da oralidade nos espaços instituídos de circulação da língua materna, vale lembrar a dimensão do mecanismo do discurso pedagógico escolar neste processo (ASSOLINI, 2003). Neste ponto, entra o caminho de pesquisa mais recentemente articulado em torno da análise de Programas Governamentais e do material didático voltado às ações pedagógicas com letramento e alfabetização.

Oralidade em diálogo com a materialidade dos discursos sobre letramento e alfabetização

Recentemente, o subprojeto “oralidade e determinante político nas práticas letradas” conduz parte de minhas atividades e pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Políticas públicas e gestão na formação do professor”. Este projeto se filia à trajetória acadêmica e de pesquisa em uma perspectiva discursiva de estudos sobre letramento e práticas letradas do cotidiano.

A filiação de uma proposta de contribuição referente aos estudos sobre os determinantes do político na esfera dos usos cotidianos das atividades “linguageiras” pode contribuir uma vez que considera as dimensões do que a Análise de Discurso “francesa” denomina de determinante político do sujeito na dispersão dos discursos ordinários do cotidiano. Ponto marcante deste campo conceitual é a contradição entre o determinante político do sujeito no cotidiano e a política representacional.

Sobre o primeiro, podemos afirmar que no caso das práticas de letramento e alfabetização, entendo que ao investigar estas práticas não se deve dissociá-las de uma concepção mais ampla sobre o político (no sentido do jogo discursivo vinculado ao tripé língua, inconsciente e História); determinante político este que se dispersa no cotidiano.

Nesta perspectiva de pesquisa, principalmente no âmbito da educação escolar entendo que as práticas letradas são acometidas cotidianamente pela desvalorização

da oralidade, o que impede o sujeito de emergir como intérprete dos enunciados que o atravessa.

Esta desvalorização não se dissocia do campo de possibilidades imposto pelas políticas públicas voltadas ao letramento e à alfabetização (possíveis de serem entendidas como matrizes de sentido), que também coopta a formação docente. Temos, portanto, o segundo ponto do debate conceitual, que diz respeito às políticas públicas.

Isto demonstra um diálogo com as políticas públicas marcadas por diretrizes governamentais e/ou ações políticas representativas da sociedade civil e voltadas para atividades que se empenhem no tratamento do letramento e alfabetização em língua materna. Deste modo, procuraremos dialogar aspectos do imaginário da representação política (governamental ou não) aos ditames políticos dos discursos do cotidiano.

Desse modo, nosso principal problema se filia à análise discursiva de enunciados veiculados por textos oficiais dos Programas governamentais, bem como veiculados em formas de circulação de natureza vária (imprensa de divulgação científica, periódicos especializados), cujo diálogo é estabelecido também com os agentes implementadores destas propostas.

Com esta proposta pretendemos contribuir para aprofundamento do conhecimento de um domínio de memória na área de alfabetização e letramento, por meio da analise da base material que criam dispositivos de interpretação e arquivo.

Deste ponto de vista, acreditamos que por ora a filiação de uma proposta de investigação referente aos estudos sobre os determinantes do político na esfera dos usos cotidianos das atividades “linguageiras” pode contribuir uma vez que tem como pressuposto o diálogo desses enunciados como base comum do determinante político do sujeito.

No caso, seja em programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa[41], por exemplo, seja em outros Programas, bem como analisando livros didáticos e manuais de professor, este *corpus* tem sido sistematizado de modo a possibilitar contato com a oralidade presente em manifestações orais tais como a do samba de bumba.

A partir destas constatações, cabe indagar: este processo de exclusão aparece na implantação dos programas governamentais? Qual o sentido dominante sobre o que é (seria) letramento e alfabetização? De que maneira ocorre este processo contraditório de mobilização de sentidos e de memória discursiva pré-existente? Há preocupação com a escuta dos saberes da oralidade dispersos no cotidiano? Todas estas perguntas têm o compromisso de contribuir com o diálogo entre um campo

41 Retirado de http://pacto.mec.gov.br/o-pacto: “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. Acesso em 2/6/2014.

investigativo e a promoção de Programas oficiais acerca da questão, considerando-se a complexidade dos dizeres e das re-significações constitutivas do próprio processo de implantação, planejamento, execução, debate definição de resultados e metas alcançáveis.

De que "não saber" trata o universo das práticas letradas (o que inclui posições de aluno, professor, elaborador de políticas públicas para letramento e alfabetização)? E em que regiões de sentido se ancoram para impor demandas e cobrar "avanços" quando se implantam diretrizes, metas e ações baseadas na legislação e em programas governamentais?

Cabe indagar: quais sentidos de letramento, leitura, alfabetização e escrita estão mobilizados nestes programas e em materiais didáticos veiculados em nível nacional? Quais as repercussões na elaboração de materiais didáticos, procedimentos de avaliação? Por fim, qual o caráter ideológico da exclusão dos saberes tradicionais (da oralidade) nesses diversos âmbitos? Em se tratando dos estudos do letramento, de que maneira ocorre o diálogo com a tradição oral e com a oralidade?

Este caminho de investigação amplo e complexo nos permite apresentar outra das sequências discursivas por ora analisadas. Trata-se de um trecho do anexo "manual do professor" veiculado no livro didático "A escola é nossa: letramento e alfabetização – 3º. Ano". Vejamos: "Desde os primeiros anos de escolarização, a criança deve ter acesso ao texto para poder ler, pois construirá esse novo conhecimento em atos de leitura significativa (CAVÉQUIA, 2011, p. 9, grifo nosso)".

A inspiração nos instrumentos linguísticos tradicionais da escolarização (livros didáticos, dicionários, manuais) reforça o poderio da escrita uma vez que esta fica refém das normas gramaticais que sentenciam o "erro" e de que resulta parte de um processo de reificação (PEREIRA, 2009, 2011) que despreza o diálogo entre oralidade e prática pedagógica; bem como aspectos da subjetividade voltados à singularidade do sujeito intérprete de sua própria localidade e mergulhado em aspectos da oralidade que o constitui.

Apostamos que esse caminho ganha contribuições ao sustentar um debate afim ao que Belintane (2011, 147) aponta nos seguintes termos:

> *percebemos com clareza que, se em vez de um livro didático, a escola recebesse uma coletânea de gêneros oriundos da cultura popular local; se estes fossem correlacionados a manifestações culturais de outras regiões e até mesmo ampliadas em outras coletâneas mais universais, como por exemplo a mitologia grega, ou os contos europeus desconhecidos (não os veiculados pelo mundo Disney), sua adoção favoreceria mais a criança e seu meio familiar, pois no mínimo suas imagens e textos com alguma familiaridade despertariam possibilidades de expansões e enriquecimentos da cultura popular local.*

Por este caminho, temos problematizado que a concepção de "atos de leitura significativa" se alinha ao sujeito psicológico e mobiliza um paradigma de escrita e

leitura submetido ao do modelo autônomo de escrita (STREET, 1989, 2014) de modo que se consolida uma rede de memória, um aparato de dizeres, aparentemente óbvios e transparentes sobre letramento que impõe um regime de interpretação monolítico que exclui o valor discursivo de formas da oralidade tais como as do samba de bumba aqui analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas perguntas ainda permanecem em aberto, à medida do desenvolvimento dessas ações de pesquisa que articulam os conceitos de narrativa, práticas letradas e discurso. Por ora, esperamos que este campo de pesquisa possa valorizar a singularidade da manifestação cultural de base oral de outros grupos a serem visitados, conhecidos, em suma, dar-lhes voz para se tornarem participantes ativos do intercâmbio e do reconhecimento da alteridade entre oralidade e escrita.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F.E.P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria.** Tese (Doutorado em Psicologia). Ribeirão Preto/SP: FFCLRP-USP, 2003.

BELINTANE, C. **A oralidade faz escrita na(s) infância(s): pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização**. 2011. 180 f. São Paulo/SP. Tese (livre-docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP. 2011.

CERTEAU, M.A **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 6ª.ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2001.

FREUD, S. O Estranho. In.: **Edição Standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud**. Vol. XVII. 1919/1996. 235-269.

LIMA, A. África, africanismos e espirais do tempo na cultura tradicional. In. E. S. COSTA, E.S.; CASTRO, Y.P. (orgs.). **Acolhendo as línguas africanas: segundo momento.** Salvador/BA: EdUNEB. 2010. 129-137.

MENDONÇA, A.M.M. Literatura Africana e afro-brasileira para alunos do Ensino Médio de Escola Pública. In: **CD de trabalhos completos do II Seminário Internacional Acolhendo as línguas africanas**. Salvador/BA: UNEB. 2008, 13-20.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª.ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In.: E. ORLANDI (org.). **Gestos de leitura: da História no discurso**. Campinas: EDUNICAMP. 1997. 51-62.

PEREIRA, A. C. **Mito e autoria nas práticas letradas.** 2010. 332f. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP. 2009.

PEREIRA, A.C. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2011.

PEREIRA, A.C. O discurso narrativo e o (des) encontro com o Outro. **Revista O corpo é discurso**. 2014.

PEREIRA, A.C. Oralidade e letramento entre remanescentes quilombolas do sudoeste da Bahia. **Revista de Educação Popular,** 14(2), 134-146, 2015.

SERRANI, S.M. Um método para estudar a discursividade na abordagem de questões socioculturais. In.: SERRANI, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. Campinas/SP: ed. da UNICAMP. 1997. 53-71.

SILVA, J.A.A. Africanos e afro-descendentes na constituição sociolinguística do português do Brasil: o caso "Cinzento". In: **CD de trabalhos completos do II Seminário Internacional Acolhendo as línguas africanas.** Salvador/BA: UNEB. 2008. 215-231.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo-SP: Editora Parábola. 2014.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** 9ª. ed. São Paulo/SP: Cortez.2009.

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A.C. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. **Forum Linguistico** (Florianopolis), v.6, n.2, jul-dez. 2009, 67-79.

NARRATIVA POÉTICA: A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

Dayane da Silva Grilo − Mestranda da UFRN− CNPq
dayannynha2009@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A narrativa é um dos gêneros mais antigos da humanidade. Em tempos remotos podemos imaginar os nossos ancestrais em torno de uma fogueira contando suas experiências vividas no embate com os fenômenos hostis e ameaçadores da natureza. As grandes descobertas do homem eram repassadas para sua tribo oralmente e esses contadores, ainda sem o desenvolvimento completo da linguagem, gesticulavam e exprimiam grunhidos. O domínio da representação da linguagem fez com que o nosso homem ancestral deixasse também sua história desenhada nas cavernas e nos grandes paredões de pedra. Consequentemente, a conquista da fala e da escrita ritualizou a atividade de partilha, a qual agora acontece em vários circuitos sociais, dando acesso a um vasto número de ouvintes e leitores ao mundo subjetivo do outro.

Narrar por excelência é a arte de contar os grandes feitos, ao narrar o homem têm o desejo de presentificar as suas aventuras diante de um grupo de ouvintes. O ritual mágico da partilha permite ao ser humano construir um significado para as suas ações e o mundo ao seu redor. Sendo assim, o narrador constitui-se enquanto aquele que colhe e fecunda as imagens externas, vivificando-as. E, por meio das suas palavras, parece trazer um acalanto para o medo que povoa nossas mentes na escuridão da noite.

Nesse trabalho fazemos uma discursão sobre a estrutura da narrativa, com a abordagem teórica da Análise Textual dos Discursos, de Adam (2008), que reconhece na composição formal do gênero uma dimensão que aponta para os objetivos e as intenções próprias de uma comunicação que visa transmitir vivências e experiência das tramas do mundo imaginário ou do mundo real a diversos ouvintes ou leitores. Com efeito, a poesia dentro dessa estrutura textual emerge como um efeito que dota a história narrada de uma estética sensível que desperta no leitor os seus sentidos e o religa de maneira profunda com o estar e o sentir o mundo a sua volta. Escolhemos trabalhar com a narrativa poética “Sobre Sucatas”, de Manoel de Barros (2008), porque este texto em específico, narra e religa o homem com a comunhão do tempo da infância. Desta comunhão estrutura-efeito, nasce o termo narrativa poética.

A teoria da estética da recepção de Jauss (2002) é também considerada, neste trabalho, como um procedimento que visa compreender os efeitos potenciais da palavra poética, pois esta ao ser recebido pelo leitor ganha novas significações e tem a potencia de reestruturar psicologicamente o seu mundo imaginativo.

Finalmente, para compreendermos essas especificidades do texto narrativo poético trazemos como potencial grupo de leitores, alunos do último ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Ao qual propomos a leitura e discussão do poema: “Sobre Sucatas”, do livro Memórias Inventadas: as Infâncias de Manoel de Barros (2008). Seguimos nessa breve proposição de leitura os protocolos de leitura de narrativas pelo procedimento dos andaimes de Greves e Greves (1994) que propicia a partilha dos sentidos do texto em grupos de discussão.

CONCEITO E ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA NARRATIVA POÉTICA

Para começarmos o nosso estudo sobre a narrativa de Manoel de Barros, e entendermos o que existe em seu estilo de composição textual que lhe configuram aspectos poéticos, precisamos compreender três grandes categorias: o que é o texto, quais elementos configuram um texto como pertencente à sequência narrativa e o que é a poética.

Segundo Koch (2002, p. 10): “O texto é considerado um elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela coerência interna e externa”. Sendo assim, para que haja um texto verbal precisamos ter uma palavra, um agrupamento de palavras, sinais, signos, gestos ou outras representações, tematicamente orientadas e exercendo uma função comunicativa.

Completa essa compreensão de texto, o entendimento de que há uma forma de encadeamento dos enunciados que tornam um texto pertencente à sequência narrativa. As sequências, por sua vez, são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado¬ de proposições-enunciados que adquirem um sentido, constroem representações esquemáticas do mundo e tem o objetivo de partilhar uma crença com a finalidade de induzir certo comportamento e seguem um estilo. (ADAM, 2008).

A sequência narrativa, em especial, é caracterizada da seguinte maneira:

> *Toda narrativa pode ser considerada como uma exposição de “fatos” reais ou imaginários, sendo que essa designação geral de ‘fatos’ abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente – ator humano ou antropomórfico - que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento [a ser narrado] acontece sobre o efeito de causas, sem intervenção intencional de um agente. (ADAM, 2008, p. 224 grifo nosso).*

Quanto a trama da sequência narrativa dependendo da sua complexidade, está deve apresentar cinco momentos: situação inicial (orientação), nó (desencadeador que quebra a situação inicial), reação ou avaliação (conflito), clímax (desenlace ou solução) e situação final (desfecho). A situação inicial estabelece o contrato de entrada no mundo da narrativa, nesse momento o texto convence o leitor a aceitar e compreender o plano ficcional; no segundo momento, as ações iniciais desencadeiam um nó na narrativa, provocando mudanças no rumo do enredo. O nó assume a forma

de uma ameaça, e deste surge uma situação a ser resolvida. Em seguida, temos um conflito que quebra a instabilidade dos personagens e dos acontecimentos; chegando ao clímax, temos um trecho dinâmico e emocionante, onde os fatos se encaixam para produzir a situação final ou o desfecho, que se constitui quando há a finalização das ações narradas, onde tudo que fica pendente na narrativa é encerrado. Normalmente, na situação final é recriado um novo estado de equilíbrio, em que há uma avaliação pelo autor relativa ao desenvolvimento da história, ou uma moral explicitando a significação global atribuída a história. Em algumas construções o final da narrativa fica para ser proposto pelo leitor.

O plano linguístico e estrutural da narrativa apresentado permite que a capacidade produtiva, receptiva e comunicativa do texto literário sejam ativadas pela estruturação rítmica, sonora e semântica dos lexemas. Segundo Jauss (2002) e Amarilha (2012), na dinâmica da leitura a capacidade produtiva da linguagem se apresenta na atividade de elaboração de sentido pelo leitor, quando esse completa cenários, projeta as possibilidades de ações a serem vividas pelos personagens, imagina a pulsão dos desejos, sonhos e sentimentos que habitam a vida dos agentes da narrativa; quanto à capacidade receptiva, essa atua diretamente no texto que acolhe as significações e interpretações possíveis que são propostas pelos leitores, mediante o seu conhecimento de mundo; Por fim, o texto literário comunica porque prever a multiplicidade de sentidos que a ele são atribuídas, recebendo dos seus leitores diversas informações e significados.

A narrativa, pelo seu grau de complexidade estrutural, em que há sempre o espaço para encaixes, considerações e avaliações finais, sejam essas avaliações propostas pelo texto ou desencadeadas pelo fluxo do pensamento do leitor, torna-se o gênero ideal para a transmissão da cultura dos povos, seja através da oralidade ou de sua formatação mais recente que é a escrita.

As narrativas, que a princípio foram transmitidas oralmente, ganham em nossa escala evolutiva densidade de conteúdo e de organização estrutural. Segundo Dehaene (2012) a escrita que é uma conquista recente da humanidade com aproximadamente 5000 anos, modificou a nossa maneira de compreender e ler as histórias, uma vez que perenizou certas estruturas. As primeiras narrativas eram acompanhadas de gestos e sons guturais, tendo em vista que os primeiros sinais de habilidades para a linguagem somente apareceram a partir do *homo habilis*, primeiro hominídeo do gênero homo, que desenvolveu uma linguagem rudimentar. Somente quando chegamos ao homo sapiens é que passamos a ser habilitados para por meio da cultura, fazer conexões da capacidade inata de aprender uma língua, e assim realizar associações imagéticas e simbólicas complexas, em que o leitor é o grande cartografo das imagens evocadas pela palavra.

Queremos, agora, expandir a nossa compreensão para entender o que vem a ser o efeito poético ou a poesia que podem compor as narrativas. A palavra ‘poiesis’ deriva da língua grega, tem o significado de atividade de operação, de fabricação e

de criação. Deve-se saber que não designa um gênero literário, mas antes se refere a uma atividade criativa despertada pela arte. A ação poética nos textos do gênero narrativo tem como efeito principal desadormecer sensações e estímulos.

Segundo Octávio Paz (2014, p. 22): “[...] Há poesia sem poema; paisagens, pessoas e fatos muitas vezes são poéticos: são poesias sem ser poemas”. Ser poesia diz respeito, portanto, ao efeito causado pela arte no leitor ou no observador do mundo. Particularmente, tratamos neste artigo da arte da palavra. Sendo assim, o leitor ao desfrutar da leitura ou da audição de um texto literário, encontra na interação leitor/texto o fenômeno da poesia.

O estado poético habita o inconsciente do ser, e esse espaço é acessado pelo leitor, no momento, em que ele ler a palavra literária e se depara com os arquétipos (imagens e memórias de um passado que potencializam e reificam as ideologias) e tudo o que denominamos ideias. Os arquétipos pertencem à esfera do espírito ou do psiquismo humano, podemos defini-los como representações de impulsos humanos: o instinto de sobrevivência, o amor, o ódio, o ciúme, o ego, à vontade, a inveja, o egoísmo, a fé, o respeito e todas as representações que se fundem no inconsciente coletivo. Além destes dados, no momento da leitura também acessamos o nosso conhecimento de mundo, advindo das nossas experiências anteriores com os objetos e com a própria linguagem.

Conscientes destas reflexões teóricas, podemos agora perceber que existe nos poemas de Barros (2008) um marca de atemporalidade e de não espacialidade do estado poético. Estas oferecem-se constantemente, frente à transitoriedade do homem. Vejamos um trecho do poema “Sobre Sucatas”: “Isto porque a gente foi criada em um lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isso porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos [...] Estranhei muito quando, mas tarde, precisei de morar na cidade.” (BARROS, 2008, p.71). Esse trecho do poema resiste ao tempo, cria uma imagem do mundo que religa o leitor com a visão de todos os infantes que ao deixarem o campo perdem seu lugar de fabulação. Até mesmo a linguagem articulada sem um padrão formal evoca esse ser campesino universal.

Observemos que o texto poético permanece como uma unidade autossuficiente, evocando sempre uma presença de um ‘eu’ que se liga ao universo na mente imaginante do leitor. A palavra evoca um conceito em que a linguagem reclama o pensar e pede a atualização do significado de um determinado significante, não havendo mais uma identidade direta entre o objeto e seu signo. As palavras não trazem em si conceitos determinados, estão sempre à espera de serem degustadas, saboreadas, e guardam em si, um mundo que está para ser descoberto no encontro com a imaginação.

Considerando toda a conceituação em torno da sequência narrativa e da atividade poética manuelina, que evoca um novo olhar para a criação no trabalho com a palavra, na próxima seção temos uma breve explicação sobre o processo de leitura por andaimes que favorece a compreensão leitora e desencadeia a recepção estética e poética no encontro do leitor com o texto.

A LEITURA DE NARRATIVAS POÉTICAS POR ANDAIMAGEM COMO PASSAPORTE PARA A RECEPÇÃO ESTÉTICA

Podemos consoantes os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), definir a leitura como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Esse significado é construído a partir dos objetivos do texto e da leitura, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que o leitor sabe sobre a língua: as características do gênero, do sistema de escrita, da semântica atribuída às palavras, do mundo ao seu redor, dentre outros. Estes lhe comunicam informações as quais apelam aos seus mais diversos sentidos na atividade de construção do significado.

> *Em muitos casos, cores e sons tem mais capacidade evocativa que a fala [...] Não há cores nem sons em si, desprovidos de significação: tocados pela mão do homem, eles mudam de natureza e aderem ao mundo das obras. E todas as obras desembocam no significado; aquilo que o homem toca se tinge de intencionalidade: é um ir para… O mundo do homem é o mundo do sentido. Pois este tolera a ambiguidade, a contradição, a loucura ou a confusão, não a carência de sentido. O próprio silêncio está povoado de signos. (PAZ, p. 27, 2014).*

Percebemos que no estágio do processamento da significação textual as palavras e os seus contextos de uso dão todo o suporte para compreensão do mundo. A palavra oralmente articulada torna-se um amálgama mágico e encontra um caminho para o acesso construído mentalmente para o significado. Podemos entender, segundo Dehaene (2012), que a fala oral é a responsável por ativar as regiões cerebrais responsáveis pela formulação do significado:

> *[...] o planum temporale codifica a sonoridade dos grafemas e das palavras, [...] é uma das áreas cerebrais mais importantes para o tratamento da língua falada [...] No bebê, o planum temporale já está ativado pela fala no hemisfério esquerdo desde os primeiros meses de vida. Muito rapidamente, essa região aprende a prestar atenção aos sons pertinentes e a negligenciar aqueles que não serão úteis a língua. Em virtude de permitir o encontro entre as informações visuais e auditivas, o planum temporal aprende progressivamente a reconhecer as correspondências entre a sonoridade e a aparência das letras. Quando adultos os traços entre fonema e grafema se automatizam e tomam a forma de um verdadeiro reflexo de convenção das letras em imagens acústica. (DEHAENE, 2012, p.123-124 grifos do autor).*

Sendo a fala uma ativadora mental da significação, propomos neste trabalho a análise da aplicação da metodologia de leitura de narrativas poéticas por andaime. O estudo do processo de andaimagem foi explicitado por Bruner (1983), psicólogo estadunidense, que introduziu novas perspectivas no estudo da mente. Segundo o autor, o andaime se refere à assistência visível ou audível que um leitor mais experiente

de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer âmbito social. Porém, existem outras teorias subjacentes à do andaime, são a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1991) e as marcas interacionais dos textos propostas pela Análise Textual dos Discursos (ATD).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito que indica o desenvolvimento cognitivo da criança e sua capacidade atual de resolver um problema sozinha. A mediada da distância existente entre o nível atual do conhecimento prévio da criança, e o nível que ela pode alcançar na execução de atividades outras, sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais experientes, determina o seu real desenvolvimento cognitivo.

Corrobora com a teoria do andaime, a teoria da Análise Textual dos Discursos (ATD). Segundo Adam (2008) há na superfície linguística e composicional das sequências narrativas, estruturas que favorecem o leitor a compreender contextualmente o significado. Sendo assim, o léxico e a organização dele ao longo do texto de uma determinada sequência textual, direcionam para uma proposta de objetivos com o qual o texto foi escrito, uma interação social definida e uma formação discursiva.

Dessa superfície linguística da narrativa poética emanam dos lexemas elementos intrínsecos, tais como: a melopeia, que são os efeitos acústicos das palavras, a logopeia, que é o material mórfico, sintático e semântico do texto, e a fanopeia, que são as imagens que a narrativa nos faz criar, as quais evocam uma construção de significados mentais por cada um dos leitores. (POUND, 2013). O leitor ao se apropriar do mundo sonoro que emana da superfície linguística do texto, mobiliza sua capacidade cognitiva para delimitar o significado das palavras.

Nos protocolos de leitura por andaimes, inspirados na teoria de Bruner (1983) e reelaborados por Graves e Graves (1995), dizem que para haver sucesso nos eventos de leitura é necessário que se realizem pelo menos duas etapas, a saber: 1) fase de planejamento; e, 2) fase de implementação da atividade de leitura.

Na fase de planejamento devem ser consideradas as necessidades, interesses e conhecimentos prévios dos alunos. Na fase de execução do processo de leitura, o professor mediador instruirá os alunos a como criar estratégias de raciocínio e depreensões semânticas da leitura. Seguem-se a essas etapas as atividades de pré-leitura, leitura e de pós-leitura.

A atividade de pré-leitura consiste em: 1) criar a partir do título do texto hipóteses dos assuntos sobre os quais o texto abordará; 2) relembrar aos alunos outros textos, que eles já leram, ouviram, ou mesmo outros dados que eles já conhecem sobre o tema proposto pelo título; 3) ativar os conhecimentos prévios; 4) fazer relações do texto com a vida do estudante; 5) pré-ensino vocabular; 6) pré-ensino de conceitos; 7) pré-questionamentos, predições sobre os próximos eventos a serem relatados no texto; 8) sugestão de estratégias de compreensão do texto, dentre outros.

Já as atividades a serem desenvolvidas durante a leitura são: 1) leitura silenciosa, caso o aprendiz já saiba ler, se não, leitura do professor; 2) se necessário

explicação de vocábulos. Nas atividades de pós-leitura tem-se: 1) questionamentos sobre a compreensão do texto; 2) discussão dos pontos de vistas apresentados pelos personagens e análise crítica do leitor; 3) reescrita do texto com uma sequência diversa daquela em que ele lhe foi apresentado ou reconto da história, atividades artísticas, gráficas, dramatização e etc.

Quanto à atividade de predição ou criação de hipóteses, Brunner (1997) adverte que a história pretensamente verdadeira ou fictícia é julgada por seu valor como história. Ele lembra que as ciências exatas como a matemática ou as ciências naturais, têm início como pequenas histórias ou metáforas, mas elas atingem sua maturidade científica através de um processo de conversão em verificabilidade formal ou empírica, descrito por Karl Popper (1902), como a falsificação de hipóteses. Nas ciências exatas e sociais quanto menos possibilidade de falseabilidade uma hipótese tiver mais verdadeira ela será. Na linguagem textual narrativa quanto mais contradições houver de existência dos fatos narrados no mundo empírico e quanto mais mundos possíveis e diversos a linguagem propor, melhor será o engajamento do leitor para com o texto literário.

Nesse processo de encontro do leitor com o gênero literário destacamos enfaticamente os ganhos advindos da experiência de vida no plano ficcional, pois os conhecimentos vividos na ficção favorecem a formação de valores atitudinais e procedimentais para os embates travados no cotidiano da vida real. Esses movimentos de crescimento espiritual, intelectual e de deleitamento só são possíveis de aparecerem no leitor, graças a sua adesão e identificação assimétrica e original com o plano ficcional; vivendo um processo de recepção estética, que se dá a partir do desnudamento e da exposição sistemática das suas reações psíquicas. (JAUSS, 2002). Essa adesão do leitor para com o mundo ficcional Jauss (2002) chama de prazer estético, o leitor precisa relacionar-se com o texto, mediante o entendimento, para conhecê-lo e julgando-o enquanto obra de arte encontrar o que há nele de poético.

O autor supracitado defende, ainda, que existam três grandes momentos da atividade de recepção estética que atuarão diretamente sobre o leitor, são elas: *poiesis*, *asthesis* e *kathasis*. No plano da *poiesis*, o prazer se caracteriza pela experiência produtiva e imaginativa, durante a leitura o mundo do leitor e o mundo textual encontram-se, abrindo espaço para a criação de novos mundos e expectativas que levam o leitor a desfrutar o prazer de poder criar e fazer suas próprias reflexões. O leitor, no momento da leitura, passa a viver a vida, o tempo e as expectativas de ação propostas pelo enredo. Concomitantemente, temos a presença figurativa da *aisthesis* em que o leitor vive uma experiência estética, receptiva e criativa, ampliando sua capacidade perceptiva sobre o mundo ficcional e factual. No final da viagem mental, o leitor sai enriquecido da experiência da leitura, passando a operar nele, no desenlace do enredo, a figura da *katharsis*, essa ocorre por uma mudança de metanoia (pensamento), que propicia a cura e a libertação da alma do domínio arbitrário da

razão e do materialismo que afoga a vida humana em uma eterna angústia. Vejamos o que nos diz Jauss (2002):

> *A poiesis é o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos; [...] aisthesis designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, ou seja, um conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis; [...] e a Katasis é o prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o telespectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique. (JAUSS, 2002, p. 100-101).*

Consideramos que a leitura por andaime, na perspectiva defendida neste trabalho, favorece a criação imaginativa, amplia a capacidade de considerar processos de verossimilhança e propicia um intenso relacionamento do leitor com o texto. No jogo entre a compreensão do texto no plano do significante e o texto virtual (imaginativamente formulado pelo leitor), o conhecimento de mundo do leitor se amplia antes que este comprove por meio da leitura suas hipóteses ou as refute. A grande ficção trabalha o simbólico e o converte em uma experiência real no plano imaginativo favorecendo o desenvolvimento da linguagem, a compreensão do sentido, a maturação e construção emocional do leitor.

A LEITURA POR ANDAIME NA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DO POEMA "SOBRE SUCATAS"

Propomo-nos nesta seção, fazer uma análise textual e discursiva da narrativa poética intitulada "Sobre Sucatas", presente no livro: Memórias Inventadas: as Infâncias de Manoel de Barros, já mencionado nas sessões anteriores. Apresentaremos de modo sucinto uma análise estrutural da sequência narrativa com a discussão de alguns questionamentos e hipóteses que são possíveis de serem criadas antes e a partir da leitura do texto literário.

Se considerarmos a proposta estrutural da sequência narrativa da teoria da Análise Textual dos Discursos (ATD), perceberemos que a narrativa poética se estrutura da seguinte forma:

FASES PROTOTÍPICAS DA NARRATIVA	TEXTO
Situação Inicial	"Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo".

FASES PROTOTÍPICAS DA NARRATIVA	TEXTO
(nó-quebra da situação inicial)	"Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria".
Complicação/Conflito	"Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça".
Clímax	"Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata".
Situação Final	"Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade".

Considerando que a sequência narrativa atende de maneira prototípica a estrutura para o gênero em estudo, devemos lembrar que essa estrutura já desencadeia possibilidades de significação e de identificação do leitor para adentrar no mundo ficcional. O plano do texto real (seu material linguístico) desperta no leitor a criação de um texto virtual que são imagens e sentidos que a narrativa convida o leitor a recriar; sua linguagem é sempre a linguagem do mundo, a imagem que se adere à palavra. Nas palavras de Bruner, temos que:

> *O gênero parece ser uma maneira de organizar a estrutura dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, de organizar a expressão dos mesmos — um modo que pode ser usado para contar a sua própria história ou mesmo para "localizar" as histórias que alguém está contando ou lendo. Alguma coisa no texto real "desencadeia" uma interpretação do gênero no leitor, uma interpretação que, então, domina a*

criação própria do leitor o que Wolfgang Iser chama de um "texto virtual". (BRUNER, 1997, p. 6).

As histórias são modelos para a recriação do mundo. Mas as histórias não são por si mesmas o modelo. Elas são por assim dizer uma instanciação dos modelos que carregamos em nossas próprias mentes. Sendo assim, a teoria do andaime favorece estratégias que levam os leitores a entrarem na estrutura lógica das regularidades da superfície linguística e da superfície profunda do texto que são as suas simbologias e significações. Os dados linguísticos encontram no plano imaginativo uma vasta possibilidade de sentidos.

Considerando, que a leitura da narrativa poética "Sobre Sucatas" possa ser realizada em um grupo de aprendizes do terceiro ano do ensino fundamental, na faixa de oito a nove anos de idade, poderíamos adotar os seguintes procedimentos de atividades de pré-leitura:

1) começaríamos a leitura apresentando contextualmente o poeta Manoel de Barros. Nesse momento seria interessante termos um mapa em sala para localizar geograficamente essas regiões do país, quem sabe até mesmo mostrar imagens fotográficas do lugar e do autor projetadas em slides para que eles contextualizem a obra que lerão.

2) levar os alunos a discussões hipotéticas do plano linguístico significativo do título do poema: "Sobre sucatas". A despeito do título poderíamos questionar aos aprendizes o que são sucatas? ; Qual utilidade elas têm? ; e, sobre quais questões vão falar um texto que recebe esse nome?

Esses procedimentos e perguntas iniciais levarão os ouvintes ou leitores a construírem o seu texto virtual e comporem um conjunto de hipóteses que mobilizem seus conhecimentos prévios sobre o assunto, fazendo com que estes, pela leitura do texto real, comprovem ou refutem suas primeiras criações.

Depois disso, o professor mediador pode seguir a leitura interina do texto, fazendo explicações de palavras de difícil compreensão pelos seus ouvintes. Pode em seguida fazer uma discussão para testar até que ponto ouve a confirmação ou o falseamento das hipóteses.

Algo muito interessante a ser percebido no poema é que o campo semântico da palavra 'sucata' se modifica. Pela acepção dicionarizada do lexema entendemos que o termo remete a todo o tipo de material, produto ou resíduos descartados que sejam passíveis de reciclagem pela indústria. Nos dois primeiros versos podemos acompanhar o início da metamorfose desse material: "Isso porque a gente foi criado em lugar onde não tinha brinquedo fabricado" / "Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos". As sucatas, na mão da criança, agente da narrativa, vão passar por uma transformação pela ação do ato criativo. Estas deixam de serem coisas inúteis e tornam-se especiais. No poema vão dar origem a brinquedos que tornam o tempo da infância preenchido, criam novas possibilidades de histórias. E

assim, a vida imaginativa não para frente ao objeto do mundo, mais o menino recria possibilidades para aquilo que estava desprezado.

> *[...] Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também agente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade [...]. (BARROS, 2008, p. 71).*

Percebam que neste fragmento o poeta diz que “a gente fazia de conta”, nesse faz de conta proposto pelo poeta o leitor também desfruta da sensação de um tempo místico onde a natureza infante atua livremente e cria um universo de possibilidades. O poeta e o leitor se tornam artesões de uma súbita sensação de entendimento ou compreensão da essência da natureza.

A palavra do poeta, mais adiante, destronará outro símbolo representado pela imagem do herói, apresenta-se nessa altura para o leitor um novo enigma significativo cujo sentido ele precisa decifrar. A palavra ‘sucata’ passa agora a designar a estátua do herói que petrificado na cidade, pouco significam para um menino de cultura campesina. A imagem fabricada pelo discurso social do herói ganha uma conotação negativa antecedida pelo termo ‘sucata’.

A literatura assume nesse momento uma função engajada fazendo a denuncia de um arquétipo, muito típico em nosso país, que é o discurso do herói da pátria, este pouco ou nada fez pela sua terra, mas é a imagem propagada nas grandes cidades em forma de estátuas monumentais. Por isso, o eu-lírico é contundente em afirmar: “Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucatas. Seriam sucatas da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos”. (BARROS, 2008, p. 69). Para o poeta a imagem do herói não condiz com a essência que dele se espera.

No final da narrativa ao observemos que tudo aquilo que é tocado pelo homem se transforma, vira coisa desprezível. Ele escolhe para o seu deleite e o do leitor a imagem do pássaro, que com suas amplas assas voa para a mais perfeita liberdade. Nesse momento o autor liberta a imagem e o leitor do lugar comum que o absorve em ideologias vãs. Para o poeta: “tudo que o homem fabrica virá sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata” (BARROS, 2012, p.71).

O herói falido em sua essência dar lugar à natureza, a única capaz de fazer o homem voltar as suas origens e a sua consciência. A comunhão da imagem perfeita, somente, ocorre no encontro do homem com a natureza, ou com as coisas desprezíveis como a sucata. As obras da natureza ou aquelas advindas da criação humana como os boizinhos de osso, bolas de meia, automóvel de lata é que tem valor, e podem conciliar o verdadeiro e o real. Assim, a harmonia se faz entre as palavras, a ideia e as coisas; desse encontro nasce à poesia.

Como atividade final, podemos ainda questionar as crianças: 1) se elas já transformaram alguma sucata em brinquedo e que sensação essa transformação lhe propôs? 2) Se ela sabem o que é um herói? 3) Se elas tem alguém que consideram como um herói? 4) o que elas pensam sobre os heróis monumentais espalhados pelas grandes cidades? 5) Se as estátuas nas cidades lhes passam essas imagens de valoração da figura representada como herói?. Por fim, poderíamos pedir para que cada aluno recontasse a narrativa ao seu modo, assim teríamos acesso à variabilidade da narração e da apropriação de sentidos conquistada por cada um dos novos leitores.

Essa proposta de leitura, seguida da discussão do texto feita pelos próprios alunos e mediada pelo professor é o exercício que possibilita a abertura da mente consciente do leitor para a leitura dos textos para além da superfície linguística e do sentido literal. E essa compreensão da necessidade de planejamento da atividade de leitura, tendo em vista a complexidade inerente ao procedimento, e a urgência em formar leitores capazes de atribuir sentido ao que ler comprometem a escola, o professor e a academia a apreciar e a divulgar metodologias que favoreçam o entendimento dos mecanismos com os quais lidamos ao ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante as discursões e trocas de informações pela criação de hipóteses, entendemos ser a leitura e a discussão do texto literário, um momento privilegiado do encontro entre leitor e texto. O professor mediador deve ser um sujeito ativo, que proporciona aos seus aprendizes, desde a mais tenra infância, o contato com a leitura de narrativas poéticas, ensinando-lhes processos de leitura sistematizada que levem os leitores a efetivarem redes de sentidos para os textos que ler.

Para tanto, além de conhecer as técnicas de leitura o professor precisa ter segurança quanto a organização estrutural do gênero com o qual está trabalhando, para ser capaz de formar o aluno de maneira a propiciar a compreensão de diversos aspectos do texto. Os limites da significação textual da narrativa não estão na superfície linguística, mas no encontro com a simbologia e com a verossimilhança com o mundo real. Os limites dos significados atribuídos às palavras, que não há, são inerentes às mentes dos escritores e/ou leitores (o que estes são capazes de dizer ou entender). Quanto mais um texto levar a mundos inabituais e surpreendentes, mais as histórias servirão a ficcionalização.

A continuidade dessa pesquisa, e a aplicação na série do terceiro ano do ensino fundamental (anos iniciais), prever fomentar experiências didáticas e pedagógicas, fundamentadas no processo de leitura de narrativas poéticas por andaime de Greves e Greves (1994), que possam contribuir com uma sólida explicação das ações, valores e atitudes a serem tomadas pelos professores mediadores de leitura para que possam desenvolver o real gosto pela leitura de narrativas poéticas de maneira criativa, critica, significativa e produtiva nos seus aprendizes de leitores.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: Introdução a Análise Textual dos Discursos.** Trad.M.G. S. Rodrigues; J.G. Silva Neto; L.A.S.Passeggi; E.V.F. Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008ª.
AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas.** Rio de Janeiro: vozes, 2012.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as Infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, Mundos Possíveis.** Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARDOSO, Ana Claudia Vieira (2013). **Reflexões sobre o Desenvolvimento Auditivo.** Rio Verba Volant, Pelotas -RS, nº 1, p.104-116.

DEHAENE, Stanislas. **Os Neurônios da Leitura - como a Ciência Explica a Nossa Capacidade de Ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.

GOODMAN, K. S. **Unidade na leitura – um modelo psicolingüístico transacional.** Letras de Hoje, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

GRAVES, Michel F, Graves, Bonnie B. **The Scaffolded Reading Experience: a Flexible Framenwork for Helping Students Get the Most out Texte.** In: Reading, UK: Blackwell Publishers e The United Kingdon Reading Association. V. 29, n. 1, Apr. 1995. P. 29 – 34.

JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as explicações fundamentais da poiesis, aisthesis e Katharsis.** In: JAUSS, Hans Robert. Et. Al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.p. 67-84.

Koch, Igdore G. Villaça; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

PAZ, Octávio. **O Arco e a Lira**. Tras. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosacnaify, 2014.2ª ed. Fondo de Cultura Económica.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes,1991.

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE LITERATURA PARA CRIANÇAS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Francineide Batista de Sousa Pedrosa – Mestranda da UFRN – Capes
neidebatistadesouza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A leitura se faz presente em todos os lugares e etapas de nossa vida. As diferentes linguagens contribuem para a efetivação de sujeitos leitores, não só de literatura, mas de forma geral, leitores do mundo. Vivemos em ambientes em que a leitura e a escrita povoam nossa vida, de forma que quando adentramos os espaços escolares carregamos uma boa bagagem de conhecimentos adquiridos na interação entre os pares.

No entanto, a literatura se diferencia das outras linguagens por trazer em si, a possibilidade de criação de um horizonte que difere das realidades cotidianas vividas pelo leitor. A leitura de literatura amplia as capacidades cognitivas, afetivas, intelectuais e imaginativas que contribuem para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano.

A leitura literária possui elementos lúdicos que envolvem a imaginação, a fantasia, a criatividade, o prazer de ler, que interferem nas reações psíquicas dos sujeitos, despertando as diversas formas de sentidos e significados e estabelecendo relações entre o leitor e o texto, que refletem na compreensão leitora e na constituição de aprendizes críticos. O texto literário, como uma representação da experiência humana, interfere no cotidiano, modificando-o de forma diferenciada e ampliando as concepções de mundo dos leitores.

Dessa forma, abordamos a importância da leitura de literatura para o ciclo da alfabetização, pois nesse período as crianças estão em processo de aprimoramento da linguagem, e a literatura confere um estatuto legítimo de aprendizagem e descoberta de novos conhecimentos, mesmo não sendo essa a sua única função. As crianças, ao adentrarem o mundo imaginário das narrativas literárias, estão de certa forma, descobrindo um mundo novo, projetado pelo texto e vivenciado por meio da imaginação.

O objetivo desse trabalho é promover uma discussão acerca da importância da leitura de literatura para crianças no ciclo da alfabetização, considerando que trabalhar a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental é dar legitimidade ao estatuto da língua, e desencadear novas formas de aprimorar os conhecimentos das crianças.

Defendemos que a literatura deve ser trabalhada desde muito cedo, tanto na escola quanto em outros ambientes.

A escola e os professores precisam atentar para a metodologia utilizada no ensino de literatura, e não deixar que a leitura seja realizada aleatoriamente. Para ler precisamos planejar; preparar as aulas de modo que os alunos participem e desenvolvam o prazer no ato da leitura. As histórias precisam ser previamente escolhidas, lidas e relidas pelo professor, pois o trabalho com a prosódia contribui para o bom entendimento do texto pelos educandos.

Dessa forma, é imprescindível o trabalho com a leitura de literatura no ciclo da alfabetização, tendo em conta que esse período de escolarização, proporciona à criança a experiência com o texto escrito. Acreditamos que se a leitura de literatura é utilizada ao longo do ciclo da alfabetização poderá transformar-se em uma experiência favorável ao desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. Tudo depende de como o texto literário vai ser utilizado na sala de aula.

É importante refletirmos sobre a função da leitura de literatura para o desenvolvimento das crianças, bem como seu valor no processo de alfabetização e como forma de aquisição dos conhecimentos. Nas seções seguintes abordaremos o tema na tentativa de teorizar os aspectos relevantes do ensino da leitura de literatura no âmbito da sala de aula, sua relação com as funções cognitivas e a aprendizagem das crianças. É válido ressaltar que esse ensino ainda se faz um pouco distante e os professores nem sempre possuem a formação básica inicial para ministrar as aulas de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental.

A FUNÇÃO DA LEITURA DE LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Por conter elementos lúdicos como: ritmo, imagem, sonoridade, métrica, tempo de leitura, que proporcionam o prazer de ler, a literatura desperta os sentimentos, tornando os seres mais ativos intelectualmente. Uma boa leitura literária é aquela que afeta o nosso interior e desperta os sentidos, ajudando a estabelecer relações entre o texto lido, ficcional, e a vida cotidiana. “Em todas as espécies, a infância existe como uma necessidade do desenvolvimento, é uma fase de exercícios preparatórios do ponto de vista biológico e psicológico para a plena realização das potencialidades do indivíduo.” (AMARILHA, 1997, p. 50). Dessa forma, a infância é um período muito importante para a ampliação das funções cognitivas das crianças, e tendo em vista que a literatura é responsável pelo desencadear dos nossos sentidos, ela torna-se eficaz nesse ciclo de amadurecimento intelectual.

As diversas leituras, feitas ao longo da vida, refletem de forma positiva, na construção de um ser mais autônomo, mais centrado, com ideologias humanísticas e uma forma de ver o mundo, diferenciadas. São essas nuances, advindas da leitura do texto literário, que faz da linguagem um campo de múltiplos significados em

que no valor da palavra está implícito um leque de sentidos capazes de ampliar o conhecimento do leitor.

Para Yunes (2010, p. 61-2), no texto escrito se camuflam vários campos de significações, e mesmo a palavra não estando posta, quando se trata de literatura, essas conotações são percebidas. “Para ver o que a palavra não mostra, é preciso recorrer à literatura, que dobra a língua sem autoritarismo, que rasga horizontes e dá a ver o não-visto, a ouvir o inaudito”. É pela palavra, muitas vezes sugerida, e não explícita, que os sentidos do texto afloram. Quando isso ocorre, acontece à identificação do leitor com o texto, que é responsável pelo desencadear dos sentimentos e emoções, pelas formas de sentido, proporcionando uma aproximação entre ficção e realidade.

Sobre a construção de sentidos do texto, Colomer (2007) traz importantes aspectos que podem ajudar na reflexão sobre o poder que as narrativas literárias infantis exercem no desenvolvimento e aquisição da aprendizagem. O texto literário se torna uma ferramenta poderosa e se bem trabalhado contribuirá nas diferentes etapas da infância independente da idade ou da série em que a criança se encontre.

Nessas etapas figuram aspectos que devem ser observados a exemplo da “literatura como uma experiência humana” (COLOMER, 2007, p. 60), em que a abordagem do texto literário, por meio das variadas formas de organização, se configura como um itinerário em que os modelos ou padrões de histórias ajudam no desenvolvimento do raciocínio infantil, favorecendo as diversas formas de experiência humana.

Outro aspecto apresentado pela autora é a familiaridade com as diversas vozes presentes nos textos. O acervo variado de histórias permite que os aprendizes infantis dialoguem com esse universo, e juntamente com os personagens narradores construam uma forma imaginária que repercuta na maneira de se perceberem no mundo. “As ‘vozes dos livros’ vão levá-las pela mão ao longo de suas leituras, fazendo-as adotar distintas – e frequentemente – perspectivas sobre o mundo e acostumando-as ao uso de registros e formas linguísticas muito variadas.” (COLOMER, 2007, p. 61).

É importante ressaltar o uso de formas linguísticas variadas nessa trajetória do aluno leitor. Pois sabemos da importância da aquisição da escrita nos primeiros anos de escolarização, e na medida em que o ato de ler se torna fluente, se efetiva também a ampliação do repertório escrito, visto que a cada leitura há uma descoberta de novas palavras e novos significados, e aos poucos a criança vai internalizando uma linguagem rica de vocábulos, tornando a escrita um processo mais natural.

Outro aspecto abordado por Colomer (2007, p. 61) é a experiência estética. Na imersão da leitura os indivíduos são levados a experimentar novas formas de comunicação por meio da palavra, das imagens visuais que expressam de forma completa “a realidade de um modo artístico. Ou seja, o acesso a uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo”.

Segundo Stierle (1979), o significado da obra literária se dá a partir da recepção, ou seja, quando o leitor adentra os vários sentidos do texto e atinge as diversas

interpretações. É por meio da recepção que o leitor se identifica com o texto, no desenvolvimento da compreensão, seja ela simples ou complexa. O texto tende a desencadear no leitor uma diversidade de reações, e o processo de compreensão acontece no momento da identificação da estrutura textual: significante, significado e sentido.

Nesse processo de compreensão da obra lida, se dá também a vivência com os personagens, o que expande outro aspecto também colocado por Colomer (2007), de "ser ao mesmo tempo outro, sem deixar de ser o mesmo". Essa duplicidade vivenciada a partir da identificação com os personagens leva à criança a comparação com o próprio jogo que se caracteriza pelo mistério de se permitir viver o faz de conta, ou mesmo se colocar no lugar do outro, experimentando uma realidade diferente da sua:

> *[...] - a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados - ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes. [...] É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. (BETTELHEIM, 2002, p. 8).*

A criança desde cedo necessita entender o mundo que a rodeia, precisa entender-se, e a narrativa literária traz em sua forma um poder que penetra na imaginação ou no inconsciente da criança fazendo-a refletir sobre os diversos aspectos da vida humana. Dessa forma, se o leitor está aberto à aceitação das realidades postas por meio da leitura de literatura seu inconsciente se abrirá permitindo a compreensão, a reflexão e, consequentemente, uma mudança de comportamento.

Esses elementos proporcionados pela leitura do texto literário se entrelaçam a outro ponto apresentado por Colomer (2007, p. 61) sobre a construção de sentidos pela experiência literária. Segundo a autora, os livros possuem "o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhes realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem senta ao lado do viajante que regressa".

O livro é um objeto de poder na mão daqueles que querem de alguma forma propagar a cultura leitora, e torna-se por excelência um instrumento que estabelece um elo com a tradição. É por meio de histórias lidas ou contadas que as gerações sobrevivem no tempo. Mesmo na cultura oral, as histórias se propagam depois de terem sido lidas, relidas e recontadas. Esse fator de cultuar o livro demonstra para as crianças a importância de se repassar para outras gerações o valor cultural das histórias, levando-as a valorizar esse diálogo com a tradição. (COLOMER, 2007).

Eis alguns pontos de reflexão sobre as funções da literatura no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Seja pelo prazer de ler, seja pela captação da experiência

humana, função estética, pelas vozes que ecoam do texto, pela vivência com os personagens ou pela preocupação de transmissão cultural do valor do livro, a leitura de literatura se faz necessária no ambiente escolar, sob a forma de melhoramento das relações das crianças com seus pares. Os sujeitos leitores têm uma capacidade maior de abstração, de experiência, de fluência com a linguagem que faz a diferença nos seus modos de vida e nas suas futuras indagações sobre o mundo.

ALFABETIZAÇÃO: AQUISIÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA

A alfabetização é o período em que se aprimoram os processos de aquisição da linguagem oral e o desenvolvimento da linguagem escrita, por isso é um momento muito importante na vida da criança. Segundo Ferreiro (2011), a alfabetização se constitui em uma das necessidades básicas de aprendizagem, sendo responsável pelo crescimento cognitivo, intelectual e individual dos aprendizes.

A leitura e a escrita devem nortear as bases que constituem a aprendizagem informal das crianças desde muito pequenas, visto que a alfabetização inicia-se, em alguns casos, fora da escola. Muitas crianças têm os primeiros contatos com a leitura e a escrita dentro de sua própria casa ou em processos sociais de interação e aprendizado. “Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes” (FERREIRO, 2011, p. 23), pois já vêm semialfabetizadas, fruto dos diversos contatos que mantém com a escrita antes de adentrar o espaço escolar.

Por outro lado, há aquelas crianças que não tem essa fonte de informação sobre a escrita e a leitura, muito menos o acesso a esse bem cultural no seio da família ou nos ambientes sociais, e por isso chegam à escola sem que tenham se apropriado da importância do ato de ler e escrever. E por isso necessitam da instituição escolar para reconhecer o universo da alfabetização, e manter seus primeiros contatos com as letras.

Nessa demanda, a escola, muitas vezes peca por não possuir práticas de alfabetização adequadas aos aprendizes. Na maioria das vezes, essas práticas de inserção da criança no âmbito da alfabetização, “não lhes permitem apropriar-se de nada: acabam por ser meras reprodutoras de signos estranhos” (FERREIRO, 2011, p. 23). Quando isso acontece, retarda o aprendizado e torna a leitura e a escrita sem significado e de difícil compreensão.

Segundo a autora, “as crianças são facilmente alfabetizáveis”, desde que estejam inseridas em ambientes sociais que valorizem a escrita como objeto interessante e com valor reconhecido. Quando nesses ambientes em que os pequenos aprendizes frequentam são inseridas práticas cotidianas de leitura e escrita, a aquisição da alfabetização torna-se um processo mais natural. Dessa forma, podemos dizer que quando a leitura e a escrita são familiares às crianças desde muito cedo, ou melhores

incentivadas, o aprendizado flui com maior rapidez, diferentemente de quando esses valores são sonegados.

> *São os adultos que têm dificultado o processo, imaginando sequências idealizadas de progressão cumulativa, estimulando modos idealizados de fala que estariam ligados à escrita e construindo definições de 'fácil' e de 'difícil', que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o ator principal da aprendizagem: a criança. (FERREIRO, 2011, p. 26).*

Segundo a autora, a dificuldade de acesso à cultura escrita pelos aprendizes, na maioria das vezes é imposta pelo próprio adulto. Quando a escola sistematiza esse conhecimento impondo regras de aprender a ler e a escrever, se preocupando mais com sequências ou graus de aprendizagem do que com o conhecimento que esse aluno já traz consigo adquiridos em diversos ambientes, torna o processo doloroso e o aluno tende a sentir mais dificuldade na aprendizagem.

Precisamos reconhecer a bagagem de conhecimento que cada criança traz, e partir do princípio de que não é só a escola a única responsável pela alfabetização da criança. "No movimento das interações sociais e nos momentos de interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano." (SMOLKA, 2012, p. 60). É preciso que haja um entendimento do uso dessa linguagem, e que a mesma seja coerente com a leitura e a escrita, mostrando, claro, as diferenciações entre o oral e o escrito e não a língua como um modo sistematizado e ideal de representação.

Segundo Mortatti (2004, p. 34),

> *[...] se é verdade que a escola não é o único lugar onde se pode aprender a ler e escrever [...], também é verdade que nas atuais condições sociais, econômicas e culturais em que vive a grande maioria da população brasileira, o acesso a esse aprendizado costuma ocorrer mais dificilmente fora dessa instituição.*

O que nos faz refletir sobre o papel da leitura como agente de transformação e como instrumento de aprendizagem. No entanto, quando se abre mão do papel de divulgar a cultura leitora, quebra-se o elo que as instituições escolares precisam ter com os demais meios de propagação dessa cultura.

Com as mudanças no seio da sociedade "[...] relacionadas com as condições de desenvolvimento social, cultural, econômico e político" (MORTATTI, 2004, p. 34), surgem novas necessidades de aprender a ler e a escrever, bem como de instituir outras formas de alfabetização. As exigências das demandas sociais exigem da escola um meio eficaz de inserção desses indivíduos nessa nova sociedade.

As outras formas de alfabetização compreendem o acesso à cultura digital, ao mundo informatizado e insere também novos aprendizes com níveis e perfis diferentes. Segundo Ferreiro (2012, p. 17) "[...] estar 'alfabetizado para continuar no circuito escolar' não garante estar alfabetizado para a vida cidadã". O que se configura

como um processo interessante de alfabetização; apesar de não direcionarmos o nosso trabalho nesse sentido, é importante esse esclarecimento para que não passe despercebido esse momento importante da cultura digital.

Voltando ao processo de aquisição da língua, Ferreiro (2011, p. 32), afirma que apesar de todas as incoerências e desmotivação que limitam a alfabetização como algo de difícil acesso aos aprendizes, o que pode facilitar é a forma como essa abordagem e a organização das informações são postas para os alunos. Não se trata de dizer que "[...] o processo de aquisição da língua escrita seja 'natural e espontâneo'", que o professor seja um mero espectador, ou muito menos que as crianças aprendam sozinhas. Trata-se de algo difícil e complexo, mas não impossível de ser realizado pelas crianças.

O papel das informações socialmente veiculadas, a mediação do professor frente às dificuldades dos seus alunos, a descoberta de novos signos linguísticos, a construção de outros conhecimentos, a participação em uma sociedade leitora que valorize os processos de escrita, são aparatos de que tanto os professores quanto a escola como um todo, pode estar lançando mão para ajudar nesse momento de construção da aprendizagem.

Dessa forma, "[...] o trabalho do professor é crucial na identificação da natureza das dificuldades que se apresentam, algumas das quais representam problemas que devem ser enfrentados pelas crianças." (FERREIRO, 2011, p. 33). Os desafios da escrita são condições para que as crianças cresçam intelectualmente e reflitam sobre os processos de leitura e escrita, bem como a construção de regras que estabeleçam a aproximação com o conhecimento adquirido.

Assumimos com Ferreiro, a convicção de que "a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito. Um direito de meninos e meninas que serão homens e mulheres livres" (2012, p. 39 grifos da autora). Concluímos que todos têm direito a alfabetização, seja criança, jovem ou adulto, pois é por meio dela que os indivíduos conquistam a sua cidadania, e exerce a condição de seres pensantes. Por meio da alfabetização os sujeitos se tornam livres e autônomos no seu direito de refletir e pensar uma sociedade mais justa.

Quando um indivíduo se apropria da leitura e da escrita, no ato da reflexão, ele exerce seu papel perante a construção de uma sociedade mais humanizada, pois a leitura tem a função de tornar as pessoas mais humanas e mais observadoras do universo ao qual pertencem. Por meio da leitura de literatura, o leitor desenvolve relações de aprendizagem que favorecem a si mesmos e aos seus pares, pois "[...] a leitura se constitui numa atividade que convida o sujeito a se incluir de forma completa (em específico a leitura de literatura), posto que implica auto-conhecimento, que é fundamental para a interação do sujeito em qualquer espaço social". (FREITAS, 2010, p. 105).

Diante do exposto, podemos afirmar que a alfabetização é o período em que as crianças adentram o universo da leitura e da escrita, e a escola é uma das

responsáveis pelo contato da criança com esse universo; e mesmo quando o aluno já possui, informalmente, esse cabedal de conhecimentos, é no ambiente escolar que ele sistematiza e aprimora seus vínculos com a linguagem oral e escrita. A alfabetização deve favorecer o desenvolvimento do potencial que a criança traz consigo bem como a aquisição dos outros saberes.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE LITERATURA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Inserir leitura de literatura no ciclo da alfabetização é fundamental para o processo de aquisição e desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Segundo Freitas (2010, p. 105), “a literatura não impõe, antes propõe, provoca, respeitando o ritmo (interesses e necessidades) de cada leitor”. Esses aspectos provocados pela leitura de literatura desenvolvem na criança uma visão de mundo diferenciada e dão suporte legítimo para seu crescimento intelectual e individual enquanto sujeitos leitores.

No contexto de significação e compreensão do texto, Smith (1999; 2003) diz que o ato de ler para extrair um significado do texto eleva a criança a um grau de compreensão, habilidade, percepção e desenvolvimento da linguagem que reflete diretamente no seu processo de alfabetização. Compete ao professor garantir uma leitura agradável e acessível no âmbito da sala de aula. A alfabetização só será conseguida por meio de um professor que se sensibilize e compreenda o processo educacional, de forma a inserir seus alunos no ato da aprendizagem. (SMITH, 2003).

Segundo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE), a alfabetização é um processo de aprendizagem de conceitos socioculturais construídos a partir de um determinado conhecimento, ou seja, o processo de aprendizagem se dá por meio da compreensão e não pela repetição de diferentes linguagens. A leitura deve ser compreendida a partir da significação e dos processos “histórico, político e social” que intervêm na formação docente e sua qualificação para o ensino.

De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compromisso assumido pelos governos que garante a alfabetização para todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade, a alfabetização é/ou deve ser prioridade dos governos federais, estaduais e municipais. Segundo as informações do PNAIC, uma criança está alfabetizada quando é capaz de “interagir por meio de textos escritos em diferentes situações” (BRASIL, 2014, p. 17), ou seja, quando é capaz de ler e escrever textos inseridos nas diversas situações sociais.

O ciclo da alfabetização compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, e segundo o PNAIC, um dos objetivos centrais do ciclo é promover a acesso à leitura e a escrita até o 3º ano de escolarização, promovendo a consolidação e a apropriação do conhecimento, estabelecendo estratégias que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

A criança em processo de alfabetização tem o direito de ser estimulada à leitura e escrita de textos em seus diversos níveis de compreensão. Esses direitos lhes são concebidos por lei e assegurados pelo PNAIC, e versam sobre os diferentes tipos de textos e suas funções no âmbito da aprendizagem. Em relação aos textos literários o referido documento diz que são assegurados os direitos de:

> *Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.*
>
> *Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.*
>
> *Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. (BRASIL, 2012, p. 28).*

Dessa forma, podemos perceber que o ensino voltado ao texto literário, está previsto na Lei, e é direito legítimo das crianças terem acesso aos mais diversos tipos de textos literários com o propósito de desenvolver não só a leitura e a escrita, mas, por exemplo, de ressaltar as funções: comunicativa, cognitiva, linguística, estética, provocadas pela leitura do texto literário. O propósito comunicativo permite uma interação entre leitor e texto, suscitando a identificação com o cotidiano da criança, e desenvolvendo a cognição, por meio da linguagem estética, que relaciona os elementos lúdicos pelo emprego da métrica, rima, figuras de linguagem, estruturação do enredo, articulação entre os personagens.

Esses elementos favorecem o desenvolvimento dos aprendizes e são essenciais no processo de aquisição do conhecimento por meio da leitura de literatura. O contato com os diversos tipos de textos, a inserção da criança no universo literário contribuem para a percepção do mundo e para as atividades de construção e compreensão de significados. Em contato com o texto, a criança tem mais chances de desenvolver o prazer pela leitura e experimentar outras experiências suscitadas pelo texto.

Segundo Smith (2003), a leitura sendo uma “atividade construtiva e criativa” possui particularidades distintas que são fundamentais no processo de compreensão leitora. A partir da linguagem escrita, o leitor passa a construir significados, exercendo o controle sobre as características fundamentais que compõe a leitura: objetividade, seletividade, antecipação e compreensão.

A criança no ciclo da alfabetização, de posse dessas quatro características exerce seu poder de criticidade. Ela usa a “natureza objetiva” para manifestar suas próprias intenções, ou seja, não ler somente para obter uma informação, mas porque o texto tem uma finalidade comunicativa mais profunda. E para atingir seus objetivos

faz uso da “natureza seletiva”, a fim de selecionar aqueles que lhes são relevantes em determinado texto.

Como afirma Smith (2003), existem muito mais leituras do que os nossos olhos podem ler, e quando temos um maior contato com a cultura escrita, facilita nosso poder de antecipação ao texto. Portanto, a leitura torna-se antecipatória quando o leitor consegue traçar objetivos que comportem a antecipação sem lhes causar surpresa no momento da leitura. Por outro lado, ele se utiliza desse aparato por meio da compreensão do que é lido.

Apesar das ambiguidades do texto, quando acontece a compreensão, a leitura se torna clara e o leitor menos confuso, pois a clareza envolve tanto o poder de antecipação, como a compreensão: “[...] a habilidade de previsão [no sentido de antecipação] favorece a inclusão como a relação de pertencimento, a condição de estar dentro, interagindo como o texto.” (FREITAS, 2010, p. 104 grifo nosso).

A literatura proporciona a criança esse pertencimento, a condição de estar dentro, de interagir com o próprio texto. “O texto literário recria o cotidiano ou representa-o de forma diferente, inusitada, ampliando a compreensão deste por parte do leitor.” (FREITAS, 2010, p. 106). Sendo assim, a literatura se encaixa perfeitamente nas características que definem a leitura como uma “atividade construtiva e criativa”, expressa por Smith (2003).

Para ilustrar essa relação de identificação entre leitor/texto/personagem, trazemos um exemplo da tese de doutorado de Freitas (2005, p. 110), que traz relatos de crianças entre quatro e seis anos de idade, sobre a recepção do texto literário. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, e por meio da mediação da professora pesquisadora os alunos expressaram suas reações diante do texto lido. Ao serem indagados sobre quais personagens eles se identificaram no conto infantil: As fadas, as meninas apontaram as personagens femininas, e os meninos, as personagens do sexo masculino.

Episódio de discussão de história n. 19
(63) PP: Dos personagens da história, de qual deles vocês gostaram mais? (64) Verô: A irmã mais nova. (65) Lá: A irmã mais nova. (66) Jéssi: A mais nova. (67) Jani: A mais nova. (68) PP: Jona, qual dos personagens da história você mais gostou? (69) Jona: Do príncipe (70) Eli: Do príncipe. [..] Aula 03, As fadas, 63-80

O relato das crianças nos mostra a importância de se trabalhar a literatura na sala de aula, e como as crianças se identificam ou não com o texto lido. Dessa forma, "a manifestação de sentimentos diferenciados sobre uma mesma ação narrativa nos leva a considerar mais de um ponto de vista a ser discutido, aspecto fundamental no processo argumentativo" (FREITAS, 2005, 109), ou seja, a recepção das crianças ao texto lido suscita muitas reflexões que podem ser analisadas em diversas situações.

O texto literário deve ser apresentado às crianças em processo de alfabetização, visto que é por meio da literatura que os aprendizes expandem a sua relação e o seu olhar diferenciado para os demais aspectos da realidade. Do mesmo modo em que as crianças se identificam com um tipo de personagem, como no exemplo acima, elas também manifestam emoções, desenvolvem processos cognitivos, aprimoram seus conhecimentos e interagem com os seus pares.

Essa inserção da criança no mundo da leitura deve ser favorecida pelo processo de alfabetização. Segundo Amarilha (1997, p. 53), "as crianças têm uma percepção fragmentada do mundo", e a leitura de textos literários é o que vai "permitir-lhes observar e sistematizar as experiências humanas. A descoberta do sentido orgânico dá enorme prazer a todos, principalmente, a quem ainda não tem muita vivência", como no caso das crianças do ciclo da alfabetização.

A literatura tem o poder de enriquecer a vida das crianças, estimulando a imaginação, desenvolvendo as capacidades intelectuais e evidenciando a emotividade, o que as leva ao reconhecimento de seus enigmas. Além de harmonizar as ansiedades e pretensões, as narrativas literárias sugerem saídas para os problemas cotidianos, promovendo a confiança e o desempenho das funções cognitivas dos aprendizes. (BETTELHEIM, 2002).

Encontramos, na literatura infantil, um léxico de significações evidenciado no universo das palavras e das imagens, que por sua vez, contribuem para a fluência dos sentimentos expressos por meio das narrativas. Dessa forma, são inegáveis as atribuições que a literatura pode exercer nas mais variadas áreas do conhecimento e da aprendizagem de uma criança em suas distintas etapas de vida.

Segundo Amarilha (1997, p. 18) a narrativa tem o poder de desenvolver as funções estimulantes da criança, e estas tendem a demonstrar interesse por aquilo que de fato é significativo ao seu mundo. "Ora se as crianças se mobilizam é porque o mundo organizado em narrativa corresponde a seus interesses e anseios e, por conseguinte, é significativo para elas". O que comprova que as narrativas literárias são elementos importantes no desenvolvimento infantil, principalmente no ciclo da alfabetização.

Essa organização, na fase infantil, pode ser efetivada no ato da leitura literária. A alfabetização é o momento em que os aprendizes estão em constante construção e reconstrução desses conhecimentos prévios. Portanto, a eficácia da literatura pode ser sentida no ato de ler e ouvir histórias, mesmo quando ainda não se tem a sistematização da escrita e da leitura propriamente dita.

Enfim, como nos alerta Smith (2003), a leitura deve ser igual às outras atividades e fazer parte de todos os circuitos linguísticos da vida de um aprendiz. A escola não deve estipular um horário e uma metodologia específica para ensinar literatura, mas sim, deve levar em conta, as necessidades de seus alfabetizandos e o acesso a esse bem cultural, lembrando que a melhor metodologia é ler com/para seus alunos e não deixar que essa leitura sirva a escolarização do texto literário. A palavra deve ser o foco principal, visto que a literatura é a arte da palavra, e deve ser exercida para o deleite dos aprendizes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Traçaremos apenas algumas considerações sobre o trabalho exposto, visto que uma pesquisa não se propõe a finalização, mas, a deixar espaços abertos para que possamos dar seguimento aos estudos sobre o tema discutido. Como se trata de uma discussão sobre um eixo que norteia nossa dissertação de mestrado, ainda em fase de desenvolvimento, trouxemos algumas observações feitas a partir de leituras e estudos nessa área.

O estudo sobre a leitura de literatura embasa esse trabalho com fundamental importância para os aspectos do ensino e da formação do professor pedagogo para o trabalho com esse seguimento – a alfabetização. Essa é uma fase em que os aprendizes estão desenvolvendo os processos de significação das palavras e a inserção no mundo da leitura e da escrita torna-se algo importante a ser observado.

A leitura de literatura deve ser inserida na sala de aula desde os anos iniciais, pois a mesma é fundamental nos processos de aquisição e desenvolvimento do conhecimento. A linguagem oral e escrita faz parte do cotidiano dos aprendizes desde muito cedo, e a literatura é o veículo de comunicação que vai além do conhecimento prévio das crianças, visto que garante o acesso as diversas formas de humanização.

A leitura de literatura desenvolve a capacidade de expressão, o pensamento crítico, aumenta o repertório de discussões e favorece a aquisição de diversos conhecimentos. Por meio da leitura do texto literário a criança adquire a disposição de ver o outro, exercitando a alteridade como uma aprendizagem de ser humano, frente às divergências da vida, sem se deixarmos enganar por aquilo que é fácil, imediato e supostamente verdadeiro. (YUNES, 2010).

Segundo a autora (p. 60), “esse aprendizado de ser humano” acontece quando se dá o envolvimento do indivíduo com as artes, principalmente com a literatura, pois a mesma tem o poder de despertar um alto grau de reflexão e aflorar os afetos, os sentimentos, dando-nos a condição de sermos observadores do outro para compreendermos a interação entre os sujeitos e o mundo. “A literatura nos oferece a vida em alteridade que ajuda a tomarmos posição, a fazermos escolhas, criticamente, com discernimento”.

Concluímos que o ato de ler torna as pessoas mais críticas, mais reflexivas, desenvolve as capacidades de pensar e atuar em contextos sociais com mais eficácia. Ler, portanto, na sociedade atual, torna-se uma necessidade de inserir-se em uma cultura letrada que faz do ser humano um cidadão participativo e com maiores chances de crescer intelectualmente. A escola tem o papel de proporcionar aos alunos o contato com a cultura leitora desde os anos iniciais, levando-os a descoberta de um universo prazeroso, e uma atividade que proporcione a diversão e o entretenimento, ao mesmo tempo em que forme indiretamente.

A leitura de literatura no ciclo da alfabetização deve ser encarada na sala de aula como um processo cognitivo, visto que envolve procedimentos mentais capazes de instigar a compreensão do leitor para o domínio e o envolvimento da atenção, inteligência, conhecimento, raciocínio, dentre outros processos mentais responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem por meio de atividades lúdicas.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BETTELHEIN, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fada.** Trad. Arlene Caetano. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CEALE. **Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.** UFMG. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/. Acesso em 15/03/2016, às 17: 26min.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. [tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** [retradução e cotejo de textos Sandra Trabuco Valenzuela]. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Tradução Claudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. Leitura, literatura, inclusão: caminhos possíveis. In: AMARILHA, Marly. (org.) **Educação e leitura:** redes de sentidos. Brasília: Líber Livro, 2010.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Literatura e Educação:** ação argumentativa na discussão de histórias. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação, Natal: 2005. 281 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda,1999.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: JAUSS, Hans Robert [et al]. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz no leitor. In: AMARILHA, Marly (org.) **Educação e leitura:** redes de sentidos. Brasília: Líber Livro, 2010.

LEITURA LITERÁRIA E TECNOLOGIA DIGITAL

Vigna Nunes Lima, vignanunes@ifba.edu.br, IFBA

INTRODUÇÃO

A Revolução Tecnológica e a inserção dos adolescentes e jovens na cibercultura, com uso de diversos suportes tecnológicos é o universo no qual a educação está inserida. Diante disso, é importante pensar e repensar as estratégias de leitura e ensino de literatura no Ensino Médio, levando em consideração as mudanças no comportamento leitor que a relação com a tecnologia tem suscitado.

Neste contexto apresentado, o ensino de Literatura faz-se ainda mais desafiante. A leitura, em si, já é tema de estudos e pesquisas, resta no âmbito dos estudos da educação e do ensino, pensar e investigar a situação atual do ensino de literatura, cujo suporte tradicional é o livro impresso. Indagar o impacto das tecnologias digitais sobre o ensino de literatura é a proposta dessa pesquisa, que busca analisar as reais contribuições que a internet e os suportes digitais têm trazido para estes leitores.

Para travar essa discussão toma-se como suporte e referencial teórico os estudos de Castells (1999), Marcuschi (2000), Cosson (2014), Wandelli (2003), Nonato (2013).

DESENVOLVIMENTO

LEITURA E ENSINO DE LITERATURA

O ensino de literatura nas escolas brasileiras deve se pautar nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este documento traz os conhecimentos de literatura que devem ser ensinados aos estudantes, pautados, sobretudo, na leitura mediada dos clássicos da literatura brasileira.

No entanto, este último documento de orientação e referência já não dá mais conta da realidade atual. Hoje, os estudantes vivem cercados por suportes digitais de leitura, utilizando no cotidiano os aparelhos celulares – em especial o smartphone – como suporte para leitura.

Para cumprir as proposições das Orientações Curriculares a figura do professor na seleção e mediação da leitura é imprescindível, a fim de poder propiciar aos estudantes informações, problematizações e conhecimentos que permitirão uma leitura mais significativa da obra literária. Nesse contexto, o primeiro desafio colocado ao professor é seduzir o estudante para a leitura das obras clássicas da literatura, geralmente com linguagem e estrutura narrativa mais complexa e diferente de outros gêneros que o estudante costuma ler.

Ademais desse primeiro desafio de atrair ou seduzir os estudantes para a leitura dos clássicos, é necessário compreender se o discurso de democratização e acesso veiculado acerca das tecnologias digitais tem sido facilitadores dessa leitura. Assim como analisar se a leitura curta e informativa, geralmente feita com uso de suportes digitais e redes sociais, tem modificado o comportamento leitor e qual o espaço que ainda há para a leitura e ensino de literatura.

ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

As Orientações Curriculares no que se refere ao ensino de Literatura ficaram estagnadas em outro século, portanto para pensar sobre esse aspecto é importante considerar outras discussões que têm ocorrido acerca da leitura de maneira geral, a exemplo do conceito de letramento. Este tem avançado desde a sua contraposição à alfabetização e elencado propostas de letramento voltadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, pouco se aborda sobre letramento e, menos ainda, sobre uma adjetivação deste conceito, o letramento literário. Este deve ser o caminho para a leitura e ensino de literatura.

O conceito de letramento tem diversas acepções, contudo, aqui será entendido como ‘’conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos’’ (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). No âmbito deste estudo, letramento será abordado em sua dimensão: digital e literário.

Coscarelli (2014) afirma que 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)’’ (COSCARELLI, 2014, p.9). Portanto, nesse ambiente digital está disponível para os jovens um número ilimitado de textos, entre eles, o acesso às obras clássicas da literatura brasileira.

O conceito de letramento literário já aparecia nas Orientações Currículares, entendido como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). A formação do leitor literário deve tomar como ponto de partida a oferta da leitura dos clássicos da literatura mediada pelo professor, permitir-lhe o acesso e apreciação do patrimônio literário nacional, pois ‘’os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos’’ (CALVINO, 1985, p. 16).

A posição de Calvino (1985) coaduna com a proposta de letramento trazida no documento balizador do Ministério da Educação. A leitura dos clássicos serve como experiência de fruição estética da arte da palavra e meio de acesso a toda a cultura e conhecimento produzido na literatura brasileira.

Além da importância dada à leitura dos clássicos por Calvino (1985), é importante trazer a opinião de Antônio Candido (1995), citado também nas Orientações Curriculares (2006). O autor afirma que a literatura é indispensável para a humanização do homem,

visto que esta “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Dar conta desse desafio tem se tornado cada vez mais inquietante para o professor de Literatura. Para entender a leitura literária como uma experiência estética necessitaria que a Área de Linguagens fosse atuante no exercício de desenvolvimento da sensibilidade, da apreciação e fruição da arte, universo no qual a literatura, como arte da palavra, está contida.

Diante desse desafio ou opondo-se a ele, têm-se adolescentes e jovens nascidos e inseridos na cibercultura, usuários de tecnologias digitais, seduzidos pela convergência digital que a tecnologia propicia. No universo da cibercultura, como conquistar espaço para a arte e a literatura, sobretudo a clássica?

No que se refere especificamente à leitura, temos jovens que leem literatura, sobretudo best-sellers, que usam redes sociais ou estão sempre plugados nela, consumindo informações, realizando a atividade de leitura, entretanto, na maior parte das vezes, de textos curtos e informativos. Parece que a leitura nos suportes digitais perde em quantidade e em densidade, no entanto esse aspecto necessita de investigação precisa.

Nesse contexto, um autor tem discutido o letramento literário diante da cultura digital na qual estamos inseridos. Rildo Cosson (2014) alerta que, embora presente na vida do homem desde tempos imemoriais, a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas, pois

> *eternamente plugados pelos fones de ouvido, trocando incessantemente mensagens nas redes sociais, jogando on-line em sites especializados ou entretidos no videogames, navegando de muitas formas na web, os jovens não parecem ter tempo nem concentração para a leitura de livros impressos (COSSON, 2014, p. 12).*

O autor discute a mudança que a tecnologia digital parece ter provocado no comportamento dos jovens. Estende ainda as críticas aos professores que não conseguem romper a distância entre as obras literárias clássicas e acaba por utilizar dos best-sellers como obras selecionadas para leitura. Aponta ainda que as estratégias de leitura são equivocadas quando o professor condiciona a leitura a uma avaliação, obrigando a realização da leitura. Nessa estratégia, o conceito de letramento se perde em virtude de descaracterizar o processo de fruição estética.

Cosson (2014) chama atenção ainda para o fato que se a escola se desincumbir do ensino de literatura frente às tantas mudanças, o espaço tradicional e cultural da literatura como um locus de conhecimento se perderá tanto na escola, quanto na sociedade. Após tecer as críticas a forma como o ensino de literatura e o processo de letramento têm ocorrido, o autor traz propostas e estratégias para se recuperar o lugar da obra e do texto literário, colocá-lo como centro da leitura e do ensino. Para dar conta dessa proposta de letramento literário, o autor ainda aponta que não bastam

as aulas de literatura, a escola deve fomentar e criar espaços e momentos de leitura a fim de que os estudantes, de fato, leiam e discutam a obra literária.

No que se refere à relação dos jovens com a cibercultura e dos suportes digitais, o autor afirma que estes têm demonstrado menor capacidade de atenção e concentração, elementos necessários para a leitura dos textos literários mais extensos, a exemplo de diversos romances clássicos do patrimônio literário nacional.

TECNOLOGIA

TECNOLOGIA E TECNOLOGIA DIGITAL

Diante das considerações feitas sobre o ensino de literatura, é importante salientar que repensá-lo é tomar como referência o tempo e espaço atual em que professores e estudantes estão inseridos. Portanto, é tomar como referência as tecnologias digitais que hoje está presente em todos os espaços da sociedade, sobretudo no dia a dia dos adolescentes e jovens.

Para pensar esse tempo atual e entender o conceito de tecnologia é importante refletir acerca do conceito de sociedade em rede, proposto por Manuel Castells. Este modelo de sociedade é oriundo de um casamento entre capitalismo e tecnologias da informação e comunicação. O autor afirma que a tecnologia não determina as mudanças históricas e sociais, assim como também não apenas sofre as interferências destas. A tecnologia e a sociedade interagem, relacionam-se. Castells (1999) define tecnologia como ‘’o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível’’ (CASTELLS, 1999, p. 67).

O autor foge a uma concepção apenas técnica, no sentido de fazer ou produzir artefatos, para a concepção de que a tecnologia é um desdobramento da técnica. Aliada à Ciência Moderna, a tecnologia faz uso dos conhecimentos de forma aplicada em prol de um objetivo, acumula, portanto, a capacidade de produção com a reflexão e construção do conhecimento inerente ao ato criativo. Nesse sentido, tecnologia é

> *um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas, superando-os. (LIMA JR., 2005, p. 15)*

Esse entendimento de tecnologia também é corroborado pela professora Mary Valda Sousa Sales em sua dissertação de mestrado: “é processo criativo através do qual o homem cria e co-cria o que é necessário para atender às necessidades cognitivas, físicas, econômicas e políticas surgidas ao longo dos tempos”. (SALES, 2006, p. 27).

Compreende-se, então, tecnologia como conhecimento ou processo que é usado para atender aos problemas e necessidades humanas, trazendo como produto, recursos materiais (artefatos) ou imateriais (conhecimentos). Nesse sentido,

é importante entender que a revolução da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) associada ao surgimento da rede mundial de computadores foram importantes para o desenvolvimento de linguagem, tecnologia e cultura digital.

As tecnologias digitais possibilitaram explorar e aplicar as múltiplas possibilidades de uso da linguagem verbal e não-verbal, oportunizando também a convergência de mídias em um mesmo suporte por meio da "fusão das telecomunicações, da informática, da imprensa, da edição, da televisão, do cinema, dos jogos eletrônicos em uma indústria unificada da hipermídia" (SANTAELLA, 2003, p. 60). Nesse sentido, pensar as tecnologias digitais implica refletir as mudanças na maneira de escrever, ler e relacionar-se com elas.

O discurso de que a tecnologia gera acesso, por meio de textos digitais e em formato hipertextual disponíveis na web, a quem não pode adquirir um livro ou não tem acesso às bibliotecas, está presente na academia e na sociedade. No entanto, é importante verificar, cientificamente, essa premissa, buscando investigar como os jovens estudantes acessam os hiperlinks, como se dá a leitura do hipertexto, se estes, de fato, contribuem no processo de leitura, especificamente, a dos clássicos da literatura brasileira.

Importante também destacar o conceito de leitura adotado nesta pesquisa. A leitura é mais do que o mero processo decodificador de códigos ou entendimento das ideias do autor, ''é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos'' (KOCH, 2012, p.11).

Portanto, a leitura, seja de textos informativos curtos, disponíveis em formato hipertextual, seja de clássicos da literatura, requer uma interação entre autor-texto-leitor. Dessa forma, para Koch (2012) o leitor assume um papel primordial, já que a construção de sentidos se dá, sobretudo, pelos conhecimentos e experiências que este elabora.

Falar de leitura e discutir sobre relação com os suportes tecnológicos conduz, inevitavelmente, aos estudos de Roger Chartier (1997), o qual afirma que a revolução do texto eletrônico será também uma revolução da leitura. Portanto, para Chartier (1997) o suporte determina a leitura.

Para Chartier (1997) ''a representação eletrônica dos textos altera completamente a sua condição'' (CHARTIER, 1997, p. 142) e retira do leitor as condições que o suporte livro continha: materialidade, contiguidade e apreensão imediata da totalidade da obra. Segundo ele, os hiperlinks e hipertextos comandam novas maneiras de ler.

Diferente de Castells (1999) que foge do determinismo tecnológico ao tratar da relação entre tecnologia e a sociedade, Chartier (1997) traz uma concepção de leitura determinada pelo suporte. Desconsidera o importante papel que o leitor desempenha no processo de leitura, retomando uma concepção de leitura focada no texto e, nessa abordagem, no suporte.

Ante esse tensionamento teórico, esta pesquisa vem no sentido de questionar o determinismo tecnológico e buscar comprovação empírica para tal questionamento.

Nessa mesma linha, busca respostas sobre o comportamento leitor e sua relação com as tecnologias digitais, no sentido de refletir sobre o desenvolvimento da leitura crítica para fruição dos clássicos da literatura brasileira.

HIPERTEXTO E HIPERTEXTO DIGITAL

Nesse sentido, é importante conceituar hipertexto. A abordagem conceitual, a ser adotada nesta pesquisa, entende o hipertexto como oriundo da capacidade cognitiva inerente ao ser humano ou "de hipertextualidade como potência" (WANDELLI, 2003, p. 40). Reconhece, no entanto, que as tecnologias digitais potencializaram e alargaram o uso do hipertexto.

Esse conceito adotado contrapõe-se ao apresentado por Ilana Snyder (1997) que conceitua hipertexto como ''mídia de informação que existe apenas on line em um computador'' (SNYDER *apud* NONATO, 2013, p. 69). Nessa mesma perspectiva, o hipertexto é entendido por George Landow (1995) como "uma tecnologia de informação recente que consiste em blocos individuais de textos ou lexias, bem como os elos eletrônicos que os ligam […]" (LANDOW *apud* NONATO, 2013, p. 75). Esse conceito limita o surgimento do hipertexto ao uso das tecnologias digitais e da web, desconsiderando práticas leitoras hipertextuais utilizadas, ao longo dos séculos, durante o ato de leitura.

ANÁLISE DE DADOS: LEITURA LITERÁRIA E ACESSO/MANUSEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

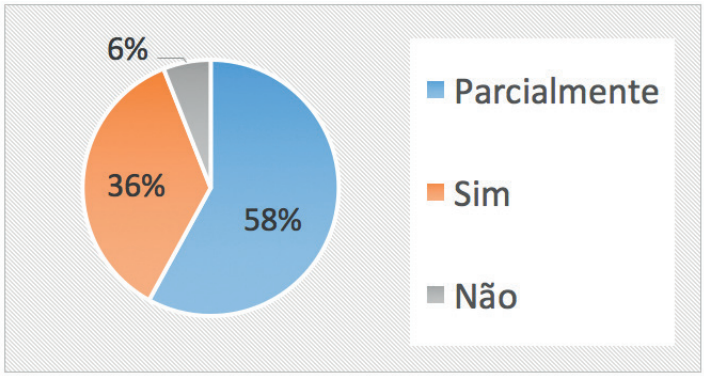
A análise dos dados vai pautar-se em dois eixos: o primeiro referente à leitura das obras clássicas da literatura; o segundo a como os estudantes acessam e manuseiam as tecnologias digitais e qual a relação que estabelecem com os hipertextos e hiperlinks. Esta organização se deu porque o questionário foi organizado nesses dois eixos. Abaixo tabela 1, representativa das questões propostas.

Tabela 1 - Perguntas do questionário, com opção de resposta sim, não e parcialmente

PERGUNTAS	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Você leu as obras literárias clássicas indicadas pela professora ao longo do ano letivo?	36%	6 %	58%
A leitura de obras literárias clássicas contribui para sua formação?	69%	12 %	19 %
O acesso a obras clássicas por meio da internet e com possibilidade de download favorece a leitura?	50 %	0 %	50 %

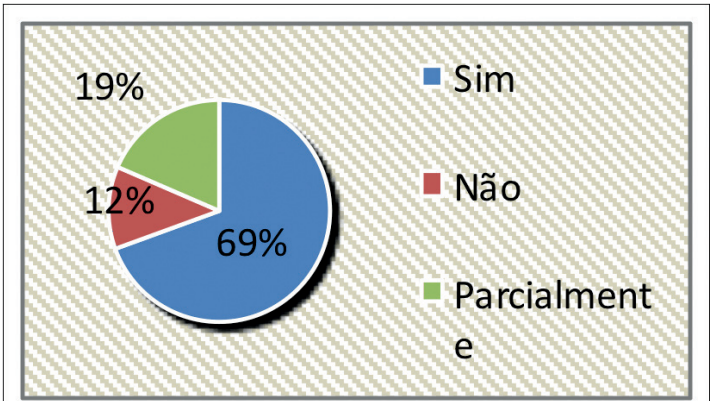
A primeira comprovação, buscada por meio da aplicação do questionário, refere-se à pergunta inicial: “Você leu as obras literárias clássicas indicadas pela professora ao longo do ano letivo?”. Dos 108 estudantes participantes da pesquisa, 58% informaram que leram parcialmente as obras clássicas indicadas ao longo do ano letivo de 2015, 36% dos estudantes informaram que leram integralmente e 6% informaram não ter lido, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Leitura de obras literárias



Também foi perguntado aos estudantes: “A leitura de obras literárias clássicas contribui para sua formação?”, 69% informaram que sim (conforme gráfico 2). Esse dado confronta-se com o anterior, embora reconheçam a importância para sua formação, apenas 36% realizaram a leitura integral da obra. Essa informação é importante para verificar se os estudantes entendem a contribuição que a literatura pode trazer para sua formação humana e cidadã.

Gráfico 2 - Contribuição das obras clássicas para formação

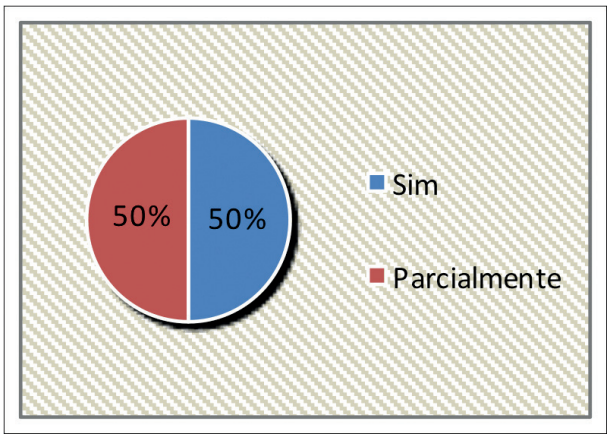


Já nas perguntas referentes ao uso das tecnologias digitais, quando perguntados “O acesso a obras clássicas por meio da internet e com possibilidade de download favorece a leitura?”, houve um empate, 50% acreditam que sim e os outros 50% que favorece parcialmente. Esse dado flexibiliza o discurso, socialmente construído, de que a internet, por conta da democratização e do acesso, favoreceria a leitura. Visto

que metade dos estudantes afirma que favorece apenas de modo parcial, conclui-se que o acesso não é garantia de leitura.

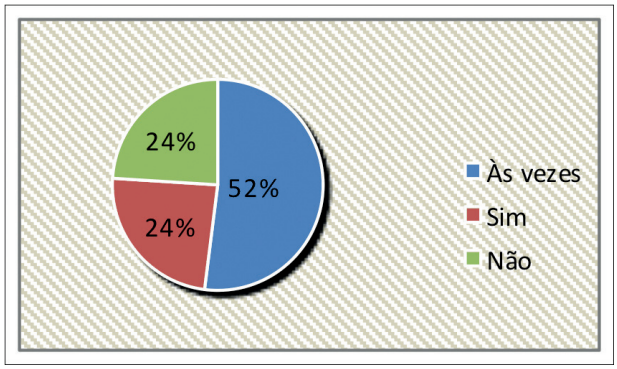
Para além do acesso que a tecnologia traz, ainda há outros fatores determinantes para que a leitura das obras clássicas disponíveis em download, de fato, aconteça. A preferência pelo suporte físico demonstrada por 97% dos estudantes, seguida por 3% que preferem ler mediante download e 0% que prefere ler o texto digital hipertextual revelam que a tecnologia analógica, pelo menos no que se refere à literatura, ainda é a maneira preferida pelos jovens para leitura.

Gráfico 3 - Acesso digital favorece a leitura?



Sobre a pergunta: “Durante a leitura hipertextual, você abre hiperlinks e acessa várias páginas ao mesmo tempo?”, 52% dos participantes afirmaram que só acessa “às vezes”, 24% que acessam e 24% que não acessam os hiperlinks (conforme gráfico 4). Denota-se, a partir dos dados coletados, que os estudantes não consideram os hiperlinks como essenciais para a compreensão da leitura dos hipertextos.

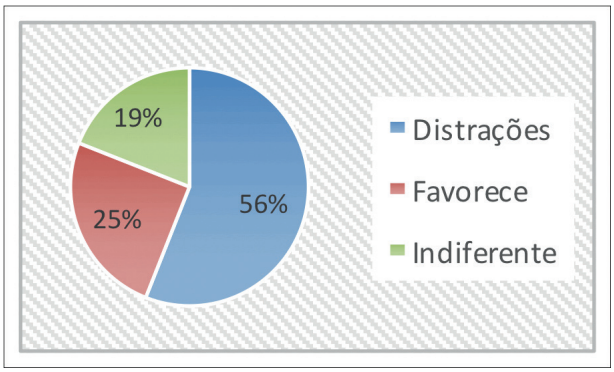
Gráfico 4 - Acesso aos hiperlinks



Já quanto à pergunta: “O acesso a hiperlinks durante a leitura de uma obra clássica”, tendo como opções de resposta: favorece a leitura, funciona como distração e é indiferente, 56% afirmaram que os hiperlinks funcionam como distração e apenas 25% acreditam que favorecem a leitura (conforme gráfico 5). O entendimento de que os hiperlinks podem interromper a sequência de leitura e desconcentrá-los durante

a leitura literária remete a um conceito que Marcuschi (2000) denomina de stress cognitivo “essa carga ou pressão cognitiva que o hipertexto põe a mais para o seu leitor” (2000, p. 90).

Gráfico 5 - Acesso aos hiperlinks durante a leitura literária



METODOLOGIA

A fim de levar a cabo essa pesquisa, optou-se por um estudo observacional seccional com pesquisa de campo. Na composição do desenho metodológico, a primeira fase foi uma pesquisa bibliográfica com o fito de definir as fronteiras conceituais e os fundamentos epistemológicos do estudo com base na literatura atinente ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação, leitura e tecnologia, ensino de literatura e cibercultura. Para conformar a pesquisa bibliográfica, usou-se também a pesquisa documental para situar as premissas legais do ensino de literatura.

Na parte empírica, conformou-se uma pesquisa de campo com 108 estudantes de turmas dos segundos e terceiros anos dos cursos de Eletrotécnica e Informática do Campus de Camaçari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Como instrumento de coleta de dados, optou-se por um questionário fechado impresso, aplicado presencialmente aos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de alcançar os objetivos definidos para esta pesquisa

CONCLUSÃO

O desafio de formar leitores de literatura permanece nos tempos atuais. O processo de letramento literário que tornaria o estudante um leitor/apreciador/fruidor da arte literária ainda se mostra difícil de concretizar. Esta é uma questão complexa, considerando que, ao lado do desinteresse revelado por este tipo de leitura, emergem dificuldades/oportunidades advindas do universo de possibilidades das tecnologias digitais. Nesse contexto de novos padrões societários e tecnológicos, como promover o letramento literário nesse contexto permanece um desafio, tanto conceitual quanto prático.

Contudo, os resultados aqui apresentados sinalizam para a fragilidade do discurso de acessibilidade e democratização que cerca as tecnologias digitais, ao menos no tocante à leitura dos clássicos da literatura, indicando que o suporte digital não favorece a leitura literária, ao menos à luz da pesquisa colimada. Nesse sentido, o suporte físico, o livro *per se*, ainda é a tecnologia não-digital preferida entre os sujeitos da pesquisa para a leitura de textos clássicos. O livro, tecnologia secular, e a literatura, arte da palavra, ainda têm muito a contribuir para a formação humana e cidadã dos adolescentes e jovens inseridos na cultura digital.

Na mesma linha, os resultados apontam para a compreensão de que os hiperlinks contribuem para uma dispersividade discursiva inerente à sociedade atual, o que tem acarretado, para essa geração altamente conectada, um stress cognitivo, com excesso de informação, pouca leitura e conhecimento.

Embora os resultados obtidos neste estudo tragam respostas para a investigação proposta de identificar a relação entre a leitura de literatura clássica e o uso dos suportes tecnológicos, é importante aprofundar os resultados, com aplicação de outros instrumentos de pesquisa, cruzamento de dados, número maior de sujeitos, a fim de compreender melhor as relações entre o ensino de literatura e o uso das tecnologias digitais de forma a possibilitar uma interação que favoreça, de fato, a leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 15 set 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acessado em 15 set 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Parte II: Vol. 1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acessado em 15 set 2015.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antônio. "O direito à literatura". In: **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros.** Lisboa: Veja, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.) **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceales, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação:** currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **“O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula”**. In: AZEREDO, José Carlos de. Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Hipertexto e Hiperleitura:** teorias para uma construção do hipertexto. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2013.

SALES, Mary Valda Sousa. **Proformação:** ressignificando o uso da mídia impressa na Educação a Distância para formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

WANDELLI, Raquel. **Leituras do hipertexto:** viagem ao Dicionário Kazar. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

A LEITURA NA SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Noyra Melônio da Fonseca
noyra.fonseca@hotmail.com (UFMA)
Samuel LuisVelázquez Castellanos
samuel@ufma.br (UFMA)

INTRODUÇÃO

Conforme Soares, Aroeira e Porto (2010), a leitura é geralmente interpretada como uma decodificação daquilo que está escrito, porém, ler está longe de ser um ato mecânico de decifração de palavras. Nesta direção, a leitura é atividade de reflexão, construção de saberes, interação de informações, é antes de tudo, inclusão social, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de situações de letramento que ampliam sua participação na sociedade.

Buscou-se no presente estudo, conhecer e aprofundar uma discussão sobre o uso da leitura e a sua utilização no cotidiano escolar, verificando a sua importância e contribuição para o desenvolvimento de um método de ensino produtivo, que valorize a construção do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem e as habilidades dos educandos.

De acordo com Barbosa e Souza (2006), ler é uma atividade social e que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura e às finalidades que orientam nossa ação de ler. Dessa forma, o leitor preenche uma necessidade de informação específica, visando atingir uma ou várias finalidades durante o contato com seu objeto de leitura.

Solé (1998, p.30) diz que “A leitura é um processo em que o leitor interage com o texto, visando a obter uma informação determinada para satisfazer os objetivos que o levaram ao ato de ler”. Em suma, a leitura se dá no conjunto formado pelo texto, pelo contexto em que se lê e pelos propósitos da leitura.

É essencial ajudar os alunos a desenvolverem a autonomia na leitura, possibilitando o acesso a textos interessantes para eles. E é na escola que se constitui o espaço privilegiado de acesso a esses textos e livros variados. (SOARES; AROEIRA; PORTO, 2010).

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais, mas principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

> *Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso*

> *organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve favorecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficientes. (BRASIL, 1997, p.55).*

À luz do exposto, o presente artigo constitui-se de uma pesquisa em andamento de caráter qualitativa, relacionado à leitura na sala de aula, direcionado ao 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Raposa/MA. A pesquisa teve início no 2º semestre de 2015.

Para iniciarmos a investigação, partimos de alguns questionamentos ou problemáticas: Quais as concepções teóricas e metodológicas que embasam as práticas de leitura na referida escola? Como são desenvolvidas as atividades de leitura em sala de aula? Quais os desafios enfrentados por alunos e professor?

A partir desses questionamentos, nosso objetivo geral se baseia em investigar como é trabalhada a leitura em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, partindo da verificação das concepções teóricas e metodológicas que embasam as práticas de leitura na escola; a identificação das atividades de leitura e seu desenvolvimento na sala de aula, no intuito de refletirmos sobre as reais possibilidades de ensino e aprendizagem da leitura para propor alternativas didáticas que venham contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da mesma.

A LEITURA NA SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES QUE SE RENOVAM

Para compreendermos o significado de leitura, precisamos buscar a definição conceitual do ato de ler. Dessa forma, Lajojo (1982, p.59) diz:

> *Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.*

Segundo Soares, Aroeira e Porto (2010) ler não se resume a simples decifração do código linguístico, é a construção de significados a partir de um texto, é saber interpretar a ideia escrita. Assim sendo, as autoras pontuam que independentemente do aluno conhecer ou não o código e as normas geradoras da escrita, ele é capaz de compreender a mensagem de vários textos e interpretar seus significados.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, o ato de ler é concebido como

> *[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus*

> *objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p.41).*

Percebemos que as concepções acima citadas, eliminam o caráter mecânico da leitura e valorizam o processo de interlocução entre leitor-autor mediado pelo texto. Dessa forma, aprender a ler implica ampliar as possibilidades de interlocução com indivíduos que dificilmente encontraremos frente a frente e, por interagirmos com eles, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as pessoas e suas relações (GERALDI, 1996).

Roger Chartier, ao realizar análises históricas a respeito das relações entre textos e práticas de leitura, expõe as diferentes modalidades envolvidas na ação de ler:

> *A leitura é sempre apropriação invenção, produção de significados. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum- ou ao menos totalmente- o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem (CHARTIER, 1998, p.77).*

Assim, as práticas de leitura em sala de aula devem ser orientadas de modo a proporcionar a construção de habilidades para o exercício efetivo da leitura, o que possibilita refletir criticamente sobre as relações que se estabelecem em sociedade e cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento. Daí a importância de se perceber a sala de aula como um espaço de promoção de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura(MACIEL; LÚCIO APUD CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009).

A escola assume o compromisso de iniciar a criança no processo de alfabetização e de aperfeiçoar sua leitura, de modo a assegurar-lhe o domínio de uma prática cuja finalidade não se esgota em si mesma. Consequentemente, cabe à escola mais do que alfabetizar e possibilitar aos educandos o domínio de um código, dela se espera a formação de leitores (SARAIVA, 2001).

Kramer (2010, p.192) enfatiza que:

> *É a escola que tem o dever (logo, a obrigatoriedade) de formar leitores, professores e professoras, alunos e alunas têm o direito de ler e de escrever, têm o direito de gostar e de não gostar de ler. Precisam, pois, de acesso a textos*

> *dos mais diferentes tipos e a práticas reais de leitura e de escrita, práticas revestidas de significado e que se consolidem como experiências efetivas, e não como meros exercícios para prestar contas à contabilidade escolar e suas exigências burocráticas. Salas de leitura, bibliotecas públicas, círculos de leitura, núcleos de estudo e de leitura coletiva são, assim, espaços capazes de viabilizar as condições necessárias à formação de professores como leitores.*

Contudo, são muitos os desafios a serem enfrentados, uma vez que muitos alunos têm passado pela escola sem encontrar condições efetivas para se tornarem leitores competentes. Ainda segundo Kramer (2010) o discurso das propostas pedagógicas e dos profissionais da área é que se deve desenvolver a capacidade e o gosto pela leitura na escola, mas na prática percebe-se que essa atividade tem pouco espaço efetivo ou são empregadas formas tradicionais de exploração, o que inviabiliza a concretização de suas intenções, tornando apenas mais um dos discursos vazios da escola. Dessa forma:

> *O leitor passa a dispor de uma habilidade desligada de seu dia-a-dia, razão pela qual sua destinação não se esclarece durante a aprendizagem. Ler dissolve-se entre as obrigações da escola, não se associando às diferentes modalidades de textos com que a criança está envolvida e que estimulam sua atividade consumidora. Desvinculado do seu objeto, o ato da leitura torna-se intransitivo e inexplicável, a não ser que se apele a categorias tomadas de empréstimo de outros setores da vida social (ZILBERMAN; SILVA, 2005, p. 13-14).*

Se muitas questões ainda se colocam como desafios no trabalho com a leitura na escola, há que se considerar que as possibilidades de propostas de leitura literária tem se ampliando na sala de aula, apoiadas por políticas de acesso e aquisição de livros, sem as quais não seriam possível se efetivar. Contudo, apesar do acesso ao livro corresponder a um avanço, as propostas nem sempre são alcançadas satisfatoriamente no ambiente da sala da aula (PAIVA; RODRIGUES APUD CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS).

Segundo Kleiman (2011, p.8) “o aluno não encontra espaço de ação na escola, nem mesmo na aula de leitura, dada a banalidade das atividades que são inventadas para preencher seu tempo de leitura nesse contexto”. Faz-se necessário, portanto, planejar essas atividades de forma a garantir a eficiência de uma proposta de ensino da leitura.

Assim sendo, ainda segunda a autora, é preciso repensar o ensino da leitura na escola tendo em vista alguns questionamentos: “como podemos falar de ensino de leitura? Ensinar a fazer o quê? Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogêneo, idiossincrático?”. (KLEIMAN, 2011, p. 151). Segundo Maia (2007), as condições reais em que se realiza a prática de leitura nas escolas públicas

precisam ser transformadas, sendo, portanto, indispensável a continuação do debate e pesquisas na área.

A LEITURA NA SALA DE AULA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE RAPOSA

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa está sendo realizada em uma escola pública municipal de Raposa/MA, que fica localizada na zona rural da cidade. A investigação acontece no turno matutino, em turma única de 3º ano do Ensino Fundamental.

O estudo se constitui em dois momentos. No primeiro (atual), temos a fase das visitas à escola, sendo realizadas observações e entrevista com um dos sujeitos da pesquisa. No segundo momento (em andamento), análise e interpretação dos dados coletados.

Os sujeitos participantes são os alunos e a professora do 3º ano. O estudo busca perceber as possibilidades reais de se trabalhar a leitura em sala de aula no contexto de uma escola pública.

Os instrumentos de coleta de dados que estão sendo utilizados são a observação não participante e a entrevista semiestruturada, que de acordo com Manzini (1991) está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões intrínsecas às circunscritas momentâneas à entrevista. A análise e interpretação dos dados

DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa está sendo desenvolvida mediante observações e, sobretudo, a partir de entrevista aplicada à professora. Iniciaremos fazendo a exposição das perguntas e concomitantemente, as devidas análises de acordo com os eixos teóricos da temática.

Primeiramente, perguntamos à professora qual a sua concepção de leitura, haja vista que buscamos investigar como a leitura é compreendida e trabalhada em sala de aula. Vejamos a resposta:

> *Ação decodificante e interpretativa do código. A leitura tem função muito significativa no repasse de informações, sendo entendida, nesse sentido, com função libertadora; entre outras vertentes, como importante meio promotor do conhecimento de mundo. A leitura, assim, amplia horizontes e dá suporte à interpretação, bem como, exerce influência na percepção e interações do ser leitor com situações do seu viver diário. (PROFESSORA, 2016).*

Percebemos que a professora concebe a leitura não somente como um processo de decodificação da palavra, mas também como um meio de disseminação da informação e de transformação social. Segundo Freire (1989) o ato de ler não se

exaure na simples decodificação da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Assim, o ato de ler constitui-se numa ação da consciência que não se esgota nele mesmo para resultar numa atividade que busca compreender o significado de ser e estar no mundo.

Notamos ainda na resposta da professora, que a mesma considera a leitura um objeto de conhecimento. Solé (1998) pontua que é importante as crianças aprenderem no decorrer do Ensino Fundamental, a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem. Assim sendo, cabe à escola propiciar momentos significativos de leitura que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, oportunizem ao aluno o encontro com um mundo mais amplo e diversificado, diferentemente do seu. Dessa forma,

> *Ao não se restringir à transmissão de conhecimento apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura (BRASIL, 2013, p.116).*

O fomento à leitura e à formação de alunos leitores, no contexto da sociedade brasileira, se constitui uma forma de reverter a tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura. Por conseguinte, faz-se necessário estimular e instigar o aluno de forma que ele seja não somente consumidor, mas também produtor de cultura, evitando assim novas formas de exclusão social (BERENBLUM, 2009).

Dando continuidade à entrevista, tendo em vista o nosso objeto de pesquisa, perguntamos à professora como a mesma trabalha a leitura em sala de aula. A resposta foi a seguinte:

> *Primeiro, busco incentivar o desejo pela leitura, para tanto além de disponibilizar livros de literatura infantil para a turma, procuro mostrar a possibilidade da leitura de imagem (o que é feito, por exemplo, com a exibição de filmes como os de Charlie Chaplin), para com isso incentivar o aluno que não consegue ainda decodificar, que há outros tipos de leitura. Isso é feito por conta de barreiras por parte dos alunos que dizem não saber ler, se negando a leitura do livro infantil. Para desenvolver a leitura, considero como fundamental a prática da leitura individual (professor com aluno), além do incentivo à leitura de letreiros que o aluno encontra nas vias por onde passa. Esses são alguns dos exemplos. (PROFESSORA, 2016).*

De acordo com a professora, todos os alunos são incentivados a participar das atividades de leitura, independentemente de suas habilidades leitoras. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa,

> *Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode*

> *envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 1997, p.54)*

Ao citar uma das estratégias utilizadas para motivar a leitura (filmes de Charlie Chaplin), a professora não esclarece se sempre faz uso dos filmes ou se os utilizou em um momento específico. Também não deixa claro se consegue/conseguiu ter êxito junto aos alunos que apresentam resistência à leitura dos livros. Contudo, percebemos a preocupação da professora em incluir todos os alunos nos momentos de leitura, bem como em despertar o interesse dos que ainda não conseguem ler com autonomia.

Segundo Solé (1998), as situações de ensino e aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura são processos de construção conjunta nos quais se estabelece uma prática guiada, sendo o professor responsável por proporcionar aos alunos os meios necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las posteriormente.

Ao ler, utilizamos estratégias que nos possibilitam a ter mais agilidade e maior compreensão da leitura, por isso, é importante proporcionar aos alunos situações que permitam desenvolvê-las. Assim:

> *Quando lemos prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever, etc., e por isso não se trata tanto de pensar em situações muito específicas, cada uma para trabalhar um aspecto – agora a previsão, agora a estratégia de "ignorar e continuar lendo" – como de saber que a leitura de verdade, a eficaz, utiliza todas estas estratégias quando é necessário e, assim, devemos articular situações de ensino da leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa. (SOLÉ, 1998, p.131).*

No entanto, a professora considera primordial, no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora, os momentos em que a leitura é favorecida pelo modelo do "dar e tomar lição", que segundo a entrevistada, trata-se de leitura individual. Percebermos o equívoco quanto ao que venha ser de fato leitura individual, talvez por não se compreender o seu verdadeiro significado. Essa prática é, de acordo com Kleiman (2011), a leitura avaliação, muito utilizada em sala de aula e que acaba inibindo o desenvolvimento da capacidade de compreensão da criança, pois a preocupação primordial é com a decodificação, ficando o significado em segundo plano.

Para se obter uma mudança de atitude quanto ao problema da aquisição da leitura, seria necessário reconhecer que isso é tarefa primordial da escola (PERINI apud ZILBERMAN; SILVA, 2005). No entanto, a escola não tem conseguido cumprir a contento essa tarefa, ou seja, não está vencendo o desafio de alfabetizar funcionalmente.

Saraiva (2001, p. 23) diz que "a análise da situação em que se encontra a leitura comprova a ineficácia da escola, pois o aluno manifesta seu desinteresse por essa atividade, evidenciando a distância que se estabelece entre a ação pedagógica e o alcance do comportamento desejado".

Dessa forma, o prazer da leitura é algo ainda muito distante da escola, a qualidade e a quantidade da oferta de leitura deixa muito a desejar e muito do passado do ensino de leitura, vive no presente.

Após questionarmos sobre como a professora trabalha a leitura em sala de aula, perguntamos quais as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem da mesma. Eis a resposta:

> *Uma das maiores dificuldades encontradas é o analfabetismo dos pais ou a falta de acompanhamento no desenvolvimento dos filhos, que assim, não há um trabalho contínuo de leitura, sendo quebrado a cada férias, a cada final de semana, a cada dia. O que também é alvo de muita reclamação de todos os professores é a falta de um ambiente melhor preparado para a leitura(PROFESSORA, 2016).*

Segundo a professora, a maior dificuldade encontrada por ela e que reflete negativamente no aprendizado dos alunos, é a falta de acompanhamento por parte da família, devido à negligência ou a falta de instrução dos pais. Sabemos que a escola nunca educará sozinha, de modo que a família é peça fundamental nesse processo. Sendo assim, é indispensável que a família esteja em conformidade com a escola, uma vez que a relação harmoniosa irá enriquecer e facilitar o desempenho educacional dos alunos. Todavia, é sabido que, a maioria dessas crianças, advém de um ambiente sociocuturalmente desfavorecido e, portanto, com pouco ou nenhum acesso à leitura.

Se a criança tem muitas experiências com textos, ou seja, se em seu ambiente sociocultural ela é estimulada a ler e a interpretar textos que fazem parte do seu cotidiano, ela irá construir mais rapidamente o conceito de leitura (BIZZOTTO; AROEIRA; PORTO, 2010). No entanto, a realidade a qual pertencem esses alunos, é totalmente distante da cultura letrada, sendo a escola o único espaço de acesso a essa cultura, mas que também deixa muito a desejar.

Outro ponto citado pela professora e que também gera muita insatisfação, é a falta de um ambiente adequado para os momentos de leitura. Apesar de não ficar claro a que tipo de ambiente ela se refere, temos conhecimento de que a escola não possui biblioteca ou sala de leitura, existindo apenas um canto reservado na sala de aula para a realização dessas atividades: o “cantinho da leitura”. A escola não oferece um ambiente prazeroso para a leitura e nem disponibiliza materiais suficientemente adequados para essa prática; assim, o professor trabalhando em condições precárias, não conta com material didático adequado e a sua prática muitas vezes apenas ecoa o livro didático (KLEIMAN, 2011).

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou refletir acerca da leitura como prática social na vida de crianças que estão cursando o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola

pública, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da mesma e sua efetivação na sala de aula, bem como possibilitar um redimensionamento da prática pedagógica.

Constatamos que a professora encontra-se desmotivada diante das condições de trabalho e das dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem. A maioria das crianças apresenta rendimento abaixo do esperado, na media em que algumas ainda não conseguem ler e escrever o próprio nome.

Percebemos que é preciso buscar novos recursos de ensino da leitura e de novas estratégias de aprendizagem, no intuito de formar leitores autônomos e competentes, enfatizando-se a necessidade do ensino dessas estratégias por meio de leituras compartilhadas entre professor e alunos, nas quais seja possível desenvolver alternativas para buscar informações no texto, produzir sentidos e aprender a aprender pela leitura (SOLÉ, 1998).

Como citado anteriormente, a pesquisa ainda está em andamento, havendo portanto, a necessidade de retornarmos à escola para finalizar o estudo; contudo, a partir dos dados coletados até o momento, pontuamos algumas sugestões didáticas que podem possibilitar melhorias no processo de ensino aprendizagem da leitura. Vejamos:

• Realizar leitura coletiva de texto trabalhado anteriormente. Isso irá permitir a todos os alunos, já familiarizados com o texto, participarem ativamente da leitura do mesmo;

• Inserir no planejamento semanal atividades de produção coletiva ou individual de pequenas histórias, a serem socializadas na sala de aula através da leitura em voz alta; para que os alunos que ainda não consigam produzir ou ler textos, formem dupla com alunos que já adquiriram essas competências;

• Organizar mensalmente recitais com textos pré-selecionados para estudo (trabalhar a oralidade e a decodificação de palavras);

• Delegar a cada aluno a responsabilidade de fazer a leitura diária de um texto de sua preferência. Essa atividade deve estar presente na rotina e cabe à professora selecionar o aluno que ficará responsável pela leitura.

• Trabalhar a contação de histórias:através de figuras pré-selecionadas em revistas, jornais, histórias em quadrinhos, livros, etc. Com os alunos que ainda não sabem ler, deve-se estimular o raciocínio dedutivo, incentivando-os a observar as ilustrações e buscar o sentido nelas.

- Confeccionar fichas com pequenas mensagens para os alunos. Essa atividade poderá ser realizada diariamente antes do final da aula. Cada aluno escolherá uma ficha e fará a leitura da mensagem em voz alta. Cabe à professora auxiliar os alunos que ainda não dominam a leitura.

Esta pesquisa visa possibilitar uma maior discussão acerca da temática em questão e esperamos contribuir com o desenvolvimento e melhoria do ensino público.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. – São Paulo: Cortez, 1994. – 2ed. rev. – Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor; v. 16.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formaçãode leitores.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa.** Brasília, 1997.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes — [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Leitura:** ensino e pesquisa. 4ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. – São Paulo: Ática, 2010. 213p. – (Educação em ação).

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola.** São Paulo: Mercado Aberto, 1982.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores.** São Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção literatura & ensino).

MANZINI, E. J. A. **A entrevista na pesquisa social.** Didática. São Paulo. V. 26/27, 1990/1991, p. 149-158.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. – Porto Alegre: Artmed: 2001.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística**: da teoria à prática. – belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A E A CONSTITUIÇÃO DO/A LEITOR/A E PRODUTOR/A DE TEXTOS

Kátia Cilene Amorim Gomes - kakamorim@yahoo.com.br (UFMA)
Joelma Reis Correia – jr.correia@ufma.br (UFMA)

INTRODUÇÃO

Embora as discussões sobre as questões pedagógicas voltadas para o ensino do ato de ler na escola sejam frequentes, percebemos que esse processo ainda se torna uma problemática difícil de resolver, uma vez quepesquisas realizadas por órgãosdiversos têm denunciado a preocupante situação em que se encontra o/a brasileiro/a quando se refere à apropriação da leitura.

O Ministério da Educação (MEC), por exemplo, divulgou em 2015, através dos dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que apenas 11% dos/as estudantes brasileiros/as no 3º ano do ensino fundamental têm nível ideal de leitura;e outros 22% conseguem somente ler sílabas e formar palavras. No que se refere especialmenteao Maranhão, *lócus* da nossa pesquisa, este estado não possui 1% dos/as alunos/as alfabetizados/as do país.

Inseridas no espaço escolar, constantemente presenciamos oscomentários dos/as professores/as acerca da sua participação em processos formativos, demonstrando o interesse destes profissionais em se apropriar de saberes necessários para compreender a sua prática e, ao mesmo tempo, agir sobre ela. No entanto, quando lançamos o olhar para a sala de aula, percebemos o pouco efeito dessas formações para diminuir os índices apresentados em relação à alfabetização das crianças.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva analisar o processo formativo de professores/as alfabetizadores/as e as suas implicações para a constituição do/a leitor/a e produtor/a de textos. Para tanto, realizamos uma pesquisa com três professoras do Ciclo de Alfabetização de uma Escola Pública Municipal de São Luís, Maranhão, com as quais fizemos uso da entrevista. O diálogo com Pimenta (2009), Cagliari (2009), Imbernón (2011), Gauthier (2013), Tardif (2014), Garcia (2015), dentre outros, foi importante para a análise dos dados da pesquisa.

Iniciamos o artigo trazendo para discussão a necessidade de se considerar a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada do processo formativo do/a professor/a alfabetizador/a, considerando-a como elemento essencial para a realização de um trabalho de forma eficiente. Esse/essa professor/a precisará entender que o instrumento principal de sua ação é o conhecimento teórico e prático de sua própria área. Em seguida, abordamos as implicações do processo formativo para a constituição do/a leitor/a e produtor/a de textos, buscando a formação continuada como

elemento necessário para suscitar as discussões e o favorecimento da apropriação desses saberes para que o/a professor/a sinta a necessidade de refletir sobre sua prática pedagógica.

O PROCESSO FORMATIVO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PONTO DE PARTIDA E PONTO DE CHEGADA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES/AS E PRODUTORES/AS DE TEXTOS

No cenário educacional, as políticas de avaliação (ANA, Provinha Brasil) têm, mais do que nunca, deixado em evidência a dificuldade da escola em formar leitores/as e produtores/as de textos, fazendo com que a sociedade comece a questionar sobre a qualidade desta instituição que, não é de hoje, vem sendo questionadaem relação a sua credibilidade, conforme afirma Mortatti (2006, p.4):

> *[...] desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão.*

Embora não concordemos que essa dificuldade apresentada pela escola seja apenas de sua responsabilidade, neste artigo nossa atenção está focada na formação do/a professor/a alfabetizador/a, por sero responsável em formar alunos/as leitores/as e produtores/as de textos, objeto de estudo deste trabalho.

Ao pesquisar sobre formação profissional, Pimenta (2009) traz à tona as discussões acerca dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica como foco dessas análises. Para esta autora, a formação deve oferecer as condições necessárias para que os/as professores/as desenvolvam a capacidade de refletir sobre sua prática docente, de modo a identificar os problemas que permeiam essa prática.

No caso específico do/a professor/a alfabetizador/a, acreditamos ser por meio do processo de reflexão que ele/a se adaptará às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando, assim, os desafios vivenciados no espaço escolar. Portanto, este/a profissional ao admitir, por exemplo, que alfabetiza as suas crianças da mesma forma como foi alfabetizado/a, com o uso de métodos utilizados hámais de um século, não vivencia esse processo de reflexão. Como afirma Bajard (2006), essa forma de ensinar pode até apresentar uma nova embalagem, mas a mercadoria é antiga.

Embora muitas vezes o/a professor/a queira encontrar justificativas para essa forma de ensinar, ele/a apenas demonstra que não acompanha as mudanças propiciadas por cada momento histórico, o que acreditamos somente ser possível através de um contexto formativo, seja inicial ou continuado.

A formação ao longo da carreira, em especial, possibilita aos/as professores/asse apropriarem de saberes teóricos e metodológicos, os quais são mobilizados à

medida que as situações de ensino assim requerem, formando “[...] uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta do ensino” (GAUTHIER, 2013, p.28).

Com isso, não estamos querendo dizer que os saberes utilizados pelos/as professores/as não provêm de outras fontes, uma vez que, como aborda Gauthier (2013), nesse reservatório, além dos saberes disciplinares (o conhecimento da matéria), estão os curriculares (o programa), os das ciências da educação, da tradição pedagógica (uso), das experiências (a jurisprudência particular) e da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino), o que nos leva a compreender que “[...] o saber docente contém conhecimentos e um saber-fazer construído socialmente, principalmente na [...] confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educacionais, das universidades, etc” (TARDIF, 2014, p. 19).

É importante considerar que os/as professores/as alfabetizadores/as produzem saberes em um processo reflexivo e dialógico, representando teoria e prática elaborada em sala de aula, ou seja, a teoria em movimento (GARCIA, 2015). O/A alfabetizador/a é capaz de teorizar sua prática docente, tornando a escola um espaço de construção, desconstrução e reconstrução da teoria em movimento, sendo assim, em sua práticaeste/a profissional deve construir e desconstruir os saberes da formação profissional, conforme a necessidade da prática docente alfabetizadora.

Entretanto, é preciso que o/a alfabetizador/a lance mão de ferramentas possíveis para, a partir da observação e de criticidade, movimentar a teoria e passar a agir nos problemas encontrados e solucioná-los. Essa instrumentalização do/a professor/a ocorre através da formação acadêmica, formação em serviço, leituras, dentre outros, cujo foco são os conteúdos relacionados à natureza do processo de leitura e escrita. Um/a professor/a que alfabetizaprecisa saber o que é leitura e o que é escrita,que se constituem em atos linguísticos e, portanto, não são ações mecânicas de decifração e codificação, mas também processos históricos, culturais e sociais.

Para realizar um trabalho de forma eficiente, esse/essa professor/a precisará entender que o instrumento principal de sua ação é o conhecimento teórico e prático de sua própria área,o que somente é possível a partir daformação inicial,da relação que estabelece com seus /as alunos/as,das reuniões pedagógicas com seus/as pares, nas vivências dentro e fora do contexto escolar, nas suas leituras diárias e nos cursos de atualização dos quais participa. Entretanto, não podemos desconsiderar a importância da formaçãocontinuada para o/a alfabetizador/a, uma vez que ele terá a possibilidade de ter interlocutores/as que dialoguem sobre a mesma temática, sobre os problemas comuns vivenciados no contexto da sala de aula.

No entanto, essa formação de fato só faz sentido quando inicia pela prática, levanta reflexões e aprofundamentos sobre esta prática e, por fim, possibilita ao/a professor/a voltar à sua realidade com um olhar de quem pesquisa e, ao mesmo tempo, de quem busca ressignificaro seu fazer pedagógico.

A CONSTITUIÇÃO DO/A LEITOR/A E PRODUTOR/A DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO

A problemática da formação de professores/as sempre nos inquietou, porque, como discutimos anteriormente, acreditamos que somente através da formação, seja ela inicial ou continuada, o/a docente consegue se apropriar de saberes necessários para o seu agir em sala de aula, o que lhes possibilita construir ao longo da sua trajetória profissional um reservatório de saberes, conforme afirma Gauthier (2013).

Em 2002, tivemos a nossa primeira experiência no espaço da escola pública,atuando como Coordenadora Pedagógica, cuja função era arealização do processo formativo dos/as professores/as daquela instituição de ensino. Neste processo, muitos questionamentos foram surgindo, os quais estavam voltadosprincipalmente para a atuação dos/as professores/as no Ciclo de Alfabetização, tais como: por que os/as nossos/as alunos/as não avançam em suas práticas leitoras e escritoras? A forma como estamos desenvolvendo o nosso trabalho tem ajudado as crianças no seu desenvolvimento?

No ano de 2009,adentramos no espaço de sala de aula na mesma Rede, nesse contexto assumindo a função de professora e, assim, as inquietações voltaram com mais força diante do número elevado de alunos/as que chegavam ao 4º ano do Ensino Fundamental com dificuldades extremas na leitura e escrita. Desde então, temos nos interessado em investigar o ensino das práticas de leitura e escrita do Ciclo de Alfabetização.

Atualmente, como mestranda em uma Instituição Pública, foi possível nos aproximar das salas de aula desse Ciclo, por meio de observações e pesquisas sobre como formar leitores /as e produtores/as de textos. Nesse contato mais próximo com o ambiente escolar, temos observado que o ensinar a ler e a produzir textos com os/as alunos/as vem se constituindo de um grande desafio a ser superado pelos/as professores/as alfabetizadores/as durante o ano letivo, tornando-se, na maioria das vezes, algo decepcionante devido à grande parte das crianças envolvidas no processo não alcançarem o objetivo voltado para o domínio da leitura e da escrita.

E foi assim que nos aproximamos das professoras, sujeitos da pesquisa, que, embora vivenciem um processo de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Município de São Luís, questionam a forma como essa formação chega até elas, ou seja, como momentos estanques que não se constituem como algo que as ajudará em sua prática alfabetizadora.

Considerando o posicionamento dessas professoras, nosso interesse neste artigo é analisar o processo formativo de professores/as alfabetizadores/as e as suas implicações para a constituição do/a leitor/a e produtor/a de textos.

A investigação partiu da seguinte indagação: o que sabem os/as professores/as alfabetizadores/as para formar alunos/as leitores/as e produtores/as de textos e

que saberes alimentam a formação desses profissionais? Tornaram-se sujeitos da pesquisa três professoras da Escola Pública Municipal de São Luís, Maranhão, com as quais utilizamos a entrevista como instrumento de geração de dados.

Vale ressaltar que consideramos a sala de aula como um espaço de validação e revalidação de práticas pedagógicas, como um local de produção de uma teoria/prática elaborada pelo/a professor/a alfabetizador/a sobre como as crianças aprendem a linguagem escrita e, também, como um ambiente no qual o/a professor/a cria e recria as possibilidades e limitações de sua prática docente, toma decisões, avalia o que faz e redireciona sua atuação mediante uma reflexão crítica sobre a prática.

Nesse contexto, na prática alfabetizadora, os saberes estão em constante ressignificação, pois existe uma dinâmica entre teoria e prática, contudo a teoria acaba sendo atualizada e a prática é validada, embora nem sempre os/a professores/as reconheçam ou compreendam isso, o que fica visível na afirmação das professoras quando respondem sobre que saberes/conteúdos da formação continuada movimentam/contribuem com o trabalho de gestão de sala de aula:

> ***Recebemos as informações necessárias na formação continuada**, no entanto, quando chegamos à sala de aula, a realidade não condiz com o que é teorizado na formação. Fico sem saber qual é a melhor forma de proceder e acabo fazendo da forma que sei. (Professora1,grifos nossos).*

> ***Os conteúdos que foram passados para mim na formação eu entendi, mas como eu vou fazer para aplicar na sala de aula?** Tenho alunos com aprendizagens diferentes, alguns já estão 'prontos' para a alfabetização, mas outros não sabem nem mesmo pegar no lápis. (Professora2, grifos nossos).*

> ***Os saberes da formação precisam considerar a prática,** pois a realidade que vai nortear o que precisamos saber para formar "bons"/"boas" leitores/as e produtores/as de textos. A formação não tem servido para mudar a minha forma de trabalhar.(Professora3,grifos nossos).*

As respostas das professoras parecem indicar que a formação continuada tem como função a aplicação de conteúdos vistos e desenvolvidos em sala de aula, como se os processos formativos se limitassem à reprodução de técnicas e métodos que viessem a realizar a redenção do processo educativo.

A ação de refletir sobre a prática fica muito distante das falas das docentes, considerando que a reflexão pedagógica deve estar relacionada às práticas sociais para que os/as professores/as possam apoiar e sustentar seu crescimento profissional. Acreditamos que essa relação é fruto de debates, das aproximaçõesdo teorizado e o realizado no contexto de sala de aula, da apropriação dos saberes disciplinares, das discussões sobre o ensinar e o aprender, que exigem exploração exaustiva dos sentidos da alfabetização e da busca de novos rumos do ato educativo.

Essa deve ser a perspectiva da formação, que somente é possível quando ela elege a análise das práticas pedagógicas como sendo o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa compreensão há muito já vem sendo defendida por autores/as como Pimenta (2009), Cagliari (2009), Imbernón (2011), Veiga (2012), Gauthier (2013), Tardif (2014), Garcia (2015). Portanto, ao abordarmos a prática do/a professor/a alfabetizador/a, a formação precisa evidenciar as concepções de linguagem; a discussão do texto como unidade básica para aprender a ler e escrever; os processos da leitura e da escrita, que envolvem a concepção de leitura e escrita como compreensão e produção de textos; o ensinar a criança a revisar os seus próprios textos etc, cujo material de análise é o trabalho pedagógico, ou seja, os planejamentos, as interlocuções travadas em sala de aula, as atividades elaboradas pelas professoras, enfim, o processo ensino aprendizagem.

Essa discussão evidencia o quanto o trabalho realizado pelo/a professor/a alfabetizador/a é específico, ou seja, ele/a precisa ter domínio da natureza da leitura e da escrita para formar alunos/as leitores/as e produtores/as de textos e a formação a que ele se submete não pode esquecer isso.No entanto, este aspecto não fica visível na fala das professoras.

> *Em relação à nossa **formação continuada, na escola ela não acontece.** Nossa Coordenadora não realiza, porque ninguém quer participar aos sábados. Já a formação oferecida pelo **PNAIC é interessante porque tem muitas discussões, além de sugestões de sequências didáticas para o trabalho com leituras, produções escritas.** Elas são voltadas para as discussões, conscientização do/a professor/a. **Às vezes, você se pega, está lá todo mundo discutindo aquele assunto. Você gostou, mas você para: será que aquilo que eu fiz, que estou fazendo, é certo? será que não é melhor eu trocar por isso que estamos discutindo?** Às vezes, eu já me peguei nessa situação. **Aí, quando você chega aqui, você pega seu planejamento e aí você volta. Ah! Eu acho que vou adequar isso bem aqui pra ver se agora dá certo, se fica melhor.** (Professora1, grifos nossos).*

> *É claro que eu não posso falar que a gente consegue 100%, mas a gente já tem uma **direção, uma orientação a seguir.** Antigamente, na minha formação, quando eu entrava em sala de aula, eu sabia que o meu trabalho era ensinar, mas eu não sabia, por exemplo, que eu poderia interferir na dificuldade do meu aluno. Com a **formação do PNAIC eu sei na teoria como intervir, pois já trabalharam conosco, mas na prática,fico sozinha na sala de aula e às vezes me vejo completamente perdida.** (Professora2, grifos nossos).*

> ***A formação do PNAIC tem muita teoria que não se adequa com salas de aula lotadas como as nossas.*** *O pessoal, formadores/as tentam trazer a teoria mais próxima da prática,* ***mas aí me pergunto: se eles estivessem aplicando isso na sala de aula com várias crianças teria o mesmo efeito?*** *Eles/as discutem muitas coisas sobre leitura e escrita. Muitos teóricos que nunca vi na graduação. (Professora3, grifos nossos).*

Mais uma vez, as professoras denunciam que os processos formativos não estão garantindo a sustentação do trabalho docente. Como comentamos, a formação somente faz sentido quando permite ao/a professor/a realizar o movimento triplo de reflexão-ação-reflexão, como aponta por Schön (1992), a qual se sustenta "[...] pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica." (PIMENTA, p.30, 2009).

Na verdade, as interlocutoras traduzem uma preocupação com a reprodução de práticas trabalhadas nas formações sem respeitar as necessidades dos/as alunos/as, o espaço de sala de aula. No entanto, para Tardif (2014, p. 83):

> *[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.*

Tardif (2014) chama atenção para o fato de que o/a professor/a precisa se constituirde um sujeito que possui conhecimento e, no caso específico do/a professor/a alfabetizador/a, precisa se apropriar a cada dia do objeto que trabalha, ou seja, a leitura e a escrita, de modo a planejar boas situações de ensino e ter claro para si como ocorre esse processo, o que não parece acontecer com as professoras, sujeitos da pesquisa, quando mencionam comorealizam o trabalho em sala de aula para a formação de leitores/as e produtores/as de textos:

> *Eu trabalho com a* ***leitura de textos diversos.*** *Na formação fomos orientadas a* ***trabalhar com os gêneros textuais****, fazendo a leitura em voz alta. No trabalho com a escrita tento propor* ***atividades voltadas para a construção de textos.*** *(Professora1,grifos nossos).*

> ***Levo livros paradidáticos para a sala de aula.*** *Recebemos até uma caixa com vários livros. Deixo esses livros em exposição na sala de aula para o aluno realizar a leitura. (Professora2,grifos nossos).*

> *Todas as manhãs levo meu baú com livros para a sala de aula.* ***Tiro um livro da caixa/baú e começo a ler para os/as alunos/as. Alguns prestam atenção, outros não,***

> ***mas continuo com o trabalho.*** *Depois peço para que recontem a história que eu lido seu jeito. (Professora3, grifos nossos).*

Constatamos que as professoras não conseguem explicitar claramente sobre como realizam o trabalho em sala de aula para a formação de leitores/as e produtores/as de textos, apenas citam, de forma artificial, algumas atividades.

É importante ressaltar que não acreditamos que os saberes linguísticos que os/as professores/as deveriam adquirir sejam o ponto central para resolver os problemas de alfabetização, contudo a facilidade de estar munido desse saber garante uma melhor compreensão da escrita por parte do/a aluno/a que o acompanhará durante toda sua trajetória escolar e de vida.

Segundo Nóvoa (1995), "o aprender da profissão é, pois, um processo contínuo que se dá a partir do pessoal e profissional, implicando na concepção da escola como espaço de crescimento profissional". Nesse sentido, compete à formação continuadasuscitar as discussões necessárias e o favorecimento da apropriação desses saberes para que o/a professor/a sinta a necessidade de refletir sobre sua prática pedagógica.

Os/as professores/as alfabetizadores/as, em contato com os saberes sobre a pedagogia, a educação e os conhecimentos linguísticos, encontram elementos para discutirem, repensarem e alimentarem suas práticas. Ainda segundo, Pimenta (2009, p. 27):

> *Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções de ensino, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.*

Dessa forma, as implicações da formação continuada na constituição do leitor/a e produtor/a de textos, no ciclo de alfabetização, perpassam, como afirma Pimenta (2009), pela "especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como contínua, não é refletir sobre o que vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz".

Portanto, torna-se necessário repensar sobre as perspectivas de trabalho desenvolvidas nos processos formativos que devem priorizar a tematização da prática, no sentido de atender às demandas dos sujeitos desses processos.

CONCLUSÃO

Um processo formativoque não reconhece o cotidiano da sala de aula como necessário à formação do/a professor/a, centrando-se apenas na informação de

conteúdo, não ajuda no desenvolvimento dos/as profissionais inseridos/as no contexto formativo.

Consideramos que o espaço da sala de aula deve ser olócuspara a organização, re-elaboração e sistematização dos saberes da formação profissional. Mas, quando a formação inicial se torna fragilizada e a continuada desconsidera essa fragilidade e não contribui para o desenvolvimento profissional, o que fazer?

Com esta pesquisa, chegamos à conclusão de que a formação profissional deve concorrer para atender a relação teoria e prática, seja no contexto inicial ou continuado. O cerne da questão está situadona discussão de processos formativos que estejam atentos aos conteúdos inerentes ao processo de construção da prática do/a professor/a alfabetizador/a como condição para o desenvolvimentodo fazer pedagógico.

Dessa forma, o processo de construção da prática do/a professor/a alfabetizador/a está relacionado diretamente com o que precisam saber esses profissionais sobre o objeto de leitura e escrita para a formação de leitores/as e produtores/as de textos e intimamente relacionado à possibilidade de experimentar, criar, investigar e refletir sobre suas intervenções, pautadas na articulação teoria e prática,objetivando, assim, atender às necessidades oriundas, próprias da gestão de sala de aula.

Uma formação deficitária gera um/a professor/a com dificuldades, com insegurança. Um/a professor /a com lacunas em sua formaçãonão consegue consolidar um trabalho de formação consistente de leitores/as e produtores/as de textos.

REFERÊNCIAS

BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p.293-507, set./dez. 2006.

BRASIL. **Ministério Da Educação.** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>. Acesso em: 14 mai. 2016.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2015.

GAUTHIER, C. et al.. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9.Ed.Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI. M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate.** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério, 27/04/2006.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA S. G. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A; D'ÁVILLA, C. (Orgs). **Profissão professor**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SABERES DOCENTES: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS/AS PRODUTORES/AS DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Claudileude de Jesus Silva – (UFMA)
claudileude@gmail.com
Francisca das Chagas dos Passos Silva - (UFMA)
fpassossilva@hotmail.com
Joelma Reis Correia – (UFMA)
joelmareis1970@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre formação e ofício docente (TARDIF, 2012; GAUTHIER, 1998), apontam que o/a professor/a, no exercício da docência, mobiliza saberes, os quais estão relacionados ao seu percurso formativo.

Dados do Censo Escolar de 2015 apontam que, aproximadamente, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 40% não têm formação adequada, 200.816 professores/as dão aulas em disciplinas nas quais não são formados/as, o que equivale a 38,7% do total de 518.313 professores/as na rede. A pesquisa aponta ainda que, em determinados casos, um/a mesmo/a professor/a dá aula em mais de uma disciplina para a qual não tem formação, portanto, o número daqueles/as que ministram aula com formação inadequada sobe para 374.829, o que equivale a 52,8% do total de 709.546 posições ocupadas por professores/as.

No que se refere especificamente à formação inicial, das 334.717 mil posições, 47,2%, são ocupadas por docentes com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que lecionam, no entanto, mais de 90.204 (12,7%) posições são ocupadas por professores/as que não têm sequer formação superior.

A partir desses dados, percebemos a grande quantidade de professores/as que não possuem formação adequada, o que, consequentemente, prejudicará a formação dos/as alunos/as, especialmente daqueles/as que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, o chamado Ciclo de Alfabetização.

Acreditamos que essa situação tem influenciado significativamente nos resultados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), o qual aponta que treze milhões de brasileiros/as não sabem ler e escrever. Além disso, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) demonstraram que na etapa final do I Ciclo de Alfabetização (3º ano), em que as crianças precisam estar

completamente alfabetizadas, concentra-se a pior taxa de aprovação nos três primeiros anos, ou seja, 12,2% dos/as alunos/as repetem de ano.

Embora sejam muitos os fatores que contribuem para essa problemática, voltamos o olhar para o papel que a escola exerce na apropriação da escrita pelas crianças, mais especificamente, como o/a professor/a tem ensinado a linguagem escrita aos alunos/as no início da escolaridade. Como prática cultural, acreditamos que o ato de ler precisa ser ensinado, ou seja, a criança, através da mediação do/a outro/a, precisa se apropriar de todas as atitudes que envolvem esse ato que vão se modificando e se tornando mais complexas, de acordo com as necessidades de cada sociedade. Para tanto, nos questionamos: que saberes esses/as professores/as que estão no Ciclo de Alfabetização possuem para formar alunos/as produtores/as de textos?

Diante dessa problemática, o presente artigo tem por objetivo analisar se os saberes que o/a professor/a alfabetizador/a possui acerca do processo de escrita têm possibilitado à formação de produtores/as de textos na escola. Como forma de alcançar o objetivo proposto, fizemos uso de imagens de atividades realizadas em sala de aula com as crianças no Ciclo de Alfabetização, geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia de uma Instituição Pública de Ensino Superior na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, os/as quais, por meio da Disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, cursada no segundo semestre 2015, realizaram uma pesquisa em doze escolas públicas municipais de São Luís, cuja temática se voltava para a formação de produtores/as de textos.

Vale ressaltar que, embora a pesquisa tenha sido realizada em doze escolas, foram selecionadas para este artigo apenas seis imagens, uma vez que em todas as instituições pesquisadas os materiais de leitura e escrita possuem muita semelhança, independente da etapa em que a criança se encontra.

Para fundamentação e análise dos dados, dialogamos com Tardif (2012), Smolka (2012), Curto; Morillo; Teixidó (2000), Jolibert (1994, 2006), Gauthier (1998) Bakhtin (1995), entre outros/as.

No percurso da escrita do artigo, situamos, inicialmente, a formação do/a professor/a alfabetizador/a e a contribuição dos saberes da docência para essa formação. No segundo momento, analisamos os dados da pesquisa, trazendo à tona os saberes envolvidos na formação de leitores/as e produtores/as de textos pelos/as professores/as.

A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A E OS SABERES DA DOCÊNCIA

A necessidade do homem comunicar-se na sua rotina quotidiana exigiu que ele buscasse instrumentos que possibilitassem a comunicação, por meio dos desenhos conhecidos como pinturas rupestres, utilizados pelos homens das cavernas no período da Pré-História. A escrita surge para atender essa carência de interação do

ser humano, porém, ainda nos confrontamos nos dias atuais, com pessoas que não conseguem escrever, uma constatação perversa, uma vez que se vive na sociedade da informação e esse procedimento de registro é indispensável para que o/a cidadão/ã estabeleça-se de forma plena dentro do contexto social mais amplo.

Esse cenário tem inquietado educadores/as, familiares e governantes, especialmente quando os indicadores sobre os níveis de proficiência das crianças em relação a sua capacidade de ler e escrever são divulgados, causando muitas discussões e a busca do responsável ou responsáveis que justifiquem a causa destes resultados. A opinião pública, por exemplo, volta os holofotes para o espaço escolar, à medida que considera que esta instituição, reconhecida como o lócus de aprendizagem dos conhecimentos construídos pela humanidade, não tem cumprido uma das suas funções primordiais, o ensino da leitura e da escrita.

Temos consciência que a escola sofre influências das esferas política, econômica e social, todavia, reconhecemos que ela também tem autonomia para organizar o tempo escolar, o trabalho didático, incluindo o planejamento do ensino da leitura e da escrita, cujo objetivo é a formação de crianças leitoras e produtoras de textos. Numa sociedade que está impregnada pelo uso da escrita nas mais diferentes funções, e-mails, whatsapp, redes sociais, blogs, mensagens, textos dos mais variados tipos, é inconcebível que ainda existam cidadãos/ãs que não escrevem, resultado, muitas vezes, da própria forma como a escrita tem sido planejada no espaço escolar.

É nesse sentido que lançamos o olhar para o/a professor/a alfabetizador, uma vez que é ele/a o/a responsável em ensinar a escrever, portanto, para a realização do ato de planejar a atividade de escrita, este/a profissional precisa se apropriar de um conjunto de saberes que vão desde o que acontece com o nosso cérebro quando lemos até a vivência de situações de aprendizagem que demonstrem o uso social da escrita. Segundo Gauthier (1998), é necessário que o/a docente mobilize um repertório de saberes, os quais formam uma espécie de reservatório, através do qual se abastece para responder as exigências do ensino. Tais saberes são definidos pelo autor, como: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e os saberes da ação pedagógica.

De acordo com o referido autor, os saberes disciplinares são aqueles:

> *Produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. Correspondem às diversas áreas do conhecimento e que estão à disposição de nossa sociedade e tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas. (GAUTHIER, 1998, p.29)*

Embora o/a professor/a alfabetizador/a não seja o produtor/a desse saber, ele/a deve ter acesso às pesquisas produzidas na área, o que somente é possível com a sua participação em cursos de formação continuada. Quando isso não acontece, ou seja, quando o/a professor/a não amplia seu repertório de saberes, limitando-se a ensinar utilizando como ponto de partida as letras, compromete a aprendizagem e a formação de crianças.

É indispensável que o/a alfabetizador/a tenha clareza dos conteúdos que devem ser ensinados, pois ninguém ensina aquilo que não tem o domínio, assim, é imperativo que ele/a se aproprie dos conhecimentos voltados para o ensino da linguagem escrita e faça a transposição didática destes saberes a favor de uma aprendizagem que forme as crianças para que elas sejam produtoras de textos.

Nessa perspectiva, o/a professor/a deve saber sobre os diferentes tipos de textos, sua estrutura, finalidade, suas funções e situações sociais em que devem ser utilizados. Quais as diferenças entre uma receita e uma carta, uma notícia e uma biografia, entender que um conto de fadas é uma narrativa e que tem suas características como marcas de temporalidade, uma trama e um desfecho e, mais, entender que as crianças são capazes de aprender.

Isso demonstra que a unidade básica no processo de alfabetização deve ser o texto, pois, como afirma Bakhtin (2011), "[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional".

Na verdade, os gêneros discursivos devem permear o espaço da sala de aula, com sua riqueza e diversidade, demonstrando que nas atividades humanas são infinitas as possibilidades do ser humano se comunicar. Ao ter acesso a modelos de textos, a criança aprende a produzi-los "[...] em situações de comunicação real, com autênticos destinatários [...] vão tomando consciência, por meio do vivenciado da utilidade de escrever um texto: um texto que comunica alguma coisa, narra alguma coisa, explica, informa, incentiva, entretém, etc" (JOLIBERT, JACOB, 2006).

Nesse sentido, no processo de alfabetização o texto não pode ser desconsiderado ao se pensar os saberes curriculares, sobre os quais Gauthier (1998, p. 30) apresenta a seguinte reflexão:

> *Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. No Brasil, eles também são transformados pelas diversas editoras em manuais e cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores.*

O saber curricular contribui significativamente para o ato de planejar, no entanto, é necessário que o/a professor/a alfabetizador/a seja competente para selecionar em seu reservatório de saberes os conteúdos que favoreçam o desenvolvimento de crianças leitoras e produtoras de textos. Por exemplo, ao fazer a escolha pelos gêneros discursivos em vez dos textos que são utilizados apenas para ensinar o código, o/a docente atende as especificidades desse saber, visto que "para escrever não basta – nem é estritamente necessário – o domínio do sistema alfabético. Escrever é produzir textos. A escrita está vinculada aos significados que se pretendem transmitir com a linguagem escrita." (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.148, grifos do autor). Além disso, deve ter a capacidade de perceber as modificações, interesses e tendências

que estão nas entrelinhas transformadas pelas editoras e validadas pelo Estado, conforme a realidade dos/as seus/suas alunos/as.

Um terceiro saber pontuado por Gauthier (1998, p.31), o das ciências da educação, está relacionado aos saberes profissionais específicos, característicos da escola e do ser professor/a, que cidadãos/ãs comuns e outros profissionais desconhecem, por exemplo: a carga horária de cada disciplina, colegiado escolar, diversidade cultural etc. Embora, o professorado não utilize esse saber em sala de aula, por não estar relacionado a sua prática docente, ele permeia de forma significativa o ser e o existir do ser professor/a.

No caso específico do/a professor/a alfabetizador/a, podemos considerar como saber da ação pedagógica o seu conhecimento acerca da concepção de criança como um sujeito situado historicamente, que produz cultura, que elabora hipóteses sobre a escrita, "[...] que aprende em um processo contínuo de interações, dando significado ao mundo em que vive, transformando-o e ressignificando-o" (CORAIS, 2015, p.28).

O saber da tradição pedagógica é a concepção de aula, de escola que está no imaginário coletivo, bem como a representação do que é ser professor/a. De acordo com Gauthier (1998, p.32), "[...] esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica". Este saber é mobilizado no fazer pedagógico do/a professor/a alfabetizador/a, quando ele ainda faz uso de métodos de alfabetização para ensinar a ler e escrever, com os quais:

> *[...] a criança mal podia pensar por conta própria. Raramente era convidada a escrever uma palavra que não tivesse visto previamente em aula. Pedia-se a ela que lembrasse a "forma correta" de escrever uma palavra, não que pensasse de que modo poderia escrevê-la. Portanto, era valorizado como fundamental a percepção e a discriminação visual das letras e a habilidade motora de reproduzi-la. Dessa forma, a linguagem escrita é reduzida a um problema psicomotor, minimizando o aspecto cognitivo da questão. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.65, grifos do autor)*

Para romper com esta concepção de ensino, o/a professor/a alfabetizador/a deve artistar[42], ensinar, pesquisar, o que consideramos somente ser possível através da formação contínua, que lhe possibilitará reflexões sobre a sua ação docente.

O saber experiencial está relacionado às experiências acumuladas e particularizadas por professores/as, logo, ficam restritos a própria sala de aula e, conforme Gauthier (1998), são considerados frágeis, limitados, por não serem testados e verificados pela ciência através dos seus métodos. Este saber, "[...] ao ser repetido, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina" (GAUTHIER,

42 Usamos esta palavra no sentido do professor reinventar a prática pedagógica, alegra-se no palco da sala de aula.

1998, p.33). O/A professor/a alfabetizador mobiliza esse saber quando considera que as crianças podem ser alfabetizadas da mesma forma como ocorreu o seu processo de alfabetização.

Por fim, o saber da ação pedagógica, é o "[...] saber experiencial dos/das professores/as a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula" (GAUTHIER, 1998, p.33). Ao vivenciar o processo de ação, reflexão e ação, geralmente propiciado pelo processo formativo, o/a professor/a alfabetizador/a tem acesso a outras experiências desenvolvidas na sua área e, ao apropriar-se delas, tem a possibilidade de problematizar a sua prática pedagógica e, consequentemente, produzir pesquisa.

Neste sentido, há muito por fazer, pois os/as professores/a, no mesmo espaço escolar, produzem saberes que poderiam contribuir para práticas alfabetizadoras que formassem crianças produtoras de textos, porém, na maioria das vezes desenvolvem saberes de forma solitária, dentro dos limites da sua própria sala de aula.

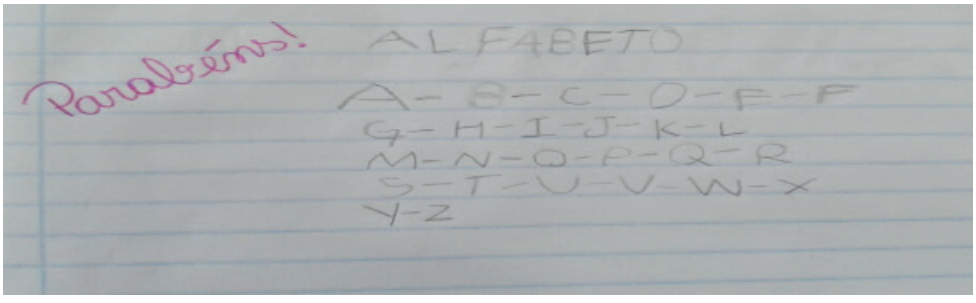
A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: OS SABERES ENVOLVIDOS

Conforme situamos na Introdução, neste artigo temos pretensão de analisar se os saberes que o/a professor/a alfabetizador/a possui acerca do processo de escrita têm possibilitado à formação de produtores/as de textos na escola, o que somente foi possível através do uso de imagens geradas pelos alunos/as do Curso de Pedagogia em uma Instituição Pública de Ensino Superior na cidade de São Luís, Maranhão. A estes/as alunos/as foi solicitado a realização de uma pesquisa em doze escolas públicas deste município, atividades exigida na disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização ministrada durante o segundo semestre do ano de 2015, cuja temática se voltava para a formação de produtores/as de textos no Ciclo de Alfabetização.

Os dados da pesquisa revelam que a prática dos/as professores/as alfabetizadores/as em relação ao ensino do ato de escrever não está possibilitando aos/as alunos/as o acesso a situações autênticas do uso da língua, de modo que a criança perceba que a escrita lhe dá poder para se comunicar com o restante do mundo (JOLLIBERT, 1994).

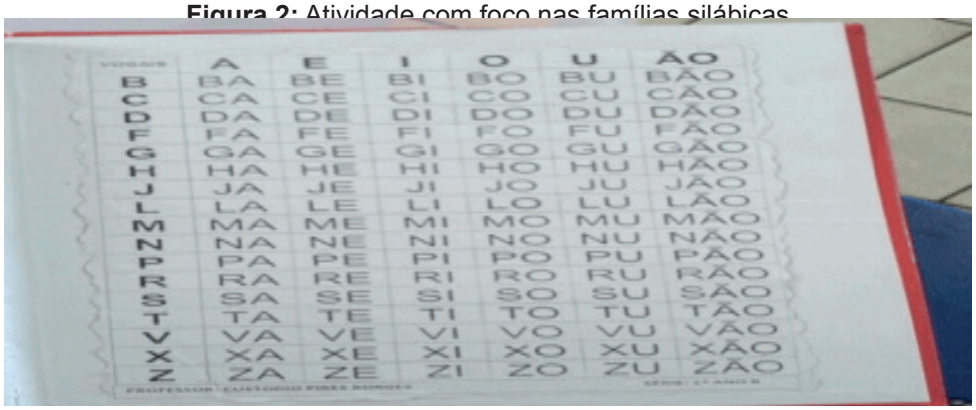
As imagens a seguir, evidenciam o que estamos discutindo:

Figura 1: Atividade de escrita com foco nas letras do alfabeto



Fonte: imagens geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia.

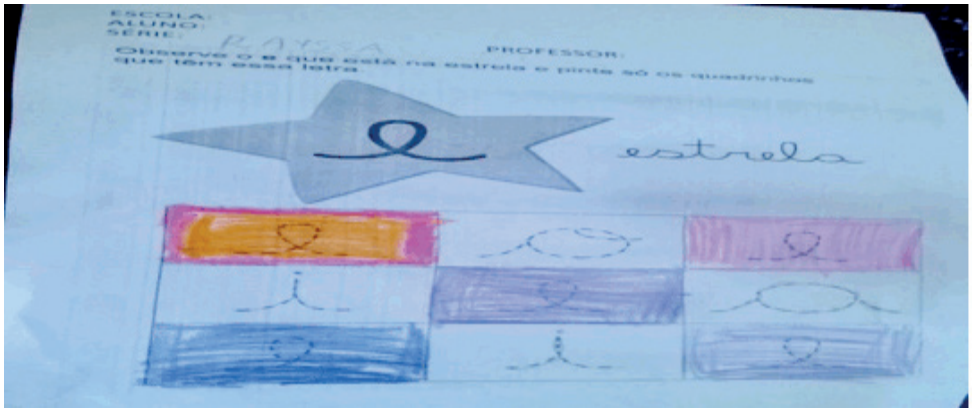
Figura 2: Atividade com foco nas famílias silábicas



	A	E	I	O	U	ÃO
B	BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
C	CA	CE	CI	CO	CU	CÃO
D	DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
F	FA	FE	FI	FO	FU	FÃO
G	GA	GE	GI	GO	GU	GÃO
H	HA	HE	HI	HO	HU	HÃO
J	JA	JE	JI	JO	JU	JÃO
L	LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
M	MA	ME	MI	MO	MU	MÃO
N	NA	NE	NI	NO	NU	NÃO
P	PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
R	RA	RE	RI	RO	RU	RÃO
S	SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
T	TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
V	VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
X	XA	XE	XI	XO	XU	XÃO
Z	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZÃO

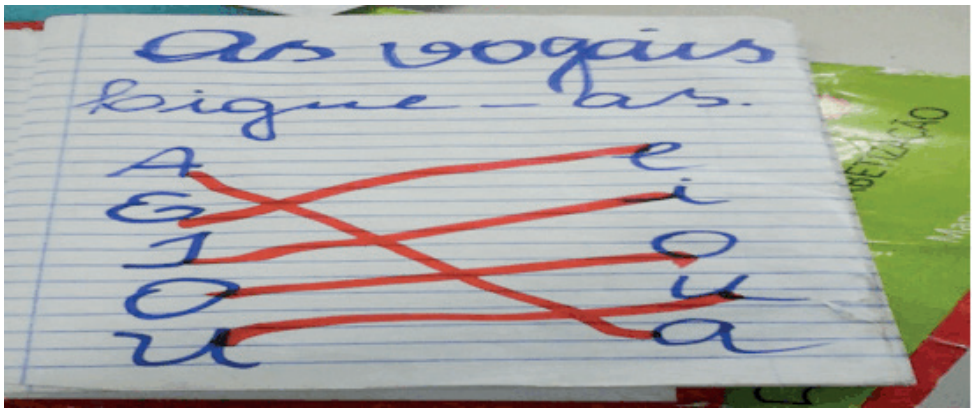
Fonte: imagens geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia.

Figura 3: Atividade realizada com foco nas letras



Fonte: imagens geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia.

Figura 4: Atividade de escrita com foco nas letras



Fonte: imagens geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia.

As atividades realizadas pelas professoras não permitem às crianças refletirem sobre a função da leitura e da escrita, ao contrário, prioriza a memorização de letras

e sílabas, que revelam a necessidade do/a professor/a alfabetizador/a se apropriar de conhecimentos teóricos e didáticos que contemplem uma análise da linguagem escrita, suas condições e funções, ou seja, o que escrevo, para quem, como, quando e onde SMOLKA, 2012).

Para Curto, Morillo e Teixidó (2000), além das características do sistema alfabético, as crianças precisam aprender as características próprias da linguagem escrita que se usa em diferentes situações, com distintas finalidades e em variados tipos de textos, assim como os procedimentos que levam a sua compreensão e produção.

As imagens apresentadas demonstram que a escola não tem organizado situações em que as crianças sejam possibilitadas de vivenciarem esse processo de alfabetização como uma atividade discursiva. O ensino da escrita, ao contrário, tem sido vivenciado por elas com uma simples técnica, resultando em uma alfabetização sem sentido. Como afirma Smolka (1991), "as crianças aprendem a escrever, escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam [...] As crianças aprendem um modo de serem leitoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização".

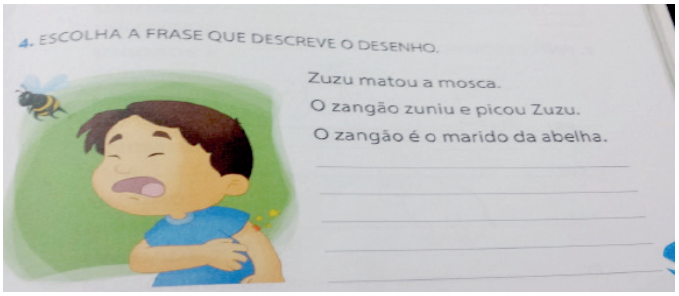
Ao permitirmos que as crianças escrevam palavras "não treinadas", possibilitamos a elas construírem e experimentarem a escrita em sua função dialógica, pois como afirma Bakhtin (1995, p. 49, grifos do autor):

> *A linguagem é dialógica por natureza, não pode ser considerada individual; ela é social. Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, 'a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.*

Ao trazer à tona a função dialógica da linguagem, Bakhtin (1995) chama atenção para dois aspectos: primeiro, que o discurso não é dado, mas parte de uma situação social historicamente produzida, e, segundo, que o discurso só pode efetivar-se porque existe o eu e o outro. Neste sentido, ao analisarmos as imagens, percebemos que nenhum desses dois aspectos são considerados no processo de alfabetizar, uma vez que, ao que parece, as professoras estão alfabetizando, em pleno Século XXI, da mesma forma que há dois mil anos atrás.

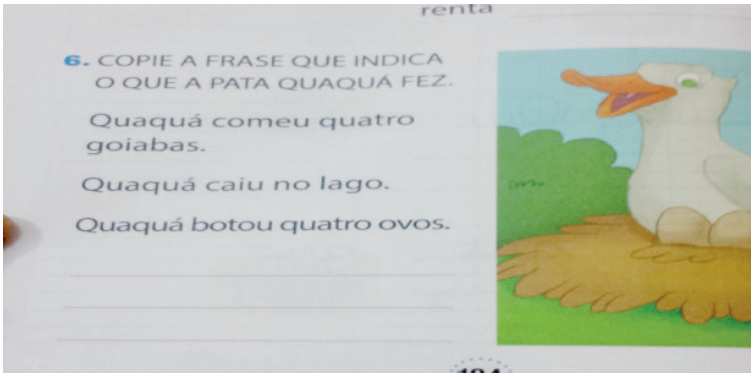
Nas imagens a seguir demonstramos textos que estão sendo apresentados aos/as alunos/as:

Figura 5: Atividade de "textos" apresentados em sala



Fonte: imagens geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia.

Figura 1: Atividade de “textos” apresentados em sala



Fonte: imagens geradas por alunos/as do Curso de Pedagogia.

O material de leitura apresentado nos dá pistas da concepção de texto dos/as professores/as que, segundo Jolibert (1994), são considerados pseudotextos, uma vez que não informam, não divertem, não trazem orientações. Segundo esta autora “o texto deve ser entendido como todo escrito autêntico (ou seja, não construído especificamente para ensinar, aprender a ler) integral (não desfigurado pela redução de um trecho), que corresponde a uma determinada situação efetiva.” (JOLIBERT, 1984, p.149).

Na verdade, a intenção da professora com tais “textos” é circular a letra, a sílaba, a palavra isolada que não tem nenhum significado para quem está nesse processo de alfabetização. No entanto, Bakhtin (1995, p. 109) nos alerta:

> *A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.*

Nesse caso, os/as alunos/as estão sendo formados/as para serem meros copistas, e, assim, os/as professores/as vão seguindo acreditando que as crianças estão se desenvolvendo em relação à linguagem escrita.

As situações apresentadas pelas escolas se organizam de forma desvinculada do contexto no qual as crianças estão inseridas, uma vez que se pautam em propostas conteudistas, desconsiderando a dialogicidade no processo. Neste sentido, evidencia-se que a escrita está desvinculada das situações vivenciadas nos espaços escolares, quiçá nas turmas de alfabetização, onde há uma necessidade de que garantam uma aprendizagem imbuída de informações significativas para a continuidade do processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar a linguagem escrita nos dias atuais não tem sido uma tarefa fácil para aqueles/as responsáveis por esta função, uma vez que dados estatísticos têm demonstrado o quanto às crianças, especialmente do Ciclo de Alfabetização, não têm conseguido se apropriar da leitura e da escrita de forma plena.

Embora muitos sejam os motivos que contribuem para essa problemática, nos debruçamos neste artigo sobre os saberes docentes, por considerarmos que, para assumir a função de alfabetizar, é necessário que o/a alfabetizador possua conhecimentos necessários sobre o objeto de estudo com que trabalha, a leitura e a escrita. Além disso, precisa considerar o momento histórico em que se encontra, ou seja, na sociedade letrada em que vivemos não é possível formar leitores/as e produtores/as de textos distantes dos gêneros textuais que estão presentes nas mais diversas atividades humanas.

Ao voltar o olhar especificamente para a formação de produtores/as de textos e tendo acesso as práticas de alfabetização em doze escolas públicas da cidade de São Luís, percebemos uma distância dos/as professores/as das discussões atuais sobre este objeto, à medida que ainda priorizam nesse processo o ensino da letra, da sílaba e textos que, nem de longe, servem de modelos para que a criança aprenda, de fato, a escrever.

Essa prática nos leva a concluir que o/a professor/a alfabetizador/a ainda está fortemente respaldado/a por um ensino de dois mil anos atrás, como se seus saberes acerca do como ensinar a escrever tivessem ficado cristalizados, impossibilitando a formação de produtores/as de textos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35051. Acesso em 27/04/2016.

_____. Munistério da Educação. Disponível em: http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/no-brasil-uma-de-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler. Acesso em:10/05/2016

CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização. In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta Lima (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com as professoras dos anos iniciais. Campinas: São Paulo: Papirus, 2015.

CURTO, Luís Maaruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAUTHIER, **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente? C. Gauthier... [et al.]; Trad. Francisco Pereira. – Ijuí : Ed. UNIJUI,1998. -- 457 p. – (Coleção fronteiras da educação).

IBGE. **Censo 2016:** Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada. Acesso em 27/04/2016.

_____. **População por município**. Anuário 2015 Disponível em: http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html. Acesso em: 25/04/16.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos.** Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

JOLIBERT, Josette; JEANNETTE, Jacob. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez/Editora da UNICAMP, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**/Maurice Tardif. 14. ed.- Petropólis, Rj: Vozes, 2012

QUE DIZER DOS HÁBITOS DE LEITURA DE ALUNOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE FLORIANO-PI?

Carla Andréa Silva - carlandreapi@gmail.com
Jaynara de Aquino Moura - jaynaramoura@hotmail.com
Alison Almeida Martins e Silva - alisoneduc@outlook.com
CAFS-UFPI

INTRODUÇÃO

O ato de ler é condição indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo em qualquer circunstancia de sua vida, seja no ambiente escolar como também fora dele. A leitura é uma habilidade que leva o ser humano ao conhecimento de si e da realidade à sua volta, através dela é que se tem acesso as informações que circulam nos diversos meios da vida social.

No contexto escolar, o hábito de ler deve ser praticado a todo instante, a escola deve dispor de estratégia que leve o seu alunado á pratica de leitura, os professores dever estar atentos no sentido de incentivar este hábito nos alunos, pois ele traz grandes contribuições para sua formação leitora crítica e para o desenvolvimento de sua capacidade produtiva.

Sendo assim, este estudo tem por finalidade abordar as questões relacionadas a leitura no contexto escolar, buscando conhecer os espaços que a escola oferece para obtenção da leitura, as principais dificuldades que os alunos têm para a produção textual, além dos mecanismos que os professores podem utilizar para a ampliação deste campo, bem como as contribuições da família nesse processo. Pretende-se abordar assuntos inerentes as práticas de motivação da leitura, aos gêneros textuais e os desafios na produção textual.

Dessa forma, “a leitura deve ser encarada como um ato de prazer, estimulado desde cedo pelos pais e professores levando as crianças à aquisição espontânea e satisfatória do ato de ler.” Moreira (2014). Este gosto deve ser instigado com naturalidade, para que a criança não entenda a leitura como uma obrigação, mas antes como uma satisfação. Sendo a leitura um veículo privilegiado de desenvolvimento e humanização da sociedade, o ensino deve contribuir para o aumento dos hábitos de leitura dos alunos, promovendo a formação de leitores e contribuindo para o sucesso educativo deles, preparando-os para o exercício de uma cidadania responsável e ativa.

Nesse sentido, considera-se extremamente relevante compreender o contexto relacionado ao ato de ler mediante uma investigação sobre os hábitos de leitura com o objetivo geral de entender que espaços a leitura ocupa na vida dos sujeitos, entendendo assim suas dificuldades e preferências. Em complementação a essas

questões foram criados três objetivos específicos, visando maior esclarecimento a respeito dos gostos literários dos alunos; suas maiores dificuldades ao produzir um texto e o que deve ser feito para motivá-los em relação à leitura.

GÊNEROS TEXTUAIS

O ensino do código para a criança deve ser algo feito de maneira contextualizada, trazendo para dentro da escola, as diferentes culturas que permeiam seu alunado, para que haja um aprendizado considerado satisfatório, buscando sempre partir dos conhecimentos prévios que a criança já possua.

Sobre o ensino da leitura, Foucambert (1994) defende um ensino no qual se aprenda a ler lendo, não apenas sentada ouvindo alguém ler, mas que esteja em um lugar que propicie o aprendiz a estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo.

Foucambert (1994; 1997) diz que a leitura não pode ser ensinada e que a responsabilidade do adulto (pais e professores) é facilitar o aprendizado desta atividade através do acesso a criança a uma variedade de textos, para que ela possa ir se familiarizando com a leitura aos poucos.

Segundo Pereira (2006) para que o mediador do processo alcance êxito é necessário que ele se utilize de mecanismos para atingir seus objetivos, um deles seria partir de gêneros textuais mais familiares, para daí explorar outros textos com um nível mais elevado, não causando um impacto negativo no aluno, ou até mesmo sua aversão a leitura.

Marcuschi (2002) define o texto como uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em alguns gêneros textuais. Deste modo temos como exemplos de gêneros textuais, poesias, crônicas, bula de remédio, receita culinária, uma reportagem, uma historinha de quadrinhos, um romance, uma charge, e até mesmo enunciados, como: Socorro! Pare! Chega! e etc.

Cabe ao professor na hora do seu planejamento escolher os melhores gêneros para começar a trabalhar com seus alunos, pois é necessário acima de tudo, gerar neles o gosto da leitura.Nesse sentido, autores como Cramer e Cartle (2001) enfatizam que o profissional que atua com a leitura deve se mostrar envolvido com o que faz de maneira positiva, pois tal atitude facilitará o desenvolvimento desta habilidade entre seus alunos, não deixando de lado também, aspectos como o envolvimento afetivo e motivacional permanente na execução de tal atividade.

Os gêneros textuais apresentam características próprias, dentre elas podemos mencionar sua natureza narrativa, descritiva e dissertativa. Sua natureza narrativa tem principal objetivo a contação de uma história, a função descritiva apresenta-se como uma descrição, análise, de um objeto, lugar, conceito, etc. e pôr fim a

função dissertativa seria o informe sobre um determinado conteúdo de uma forma argumentativa, opinativa.

Para se trabalhar com os gêneros é necessário que o professor informe para ele suas características, qual o vocabulário utilizado, como se estrutura, onde circula, para que depois possa pedi-los para confeccionar estilos diferentes e poder identificar as dificuldades na elaboração, como também seu solucionamento.

PRÁTICAS DE MOTIVAÇÃO DA LEITURA

A leitura, segundo Souza (1997), é basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Ler é descobrir o mundo e expandir os horizontes, é ver o mundo com diferentes interpretações. Ler simplesmente como um descodificador de signos é ler de forma inconsciente e sem propósito algum. Desse modo, Morin, argumenta que:

> *Ler não representa apenas uma atividade de decodificação do código escrito, vai muito além desse exercício mecânico, esse ato requer reflexão, questionamento, compreensão e construção de sentido. A compreensão da leitura não se deve dar apenas em textos referentes à disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas escolares, já que, "o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto" (MORIN, 2000, p.45).*

Sendo assim, o ato de ler possibilita ao leitor ter uma visão mais ampla de mundo, contribuindo para uma maior compreensão da realidade, pois o exercício da leitura nada mais é que um ato de troca de conhecimentos, de valores, de sentimentos, promovido por uma interação entre o leitor e o texto lido, para que sejam enfim adquiridos novos saberes.

Para a aquisição de novos saberes inerentes à leitura, torna-se necessário que o leitor se sinta inteiramente motivado. A motivação em qualquer tipo de leitura requer que o sujeito seja estimulado. O gosto pela leitura, seja jornal, revista, livros entre outros, é um dos fatores essenciais para o bom desenvolvimento do hábito de ler, sendo que este constitui-se uma preocupação constante de pais e educadores, ou seja, tanto a escola quanto a família são responsáveis por esse processo de motivação. Como aponta Santos:

> *Tudo começa no seio familiar; todos os principais exemplos de conduta que serão levados pela vida toda estiveram ali durante rápidos e decisivos anos como em uma exposição de fatos, princípios, comportamentos. É neste ambiente propício para a construção da personalidade que se marca*

> *indelevelmente as vontades e os anseios, os desejos e as motivações. (SANTOS 2006, p. 1).*

Corroborando com Santos (2006), é de fundamental importância que a família colabore com a escola, no sentido de motivar seus filhos em busca do gosto pela leitura, os pais podem procurar ler junto com seus filhos instigando-os ao hábito de ler, pois parte ou se não tudo que a criança vivencia no seio familiar, ela leva consigo pelo resto de sua vida, seja na escola como no convívio social, tudo conduzido conforme aprendeu em casa.

"O papel da escola é fundamentalmente o de reforçar e reorientar as predisposições e práticas familiares, obrigando ao contato com o livro nos programas disciplinares, facilitando a sua consulta nas bibliotecas escolares, e incentivando à leitura através dos professores, como afirmam António, Correia, Lages e Liz (2007)". Desse modo à escola junto com a família complementa a ideia no aluno de que o ato de ler traz grandes contribuições, tais como: o possibilita ter uma melhor visão da realidade e um pensamento crítico contribuindo para sua formação tanto acadêmica quanto pessoal, reforçando um ao outro, assim escola e família cumprem melhor esse papel.

PRODUÇÃO TEXTUAL: UM DESAFIO EXISTENTE NO ÂMBITO EDUCACIONAL

O ensino da Língua Portuguesa deixa muito a desejar quando passa a dar muito enfoque ao aprendizado da escrita, transformando-o em objetivo escolar, deixando de lado o aprendizado da leitura, construção e compreensão textual, um exemplo disso é o amontoado de palavras sem nexo, com fraco poder discursivo que os alunos produzem e os denominam de texto, a esse respeito Gonçalves (2000) afirma que:

> *No dizer de Pécora, o que ocorre é que a escola, na sua trajetória histórica, falseia as condições de escrita e não fornece ao estudante as ferramentas de uma prática interativa da língua. [...] com esse falseamento, a escrita torna-se um exercício penoso que cristaliza o discurso. Exemplos disso são as frases-feitas, argumentos de senso comum que, frequentemente, aparecem em textos dos educandos.*

Uma das consequências desta ação seria um alto índice de analfabetos funcionais, que são pessoas que reconhecem as letras, sabem ler, no entanto, não compreendem o que foi lido, segundo o IBGE (2009), o índice de analfabetos funcionais corresponde a 20,3% da população com mais de 15 anos.

O lado subjetivo do indivíduo na aquisição da escrita e leitura, possui grande influência, tanto no decorrer do processo, quanto no seu resultado, pois a pessoas em questão, pode até possui um nível cognitivo bem desenvolvido, mas que se seu lado emocional estiver abalado por alguma questão, essa aquisição pode se demonstrar fragilizada.

Taglini (2011) afirma quanto ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa que, o único instrumento utilizado em sala de aula e fora dela, ou seja, em casa, é o livro didático, sendo que o mesmo ainda não é explorado, no que diz respeito a sua variação de gênero, tornando-o um elemento fragilizado mediante o processo de aquisição da escrita e leitura, ressalva também que diante da metodologia exercida, a criticidade dos alunos não está sendo aperfeiçoada.

Percebe-se que a dificuldade de leitura e escrita está associada a diversos aspectos, sejam eles pedagógicos, sociais, legais, no entanto, não é nossa função jogar a culpa em ninguém, o que devemos pensar é em como solucionar tal problemática, para que esta situação mude e nossa educação melhore.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa teve a participação de 60 (sessenta) alunos do ensino fundamental maior no turno matutino, da Escola Estadual Bucar Neto, localizada na cidade de Floriano-PI. Sendo assim serão apresentados adiante as categorias e subcategorias de análises, que emergiram da pesquisa com os alunos e suas respectivas respostas ao questionário aplicado com estes.

Para uma melhor contextualização e apresentação das análises de dados, seguem gráficos e tabelas ilustrativas com o percentual, as categorias e subcategorias que emergiram em meio às questões do instrumento de coleta dos dados.

Os dados recolhidos serão inter-relacionados entre si, mostrando todas as suas interpretações. Sendo assim, a tabela abaixo reúne os dados relativos à opinião dos discentes sobre o que gostam mais nas aulas de português.

Tabela 1 - O que mais gostam nas aulas de português.

Subcategorias	%
Quadrinhos	38,33
Horóscopo	11,66
Reportagem	8,33
Romance	25
Outros	16,66
Total	100

Fonte: questionários aplicados na pesquisa

Nesta segunda tabela observa-se que a maior parte dos alunos, 38,33% gostam de fazer leituras do tipo quadrinhos e apenas 8,33 % preferem reportagens, o que leva

a entender que os alunos preferem leituras mais descontraídas já que o que difere esses tipos textuais é a leveza ou seriedade do texto.

Tabela 3 – Quantidade de vezes que a biblioteca da escola é frequentada pelos alunos.

Subcategorias	%
Uma vez	11,66
Duas vezes	1,66
Três vezes	3,33
Nenhuma vez	78,33
Outros	5
Total	100

Fonte: questionários aplicados na pesquisa

De acordo com esses dados, verifica-se que 78,33% dos pesquisados não frequentam a biblioteca, esse é um dado alarmante, visto que ela é um dos principais ambientes de motivação para a leitura nas escolas. Nesse sentido torna-se interessante que o professor desenvolva atividades que levem os alunos a visitarem a biblioteca com mais frequência, pois corroborando com Cordovil (2011), "A Biblioteca Escolar é, sem dúvida, um suporte importante para a formação básica do leitor, por estar dentro da escola, por ser referência de leitura e espaço cultural para os discentes, sejam eles pequenos, adolescentes, jovens ou adultos; ou seja, qual for o grau de formação".

No que diz respeito às Dificuldades para produção de redação e os motivos apontados, obteve-se os seguintes dados:

Tabela 4 – Dificuldades para produção de redação e os motivos apontados

Subcategorias	%
Pouca leitura	13,33
Déficits na gramática	8,33
Impaciência	40
Pouco estímulo	10
Outros	28,33
Total	100

Fonte: questionários aplicados na pesquisa

A opção mais citada foi a impaciência, totalizando 40%, possivelmente esta escolha deve-se às questões de falta de motivação e estímulos, os 28,33% dos que não optaram por nenhuma dessas opções, a maioria relatou que não sentem dificuldades para a produção de redação, parte deles responderam que há falta de estímulos no ato de escrever, tanto na família quanto na escola.

Outro ponto é que a escrita possui normas próprias como regras de ortografia, de pontuação, de concordância, de uso de tempos verbais, entre outras. Infelizmente, "a simples utilização de tais regras e de outros recursos da norma culta não garantem que um texto seja bem escrito" (Buranello, 2003). Assim, esse pode ser um dos principais fatores que levam os alunos terem dificuldades na escrita, tornando-os impacientes devido à enorme quantidade de regras e normas.

A tabela abaixo vai mostrar os dados referentes a quem mais estimula os alunos a ler:

Tabela 5 – Quem mais estimula os alunos a ler

Subcategorias	%
Professores	41,66
Pais	36,66
Amigos	3,33
Colegas de classe	1,66
Outros	15
Não responderam	1,66
Total	100

Fonte: questionários aplicados na pesquisa

Como se pode observar na tabela 5, 41,66% dos alunos são estimulados ao hábito da leitura pelos professores e 36,66% pelos pais. Sobre este aspecto ressalta-se que a relação família-escola é o alicerce para o desenvolvimento deste hábito nos alunos. "Dessa forma a interação entre pais e escola é uma excelente oportunidade para partilharem impressões sobre os critérios de leitura, de modo que estas possam contribuir para o desenvolvimento da criticidade do leitor" Moreira (2014).

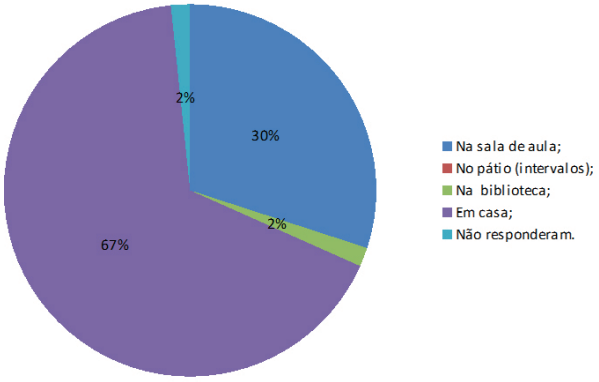
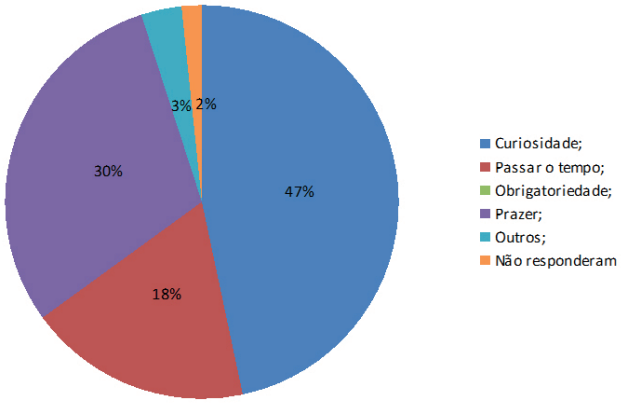


Gráfico 1 – Espaços para a prática de leitura

Os dados do gráfico acima mostram que 67% dos alunos preferem ler em casa, isso é muito bom, e pode ser um indicativo de que a família tenha incentivado nesse sentido. Um fato que chama bastante atenção é o de nenhum dos pesquisados utilizarem a biblioteca para a leitura, isso é um pouco intrigante, pois se há biblioteca na escola, esta não está sendo utilizada pelos alunos. Dessa forma a escola junto com o professor, devem promover ações que levem os alunos à utilização desse espaço.

Moreira (2014) argumenta que: [...] “é importante que professores incluam uma articulação com a biblioteca escolar, pois é lá que se encontram uma diversidade de recursos que devem ser utilizados em contexto de leitura, quer em atividades livres ou em atividades recreativas”.

Gráfico 2 – O que leva os alunos a ler



Neste segundo gráfico consegue ter-se a percepção de que quase à metade dos pesquisados leem por curiosidade. Do restante, 30% leem por prazer. É ótimo poder observar que nenhum deles faz isso apenas por obrigação e que poucos não se propuseram a responder esse questionamento. Assim, a curiosidade e o prazer

pela leitura são motivações imprescindíveis quanto ao ato de ler, e de acordo com os dados adquiridos percebe-se que isso esta presente na maioria deles.

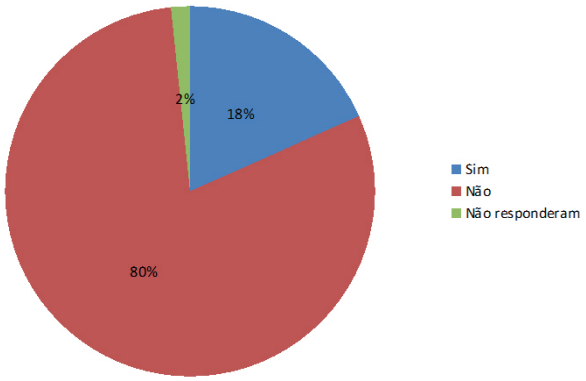


Gráfico 3 – Dificuldades na leitura

No que diz respeito às dificuldades na leitura, 80% responderam não tê-las, o que é um ponto positivo, devendo o professor apenas desenvolver estratégias para que intensifique o hábito de ler nesses alunos.

A escola tem, portanto, a responsabilidade de auxiliar o aluno na adaptação de estratégias, de forma a fortalecer a relação afetiva entre o aluno e o livro, ajudando-o na construção do seu percurso enquanto leitor e construtor da sua autonomia e conhecimento. [...] a instituição escolar tem o encargo de proporcionar ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual, promovendo desta forma a leitura e a promoção de obras que vão ao encontro das expectativas dos alunos (MOREIRA, 2014, p. 45 - 46).

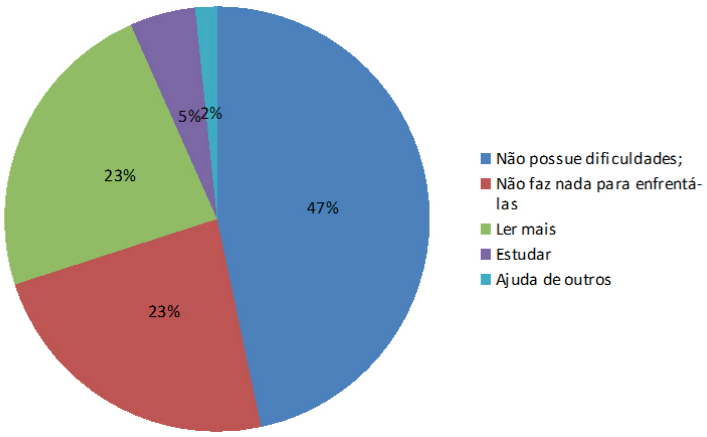


Gráfico 4 – Estratégias para enfrentar essas dificuldades

Na análise deste gráfico e relacionando-o com o gráfico número 3, comprova-se que daqueles 18% que têm dificuldades na leitura, 23% deles não fazem nada para enfrentar essas dificuldades, 23% relataram que devem ler mais e 5% acham que devem estudar mais, ficando claro que esses alunos tem consciência do que deve ser feito, faltando apenas motivação para desenvolver este hábito em seu quotidiano.

De acordo com Silva (1981) apud Moreira (2014) “é relevante o fato da leitura se ligar intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo (…)” quanto mais a leitura fizer parte do quotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem, leitores sempre prontos para conhecerem outras ideias em benefício próprio.

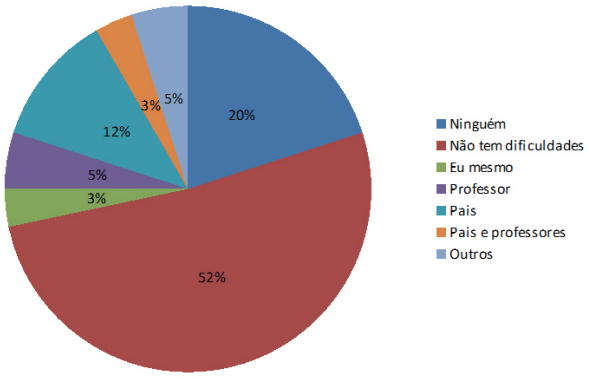


Gráfico 5 – Quem ajuda na superação das dificuldades

De acordo com os dados observados no gráfico acima, mais de 50% dos pesquisados não têm dificuldades, sendo que do percentual restante 20% responderam que não recebem ajuda de ninguém para a superação dessas dificuldades e apenas 3% recebem ajuda dos pais e professores. Kleiman e Morais (1999) apud Santos (2008), salientam que “o papel do professor e da família na tarefa de estimular o gosto pela leitura é muito importante, pois o desenvolvimento de leitores não se dá, muitas vezes, de forma espontânea, é necessário fornecer instrumentos para os estudantes.”

Diante dos dados obtidos através do questionário estruturado aplicado junto aos alunos do ensino fundamental II conclui-se que, a maioria dos pesquisados consideram não ter dificuldades na leitura, sendo que dos que declararam ter, vêm como estratégia para superação desta dificuldade, ler mais. A este respeito cabe à escola, juntamente com os professores em conjunto com a família desenvolverem estratégias que possam estimular o gosto pela leitura, pois um dos espaços para a promoção da leitura segundo os alunos é em casa, percebendo então a importância da relação família-escola no processo de aquisição da leitura, de modo que esta possa favorecer o desenvolvimento integral dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu levar ao leitor uma reflexão acerca das contribuições do ato de ler imbricadas no contexto das escolas e também fora dela convidando-o a repensar sobre suas influências no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como em seu desenvolvimento enquanto ser crítico, pensante, atuante na sociedade.

Nesse sentido, pontuou-se assuntos inerentes as práticas de motivação da leitura, aos gêneros textuais e aos desafios na produção textual.

Desse modo enfatizou-se inquietações advindas das vivências na escola Bucar Neto, devido atuação do PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, na qual de acordo a realidade vivenciada no que se refere: ao pouco incentivo ao hábito de leitura, às poucas estratégias utilizadas pela escola para a resolução desse deficit e a pouca participação dos alunos na biblioteca, que é vista como um espaço de incentivo à leitura é que buscou-se o estudo dessa temática.

Considerou-se também a necessidade de se fazer uma busca em livros, artigos e na internet para uma melhor fundamentação referente a este aspecto. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico e de campo com o intuito de conhecer o posicionamento de alguns autores que tenham afinidade com a temática em foco.

Diante do exposto, destaca-se que a leitura é algo essencial na vida do ser humano, pois possibilita ter uma visão mais ampla de si mesmo e da realidade à sua volta, no contexto escolar, ela contribui para o desenvolvimento de habilidades na escrita e no modo de se expressar.

Nesse sentido, a conclusão que se pode ter é que a escola deve promover meios para desenvolver o gosto pela leitura nos alunos, pois este gosto irá guiá-los em todos os momentos da sua vida, proporcionando uma maior interação com o meio em que vive. Vale ressaltar ainda dois fatores importantíssimos que devem ser contemplados na estrutura organizacional de uma escola, para que ela desperte o gosto pela leitura nos alunos:

O primeiro diz respeito inserção da família em sua dinâmica, pois essa relação entre ambas as intuições, aumenta consideravelmente as possibilidades de sucesso escolar do aluno em relação a leitura. Outro aspecto diz respeito à biblioteca, pois esta deve oferecer um acervo de livros que possa contemplar os vários gostos literários de seus alunos para que estes possam ler por prazer e não por obrigatoriedade.

REFERÊNCIAS

ANTÓNIO, João H. C; CORREIA, T. Sofia; LAGES, MÁRIO F.; LIZ, Carlos. **Os estudantes e a leitura.** Lisboa: Book, 2007. Disponível em: < http://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 27 de nov. de 2015.

BURANELLO, Eliane Cristina. **Os obstáculos da produção textual funcional.** Anais do 5º Encontro do Celsul; Curitiba: 2003.

CADERNO DE LETRAS / Centro de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012. n. 18(2012, p. 001-204).ISSN 0102-9576

CORDOVIL, Socorro. **A importância da Biblioteca Escolar para o aluno leitor.** Boletim 14; Belém: 2011. Disponivel em: <http://socorroassbiblio.blogspot.com.br/2013/04/a-importancia-da-biblioteca-escolar.html>. Acesso 18 de fev. 2016.

MACHADO, Wilma de Jesus. **Pedagogia da leitura**: uma prática interdisciplinar para a formação crítica do leitor. Itabaiana - SE: Departamento de Letras, Vol.02, 2011. Disponível em:< http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais_eletronicos/2011/Wilma_de_Jesus_Machado.pdf>. Acesso em 05 de fev. 2016.

MOREIRA, Ilda Susana Pereira. **Motivação para a leitura**. Escola Superior de Educação de Santa Maria – SM, 2014. Disponível em:< http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO>. Acesso em 05 de fev. 2016.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Debate em sala de aula:** práticas de linguagem em um gênero escolar. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba: 2003.

PEREZ, Luana Castro Alves. **Analfabetismo funcional.** Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

SANTOS, Noélia Rodrigues dos. **Motivação para a leitura no ensino fundamental**: O uso de textos em sala de aula. Alagoas 2008. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005. >Acesso em: 10 de mar. de 2016.

SCOZ, Beatriz Judith Lima e LUCCHINI, Deborah Regina Motta R. **Alunos com dificuldades na escrita:** produção de sentidos subjetivos na oficina de palavras. Rev. psicopedag. [online]. 2010, vol.27, n.82, pp. 68-77. ISSN 0103-8486.

SILVA, Denise Miyabe da. **Produção textual:** quando a linguagem escrita se torna objeto escolar. Rev. psicopedag. [online]. 2010, vol.27, n.84, pp. 363-371. ISSN 0103-8486

A NECESSIDADE DA LEITURA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane Sousa Costa de Oliveira
e-mail:josiane.oliveira@ifma.edu.br
UFPI/PPGed
Lauanda Soares Grangeiro
e-mail:lauanda_soares21@hotmail.com
UFPI
Hilda Maria Martins Bandeira
e-mail:hildabandeira@ufpi.edu.br
UFPI
Lays Cristine Soares de Carvalho
e-mail: layxinha14@hotmail.com
UFPI

INTRODUÇÃO

A leitura é condição necessária na sociedade em que vivemos, ela faz parte da vida do ser humano, quando começamos a ver o mundo ao nosso redor, já estamos lendo, por isso, desde cedo essa leitura deve ser estimulada de forma consciente, autônoma e prazerosa, para que possamos nos tornar bons leitores. Os diferentes contatos com diversos textos são importantes na formação de adultos críticos e preparados para viver no mundo contemporâneo, desde que a leitura possibilitea reflexão e compreensão, não apenas a decodificação dos signos lingüísticos. Segundo Freire (1996, p. 30) “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”.

O autor citado reitera que a leitura envolve o leitor, de maneira que ele faça parte desse processo, buscando compreendê-la e vivenciá-la com suas experiências de mundo, além disso, essa leitura deve fazer sentido para o leitor, para que o faça experimentar novos conhecimentos e refletir sobre eles.

A pesquisa justifica-se pela inquietação de compreender como os professoresdos anos iniciais do ensino fundamental vivenciam em suas práticas docente a criticidade, pois hoje é uma necessidade desenvolver essa ação no contexto escolar. Entendendo criticidade como compreensão que vai além da mera percepção, ou seja, tem atributo de reflexão crítica.

Esse estudo tem como objetivo compreender a necessidade da leitura para a formação crítica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e tem como

questão norteadora: qual a necessidade da leitura para formação crítica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental? Para a realização desse estudo tivemos como principais referenciais teóricos Bandeira(2014), Freire (1996), Liberali (2010), Martins (1994), Gonsalves (2005). Conforme as referências citadas seguem as discussões sobre os eixos necessidade, criticidade, leitura e formação docente.

DISCUTINDO OS EIXOS TEMÁTICOS

AS NECESSIDADES DA LEITURA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

É necessário fazer uma viagem no contexto histórico-social que os docentes estão inseridos e pensar coletivamente sobre as necessidades que vão surgindo. Segundo Bandeira (2014, p. 25) "[...] toda necessidade não se manifesta no vazio como algo inédito e cabal, pois, no princípio, carrega o novo, a possibilidade de que, por meio do processo de reflexão e de colaboração, poderá se plasmar, ou seja, tonar-se real".

As necessidades vão se manifestando diariamente através das interações que ocorrem na prática docente. Para Afanasiev (1968, p. 170) "a necessidade emana da essência, próprio de cada indivíduo".

Segundo Afanasiev, as necessidades são inerentes à essência de cada objeto ou fenômeno e vão se constituindo no desenvolvimento da vida. No que diz respeito à necessidade da leitura para formação crítica do professor, é imprescindível compreender que a leitura faz parte da vida do ser humano. O simples fato de ver e contemplar o mundo ao nosso redor implica numa forma de leitura do mundo, por isso, desde cedo devemos trabalhá-la de forma crítica, autônoma e prazerosa, para que as crianças se tornem bons leitores. As diferentes interações com diversos textos são exigidos na formação do leitor crítico e assim cria possibilidades para compreensão do mundo, ou seja, não se limita a mera decodificação dos signos linguísticos.

Falar de leitura é algo bem complexo, porque ela vai além do simples hábito de ler um jornal, um livro, ou uma revista. A leitura nos leva a refletir, a viajar por lugares que nem mesmo conhecemos fisicamente, mas que temos a possibilidade de explorá-lo através desta. Martins (1994, p. 8) faz alguns questionamentos acerca do hábito de leitura.

> *Bastará, porém decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso correte "fazer a leitura" de um gesto, de uma situação" ; "ler a mão", " ler o olhar de alguém"; "ler o tempo", "ler o espaço", indicando que o ato de ler vai além da escrita?*

A autora discute algumas perguntas que habitualmente são feitas em relação à prática da leitura. Ela ainda mostra que muitas vezes nos acostumamos a observar objetos comuns, como um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado. Desse modo, quando passamos a observar profundamente esse objeto, ele passa

a ter um sentido e um significado diferente para nós. Martins (1994) faz a seguinte pergunta [...] “será assim também que acontece com a leitura de um texto escrito?”.

De modo geral, nos contentamos ler de forma superficial, por preguiça, ou porque o texto não faz sentido para o leitor. Se lermos dessa forma não compreenderemos o que está escrito, assim não daremos sentido ao texto. Segundo Freire (1982 apud MARTINS, 1994, p. 10) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Assim, a leitura não se limita a interação texto-leitor, de fato, além da interação entre autor e leitor, constitui processo que envolve o contexto social em que ambosestão inseridos, bem como as relações e mediações produzidas.

Freire (1996) corrobora que a leitura está em todo lugar, em gestos, ações, cores, tudo aquilo que nossa percepção alcança e aquilo que faz sentido para nossa vida. Entende-se que a criança quando entra em contato com as letras ela antes disso já leu o mundo a sua volta.

Diante do comentário citado acima pode-se dizer que aprender ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados.

A leitura também leva o leitor a pensar criticamente, Freire (1996, p.30) diz que “Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora”. O autor citado critica a leitura mecânica, que nada acrescenta ao leitor, pois o ato de ler deve envolvê-lo de tal modo que ele compreenda as relações existentes entre o que está lendo e o que se passa na sociedade. Além disso, Freire (1996, p. 31) reitera que “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Ainda há professores que privilegiam a metodologia tradicional em suas aulas, onde o aluno é visto como um mero receptor de informações soltas, que não o levam a refletir. Esse modo de ver a educação impede que o aluno se desenvolva de forma ativa, reflexiva e consciente. Freire (1987, p. 39) já aborda esse modo de ensinar quando diz que:

> *A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” (grifo do autor)e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.*

O autor revela que na educação bancária o aluno apenas recebe informações, memoriza e repete. Ele diz que é necessário trabalhar através de uma prática problematizadora, que leve o aluno a refletir sobre seu papel na sociedade. Assim, um dos caminhos mais acessíveis para se chegar a esse modo de ver a educação é trabalhando bem a leitura desde os anos iniciais, pois a partir daí o alunoconstruirásua criticidade e saberá desempenhar seu papel de aluno e cidadão na sociedade.

Segundo Bandeira (2014, p. 113) "[...] é necessário admitir que a prática docente, atribuída à função do professor em contexto escolar,traz a expectativa de que quem a desenvolvevolta-se para finalidades e objetivos intencionaisreflexivos-críticos".

O professor no exercício da sua profissão deve buscar orientações fundamentadas em teorias ou na teoria que faça sentido para sua prática docente, além disso, é necessário que este adote uma postura reflexiva e crítica sobre sua ação pedagógica, dando significância ao ato de ensinar. Bandeira (2014, p. 114) ainda afirmam que o "[...] ato educativo estáassociado à tomada de consciência da situação real dos que nela interagem".

O docente, que é essencial no processo educativo necessita conhecer sua realidade, as transformações que vão ocorrendo ao seu redor e as necessidades essenciais para o desenvolvimento de uma prática consciente.

Liberali (2010, p. 25) salienta que "[...]refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências".

A ação reflexiva na prática docente requer um caminho longo, em que,diariamente o professor deve analisar essa prática, buscando intervir quando esta não está de acordo com seus objetivos e anseios.

Nesse sentido, formação e criticidade são exigidos na docência, particularmente quando temos as necessidades formativas como eixo central de investigação. Para Bandeira (2015, p. 48)"[...] a análise das necessidades formativas é oportunidade para que os professores compreendam-se a si mesmos, valorizem o processo de reflexão crítica no entendimento das contradições da profissão".

As necessidades que vão surgindo no desenvolvimento da prática docente são base para pensamentos críticos, onde o professor ao se conhecer pode refletir sobre sua ação e buscar transformá-la para atingir suas perspectivas.

Não estamos no mundo por estar, somos seres históricos e devemos conhecer as realidades que perpassam na sociedade, através da leitura crítica o professor pode ajudar o aluno a descobrir que ele faz parte do mundo e pode intervir sobre ele, de maneira consciente e reflexiva.Assim, fica claro que a leitura constitui necessidade sócio- histórica, particularmente, é uma exigência a perspectiva de leitura reflexiva e crítica na formação docente.

Continuaremos a seguir expondo a importância da formação crítica do professor, pois esta formação crítica é indispensável para sua prática docente.

FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFESSOR

A formação crítica do professor é fundamental, na medida em que este não se torne alienado em função do contexto e das ações que movem a escola. O professor precisa ser vis como um ser capaz de estabelecer mudanças positivas em seu quadro como educador e na sociedade. Segundo Liberali (2010, p. 20)

> *No contexto escolar, muitas vezes, as ações parecem ser rotinizadas e automatizadas, os educadores perdem a chance de percebê-las. Passam a agir em função do fim imediato- ensinar o conteúdo determinado perdendo a oportunidade de rever seu querer e o de seus alunos sobre a ação de ensinar-aprender. Sua ação passa a compor um quadro de alienação que tira dela o poder de transformar sua prática.*

A autora critica a forma como as escolas trabalham suas ações, tirando a possibilidade do professor pensar, investigar, elaborar, criar. Nesse contexto, o educador torna-se alienado, pois apenas executa o que lhe é imposto, sem colaborar com sua criatividade e seu modo de pensar e agir.

Ainda em relação a essa temática Freire (1996, p. 30) afirma que “daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e idéias inertes do que um desafiador”. Nessas condições, o autor mostra a impossibilidade do professor tornar-se crítico, pois, apenas memoriza, decodifica e transmite conteúdos, sem desafiar o aluno a construir seu pensamento, a refletir criticamente sua realidade e a buscar novos saberes, levando em consideração as experiências de cada um.

Liberali (2010) enfatiza que no processo de formação de professores a teoria-prática, não se separam, assim, é fundamental a reflexão de teorias de ensino-aprendizagem, formação cidadã, a colaboração da comunidade escolar, entre outros. Desse modo, a autora entende que o trabalho com educadores deve atuar no sentido de:

> *Relacionar formar de agir já colocadas em prática ou debatidas através da sua transferência para contextos nos quais estes processos parecem não ocorrer de forma independente e isolada;criar a possibilidade de transformação de conceitos, práticas, modos de participação e de ação conjunta;desenvolver formas de participação na atividade de ensino aprendizagem que estejam mais voltadas para os interesses e necessidades de formação de cidadãos com perspectiva crítica. (LIBERALI, 2010, p. 22)*

A autora enumera ações relevantes para formação docente, por exemplo,a correlação entre o trabalho colaborativo, a criação de possibilidades para a transformação de conceitos vigentes e o desenvolvimento de atividades em conjunto

que possibilitam práticas de ensino- aprendizagens voltadas para construção de cidadãos críticos.

No que se refere à prática pedagógica do professor é importante que este busque meios para desenvolvê-la de maneira crítica, através de questionamentos sobre sua ação. (FREIRE, 1996, p. 32) explicita que:

> *Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Essa realidade que o autor abordou, reflete o itinerário que o professor deve constantementefazer: pesquisar, indagar, buscar, constatar, intervir, educar, conhecer o que é novo para que na docência possa refletir essas realidades para seus alunos, acreditando que é possível pensar coletivamente, agregando valores à sua prática e colaborando para uma educação reflexiva.

Para a concretização do processo reflexivo- crítico do professor, Libereli (2010, apud Smyth, 1992; Freire, 1970; Bartllet, 1990, p. 35) descreve quatro ações essenciais "descrever (O que faço?), informar (Qual a fundamentação teórica para minha ação?), confrontar (Como me tornei assim? Ou Quero ser assim?), e reconstruir (Como posso agir de forma diferente?)".

O pensamento dos teóricos citados acima sintetiza o caminho de uma formação docente crítica, onde o professor não émero expectador de sua ação, ele busca refletir sobre sua prática, de maneira ativa e consciente, enfrentando os desafios da profissão, buscando valores éticos, fundamentando sua prática e colaborando também para a formação de alunos críticos, conscientes do seu papel na sociedade.

Abaixo descreveremos os caminhos que realizamos para elaboração dessa pesquisa, levando em consideração a qualidade das informações.

METODOLOGIA

Autores como: Gonsalves (2005) ,Marconi e Lakatos (2010) entre outros, da área de metodologia, procuraram mostrar a importância da pesquisa científica e conceituá-la de acordo com seus objetivos. Entre os quais cabe destacar.

Marconi e Lakatos (2007, p. 157) trazem uma reflexão quanto à importância de direcionar a pesquisa científica para o conhecimento da realidade. "a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais".

Para melhor compreensão dos objetivos desse estudo, através da análise das práticas docentes na formação de leitores críticos, será utilizada a pesquisa descritiva, pois:

> *É aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de idéias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominada "pesquisa de base", pois oferece dados elementares que dão suporte para realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. (GONSALVES, 2005, p. 65).*

A intenção principal na escolha da pesquisa descritiva é oferecer para sociedade um estudo concreto da realidade como os professores de Português da rede municipal de ensino, dos anos iniciais 1º ao 5º ano, trabalham suas práticas educativas no intuito de formar leitores críticos, participativos, conscientes do seu verdadeiro papel na sociedade.

Segundo a natureza dos dados optou-se pela pesquisa qualitativa, esta "preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe o pesquisador uma abordagem hemenêutica" (GONSALVES, 2005, p. 68).

O termo qualitativo também pode ser referido da seguinte forma:

> *Implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2006, p. 221).*

A pesquisa qualitativa tornar-se-á de grande relevância social para este trabalho científico, uma vez que descreverá significados e fenômenos percebidos num determinado contexto.

Os principais interlocutores dessa pesquisa são os professores do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, de uma escola da rede municipal de ensino de Teresina, pois é importante compreender se as práticas que esses professores utilizam evidenciam criticidade.

Para compreender de maneira detalhada as informações colhidas utilizamos a entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.195) "A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional."

Dentre os tipos de entrevistas, nessa pesquisa será utilizada a semi-estruturada, pois "o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão" Marconi e Lakatos (2003,p.197).

A escolha da entrevista semi-estruturada ocorreu principalmente pelo fato desta acontecer através de um diálogo aberto e informal, onde o entrevistador tem a possibilidade de formular outras perguntas a partir dos questionamentos que vão surgindo e também tem a possibilidade de observar as expressões que os entrevistados fazem ao responderem as perguntas.

Para coletar os dados nas entrevistas utilizamos o celular com o dispositivo de gravador o gravador, pois é um instrumento preciso, abrangeu tudo que as entrevistadas falaram e deu oportunidade do entrevistador analisar outros aspectos relevantes para pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa através da entrevista semi-estruturada. Para compreender a necessidade da leitura para a formação crítica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, entrevistamos duas professoras de uma escola da rede municipal de ensino de Teresina, a primeira, chamaremos aqui de Margarida, esta trabalha no 1º ano com o programa Alfa e Beto, a segunda chamaremos de Rosa, a mesma, trabalha no 5º ano.

Discorreremos aqui de perguntas e respostas no âmbito da entrevista.

O que você compreende por criticidade?

Margarida-acredito que é você ter uma visão muito pessoal e sua de algumas situações, você se tornar um ser crítico é se tornar um ser questionador, e você como professor questionador tem que passar isso para seu aluno, acredito que seja isso. Fazer com que eles tenham a visão mais ampla de muitas coisas, ao redor deles, que eles tenham um interesse de perguntar e se aprofundar.

Rosa- criticidade é a capacidade de descobrir aquilo que está escondido, compreender o que é visível para investigar e decifrar o que aparentemente não vemos.

Em que sua prática docentese fundamenta?

Margarida- no momento está bastante complicado, porque como trabalho no primeiro ano, estamos trabalhando com o método fônico, nossa prática pedagógica está toda voltada para isso, é o método que trabalha com sons, com significação de letras e sons. Infelizmente nesse momento da minha carreira estou me sentindo um pouco presa, porque tenho que seguir uma lei que não é aquilo que eu queria passar para meus alunos, é bastante complicado, a minha prática está voltada para esse programa, eu me sinto

cercada, porque não posso fugir, sou cobrada diariamente pelas lições, que devem ser trabalhadas e não tem como fugir. Sou contra muita coisa que estou fazendo, pois trabalho com crianças pré-silábicas, se dependesse de mim usaria a alfabetização mais antiga, a cartilha, as famílias silábicas, pois é muito difícil a criança aprender o método fônico. Quando tenho uma brecha busco trabalhar a família silábica e vejo mais resultado.

Rosa- minha prática pedagógica não se fundamenta em apenas um princípio, acho que nenhum professor usa apenas um princípio. Sempre buscamos preparar nossos alunos para conhecer o mundo, lidar com condições adversas e favoráveis a sua vida. Conhecer a realidade que o cerca, ser crítico, ser solidário, e buscar mostrar o valor da leitura para a vida. Despertar o gosto pelos livros, pois é através da leitura que podemos conhecer o passado, a realidade e transformá-la, se necessário.

Qual a necessidade da leitura na formação do professor e do aluno?

Margarida- o professor é um modelo na sala de aula, então, se o professor não ler é complicado passar isso para as crianças, se não vem dele o gostar de ler. A leitura é o aprofundamento de qualquer coisa, se eu tenho uma leitura voltada para meu papel como docente eu vou ter um aprofundamento de mim como professora, se eu tenho uma leitura voltada para minha prática pedagógica, eu vou ter um aproveitamento, quanto mais você ler mais você se aprofunda e assim se torna exemplo em sala de aula. O professor tem esse papel de leitor como espelho e de leitor como auto-formação. Para o aluno, a leitura também é fundamental, sempre falo para meus alunos, quanto mais você ler, mais você aprende ler. Faço o treino de leitura, eles vão desenvolvendo uma habilidade maior nessa leitura quanto mais praticam. Eu acredito que essas leituras tem que ter significados para essas crianças, para que desperte nelas a vontade de ler. Os textos do programa não tem significados “O maiô da Mila é de malha e ela malha”, textos sem aprofundamento, que não desperta o interesse pela leitura. Na medida do possível vou levando outros textos, eles gostam muito de trava-línguas.

Rosa-a leitura é algo fantástico, amo livros e as diferentes formas que a leitura se apresenta. Sem leitura estamos passivos ao que acontece e o que acontecerá. A leitura é uma forma de conhecer outras realidades, e a nós mesmos. Tento passar para meus alunos o gosto pelos livros mostrá-los que quem não faz uso desta é incapaz de ser um sujeito transformador. A leitura contribui para o desenvolvimento intelectual e cultural, transformando o leitor em cidadãos conscientes e participativos.

Quais as principais necessidades que você vivencia em sua prática docente?

Margarida- eu acho que é expandir um pouco mais, poder ter a liberdade de trabalhar de outras formas, porque a gente não tem liberdade, nem o tempo para isso. Eu sinto falta de trabalhar em cima de temáticas, por exemplo, trabalhar uma semana o dia das mães, pra que desperte nos alunos o lado sentimental, pessoal, a leitura, a escrita, com textos para as mães. Eu acredito que para uma criança da alfabetização trabalhar com temáticas é inovador.

Rosa- muitas, mas a principal é a falta de acompanhamento da família na vida do filho. Hoje, como professora sou um pouco de tudo; mãe, psicóloga, amiga. Os pais não dão atenção aos filhos, jogam toda responsabilidade na professora e na escola, essa é uma deficiência na vida escolar. A criança é carente de carinho e afeto dos pais, que por muitos motivos não estão presentes na vida dos filhos. Em muitos casos substituem esse amor por presentes e atualmente mais eletrônicos que pelo fascínio que exerce tira o gosto pelos livros. É importante que haja a relação família e escola.

Quais as leituras que você busca para fundamentar sua prática pedagógica?

Margarida- infelizmente no momento não estou mais fazendo leitura para mim, procurando algo para mim, na verdade nós estamos um pouco paradas no tempo, nosso tempo de leitura é lá nas formações, não adianta eu te dizer que eu leio em casa, pois isso não acontece, então, nas formações nos são repassadas atividades, testes de leituras, como aplicar esses testes, tudo isso, porque já recebemos tudo pronto.

Rosa-todos os tipos de leituras, primeiramente aquelas relacionadas a minha prática pedagógica, visto que, a cada dia diversifico as aulas e por isso estou a cada dia buscando inovações, novas publicações, artigos, pesquisas, livros sobre metodologias. Segundo, procuro ler livros direcionados à faixa etária dos meus alunos, para que possa indicá-los e consequentemente discuti-los em sala de aula.

Como você trabalha a leitura na sala de aula?

Margarida- a gente expõe cartazes, colocamos os textos nos cadernos, com trava-línguas, trabalhamos as sílabas, formação de rimas. O último texto que levamos foi a estória da Cachinhosdourados, onde eles identificaram início, meio e fim, esse texto tinha uma intenção maior.

Rosa- a leitura em sala de aula é bastante diversificada, ela deve variar conforme os gêneros. Costumo fazer comentários sobre os textos e livros,

> fazer comparações entre o conteúdo e a nossa vida diária, ler trechos, alternar a leitura com alunos, mostrar vídeos que possam incentivá-los, também faço interpretação oral e escrita. Quando possível trabalho com dramatizações. O importante é que seja de forma contextualizada e participativa, despertando a curiosidade do aluno.

Para analisar de maneira detalhada o que as partícipes relataram, trabalharemos com categorias, essas são definidas da seguinte forma “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger isso”. (GOMES, 2010, apud MINAYO, 1998, p. 70).

Desse modo, de acordo com o objetivo geral dessa pesquisa “compreender a necessidade da leitura para a formação crítica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental”, elaboramos dentro dessa linha de pesquisa as categorias sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Categoria geral: Formação crítica

MARCO TEÓRICO	UNIDADES DE ANÁLISE	MARGARIDA	ROSA
FORMAÇÃO CRÍTICA	Criticidade	- Não apresenta indicativo crítico, encontra-se subordinada ao programa Alfa e Beto, que não busca trabalhar através de uma abordagem crítica.	- Apresenta indicativo crítico, busca através da leitura, uma prática transformadora, levando o aluno a pensar, questionar sobre sua realidade.
	Prática docente	- Não compreende que a teoria e prática não se separam, revela não conhecer as teorias da aprendizagem.	- Revela não compreender as teorias da aprendizagem.
	A leitura na formação do professor e do aluno	- Para o professor é importante, pois ele é o espelho da sala de aula. Para o aluno é fundamental, mesmo compreendendo a leitura de maneira mecanizada.	- Relata que a leitura tem o papel de transformação social, tanto para o professor, como para o aluno. Gosta de ler e busca levar para sala de aula textos diversificados.
	Necessidade da leitura	- No momento não busca nenhuma leitura que esteja fora do programa Alfa e Beto.	- Busca vários tipos de leituras, primeiramente relacionadas a sua prática e depois relacionadas a faixa etária de seus alunos.

De acordo com as categorias de análise, baseadas em Liberali (2010) e Freire (1996) e Bandeira (2014), discorreremos a seguir.

Quando buscamos compreender o que as partícipes entendem sobre criticidade, percebemos que ambas realçam o questionamento, a visão ampliada e a relação de descoberta para além do que está velado. Nessa perspectiva realçam os dizeres de Freire (1996, p. 25) "[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeitocriador dá forma, estilo ou alma a um corpo acomodado".

Ensinar é muito mais abrangente do que apenas ministrar um conteúdo, sem intenção alguma, parte da disponibilidade e criatividade do professor interagir com

seus alunos, pois não há docência sem discência. É relevante que essa interação ocorra de maneira participativa, engajada em que o professor escuta o aluno e o aluno escute o professor, ambos interagem e se produzem de modo pessoal e profissional.

A professora Rosa, quando questionada acerca da leitura, retoma o discurso de criticidade e assim relata: gostar de ler, levar o aluno interagir com a leitura, apresentar diversos gêneros textuais, relacionar a leitura com a vida do aluno, ler artigos, trabalhar com dramatizações, entre outros. Essa postura trazevidências de indicadores críticosna sua prática docente.

Aoperguntarmosemqueteoria,aprática docentedasprofessorasse fundamentam, percebemos que Margarida desconhece o que seja essa fundamentaçãoe entende que teoria e prática se separam. Esse modo de pensar pode ser visto por Liberali(2010, p. 35)como "há a clara tentativa de compreender as ações a partir de sua experiência e conhecimento de mundo. Partindo de uma visão assencialmente pragmática".

A professora Margarida por estáinserida num programa de alfabetização comprática instrumental se ressente da falta de liberdade, conforme expressa: "[...] tenho que seguir uma lei [...]". Por outro lado, almeja trabalhar com as cartilhas, famílias silábicas. Nesse caso, ainda que a professora se ressinta do modelo instrumental do programa a qual alfabetiza os discentes, não traz evidências de projeções para trabalho com indicadores críticos.

O professor não pode basear sua ação pedagógica apenas no senso comum, épreciso que este investigue, busque um aprofundamento maior para sua formação, seja criativo e encontre objetivos relevantes para sua prática, levando em consideração o processo ensino- aprendizagem.

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais): primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de Língua Portuguesa (1997, p. 55) "conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam"

No que diz respeito à necessidade da leitura para formação do professor e do aluno, Margarida revelou dimensão conservadora e tradicional em sua prática, onde repassa conteúdos que não refletem posicionamento crítico, trabalha com a decodificação de sílabas, com palavras soltas, descontextualizadas, com textos que não leva o aluno refletir.

Freire (1996, p. 52) reflete que "saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

A professora Rosa, também parece não compreender as relações fundamentais da teoria e prática, mesmo apresentando princípios em que dão significados a sua ação docente.

No mundo globalizado em que vivemos, com tantas informações e mudanças, não cabe mais ao professor desempenhar uma metodologia que revele tradicionalismo,

postura centrada no professor, sem levar em consideração o que o aluno sabe“seus conhecimentos prévios”, sua criatividade, é relevante que o docente se aventure as mudanças, à aceitação do que é diferente.

Rosa desvela que a leitura é fundamental tanto para o professor como para o aluno, através desta podemos somos capazes de ser um sujeito transformador, que se conhece como cidadão consciente e participativo.

Os atributos citados por Rosasão necessários para formação de sujeitos críticos, pois, a partir do momento que interajo com a leitura, levando-a a me questionar como sujeito, que faço parte de uma história e que posso intervir sobre ela, já estou me formando minha consciência como cidadão reflexivo.

Dessa forma, buscamos compreender a necessidade da leitura para formação docente, os relatos das professoras trazem evidências dos conflitos gerados a partir de aspectos da vida pessoal e profissional, como por exemplo, realça a professora Rosa que identifica o distanciamento entre escola e família. Para a professora Margarida, trabalhar num programa em que a implica como mera operacionalizadora a priva da liberdade demostrando postura alienante, sentindo-se oprimida por este sistema. A professora Rosa aborda suas leituras e a perspectiva de um trabalho a partir da interação com seus alunos, a mesma, entende que essa é uma necessidade para o mundo de hoje, formar alunos participativos e conscientes do seu papel na sociedade.

CONCLUSÃO

No transcorrer deste artigo procuramos nos remeter a compreensão da necessidade da leitura para a formação crítica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo sido possível desvelar que hoje a leitura constitui necessidade sócio- histórica, particularmente, é uma exigência a perspectiva de leitura reflexiva e crítica na formação docente.

É relevante mencionar que a leitura tem papel fundamental na formação do sujeito como ser crítico-reflexivo, é preciso que o professor busque na leitura, meios pelo qual possa interagir e refletir sobre sua prática docente, levando em consideração as necessidades que vão surgindo no decorrer da sua formação.

Compreender a necessidade da leitura na prática docente tem como exigência superar práticas conservadoras, em que tem como referência “decore, leia e reproduza”, respaldando-se na mera reprodução do conhecimento. Assim, entendemos que o trabalho docente na perspectiva crítica exige que os docentes se impliquem em açõesque considerem suas necessidades formativas, para além do simples diagnóstico.

REFERÊNCIAS

AFANASIÉV, V. **Fundamentos de Filosofia.** Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968, p. 170.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Tipologias formativas de professores iniciantes:** realidade e possibilidades em contextos colaborativos. In: ARAÚJO, Francisco A. M; MARQUES, Eliana S. A. (Org.). Educação em pesquisas: reflexões teóricas e relatos de pesquisas em educação. Teresina: Edufpi, 2015. P. 35-51.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis:** realidade e possibilidades. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997, p. 55.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONE, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica.** 4. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005. P. 61-69.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

- volume 4 -

QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

Educação fundamental

JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: DIFICULDADES DE LEITURA E DE ESCRITA

Autora: Mestranda Raquel Maria da Conceição Marques da Silva - UFPI
Coautora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma pesquisa mais ampla que investigou as dificuldades da leitura e da escrita de jovens estudantes de 15 a 17 anos, que ainda se encontram retidos na educação fundamental quando deveriam está cursando ou ter concluído a educação em nível médio. Teve como objetivo principal analisar as dificuldades de leitura e de escrita para a promoção da aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos na educação fundamental. Portanto, foca as dificuldades e necessidades de aprendizagem desses jovens cuja relação com a escola é marcada por uma trajetória de fracasso.

A problemática da pesquisa, de forma geral, situa-se no quadro das desigualdades sociais, considerando que, embora exista uma expansão das oportunidades educativas, efeito da universalização da matrícula influenciada pelos discursos de agentes públicos, constata-se que a qualidade da educação básica, especialmente da educação fundamental, objeto desse estudo, não vem acompanhando o acesso e a permanência na escola, no que se refere a aprendizagem se constituindo em limitações para a escolarização e continuidade dos estudos desses jovens levando a uma suposta desvalorização da escola pública.

Certamente, em paralelo aos avanços constatado do acesso a escola, não se pode ignorar que as dificuldades de aprendizagem, sobretudo da leitura e da escrita, ainda são preocupantes. Visto que, os resultados das avaliações nacionais, como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), divulgados pelo MEC, demonstram claramente que é imprescindível uma reflexão e tomada de posição, por parte dos educadores acerca de práticas docentes que assegurem a aprendizagem dos jovens estudantes. Então, a aprendizagem da leitura e da escrita, “liga-se, [...] ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 2012, p. 22) e o pleno exercício da cidadania. Nesse caso, “é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente...” (FREIRE, 2011 p. 17), principalmente quando se trata de jovens de 15 a 17 anos com vivências de retenção no ensino fundamental quando deveriam estar matriculados no ensino médio.

No quadro da problemática evidenciada, o interesse pelo trabalho com jovens de 15 a 17 anos no educação fundamental, emergiu pelo fato da pesquisadora ser professora efetiva do componente curricular Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, da

rede de ensino do município municipal e vivenciar no dia a dia escolar essa realidade, que é cada vez mais crescente, razão pela qual optou-se por trabalhar as dificuldades de aprendizagem desses jovens, especificamente as habilidades da leitura e da escrita. A necessidade desse estudo deu-se em virtude explorar as dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita desses jovens e, a partir destas, intervir nessa situação com proposições pedagógicas pertinentes, na busca de superar possíveis entraves que inviabilizam esses estudantes de progredirem nos estudos.

A relevância do estudo justifica-se do ponto de vista da promoção da aprendizagem numa perspectiva de inclusão social. Além disso, acredita-se que esse trabalho servirá como reflexão e (re)definição significativa da prática docente num contexto de novas configurações culturais com o intuito de contribuir para mudanças e melhorias da realidade desses estudantes tornando-os aptos para prosseguir em direção contrária à histórica lógica da repetência e da evasão na educação fundamental.

Par situar o leitor, além de contextualizar a problemática da investigação na introdução, o texto segue sua organização em itens. O primeiro item do texto a seguir traz as contribuições teóricas de autores que fundamentaram o estudo. O segundo apresenta o suporte metodológico utilizado: contexto, população, participantes, coleta e análise das informações acerca das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos jovens estudantes de 15 a 17 anos na educação fundamental. O terceiro descreve os resultados encontrados e por fim são sistematizadas as conclusões que o estudo possibilitou tendo em vista o alcance dos objetivos.

O JOVEM DE 15 A 17 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESPECIFICIDADES E O DIREITO À FORMAÇÃO CIDADÃ.

Fazer parte da população de 15 a 17 anos e estar retido ou fora da escola é a realidade de considerável parcela de jovens no Brasil. Segundo o Censo Escolar, Pnad/2014, são 1.659.298 jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, no país, que não concluíram o ensino fundamental e que a maior concentração desses jovens está na área urbana das grandes cidades, de acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura-MEC divulgado em março de 2016. São esses jovens que largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pelos programas oficiais curriculares estabelecidos. São jovens/estudantes que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante.

A partir dessa premissa, os desafios de uma política nacional para adequação da idade/ano escolar para esses jovens/estudantes são identificar e organizar propostas pedagógicas coerentes com os mais diversos contextos escolares, a fim de superar

os obstáculos que impedem a regularização do fluxo escolar dessa população de estudantes.

Diante desse desafio, próprio da modernidade em que se desenvolve a vida social contemporânea, é função da instituição escolar, mesmo em crise, viabilizar proposições educativas que visem às mudanças necessárias. Ressalte-se que a educação para jovens de 15 a 17 anos, que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, deve-se à políticas públicas educacionais de reconhecimento da diferença e das especificidades desses sujeitos em situação de desvantagem escolar como bem determina a legislação em vigor que é oferecer uma escola que cumpra, efetivamente, os objetivos da educação previstos no Art. 205 da Constituição: “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

De acordo com a Constituição Federal, para assegurar esse direito a esses jovens/estudantes, a prioridade é a oferta educativa do ensino regular adequado às peculiaridades do estudante. Quanto à oferta educativa diferenciada, deve-se atentar às possibilidades e flexibilidades que podem ser aplicadas aos estudantes em desvantagem escolar como estabelece a LDB/1996, no artigo 3º, X e XI, respectivamente, tais como: “Valorização da experiência extra escolar; “Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL,1996).

As flexibilidades oferecidas pela legislação indicam no sentido de se levar em consideração os valores dos jovens, suas vivências, seus conhecimentos acumulados, sua criatividade e a expectativa em relação ao mundo do trabalho, o que significa, sem dúvida, um respeito e um estímulo para que o jovem/estudante possa avançar em seus estudos, evitando-se, assim, ao máximo possível a evasão escolar.

A garantia do direito ao pleno desenvolvimento do jovem com defasagem idade/escolar requer políticas educacionais que procure refletir, propor novas alternativas para o seu atendimento considerando que, na sua maioria, tiveram breves e negativas passagens pela escola e apresentaram sucessivas situações de fracasso, além de dificuldades de aprendizagem que os levaram a ficar retidos ou abandonar os estudos. Uma educação que não seja apenas ensinar técnicas mais ou menos ajustadas ao mercado de trabalho, mas desafiada a promover o pensamento livre, autônomo e criativo, ou seja, educar para a cidadania.

Assim o processo educativo não teria como objetivo recuperar um tempo escolar perdido ou apresentar saberes não adquiridos no tempo certo. Os jovens são sujeitos de direitos, entre os quais o de ter acesso a saberes e conhecimentos socialmente produzidos. Além do mais, têm o direito de desenvolver autonomia frente ao processo de apreensão e compreensão do mundo, em todos os seus aspectos, o que significa mais do que assimilar conteúdos compensatórios, o que se traduz na garantia do direito à formação cidadã que, reconhecendo-se como sujeito de direito, reivindica para si o poder de tomar as decisões relativas à sua vida.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

O ser humano aprende a partir de incontáveis experiências que ocorrem na dinâmica do cotidiano, cuja tendência é percebê-las como algo natural. Não há idade específica para aprender. Em todos os estágios da vida pelos quais passa, nos grupos pelos quais circula, nos ambientes onde convive, o ser humano realiza aprendizagens de diversas ordens. “O processo de aprendizagem não parte do zero: há uma história anterior que tanto nos mobiliza para realizar novas aprendizagens, quanto é o ponto de partida para que eles ocorram” (BRASIL, 2011, p. 78). A aprendizagem sempre parte daquilo que sujeito já sabe.

A aquisição da linguagem como atividade cognitiva e de interação e o domínio da língua, como sistema semiótico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade para participação plena do sujeito na sociedade. Pela linguagem, as pessoas se comunicam, têm acesso à informação e ao conhecimento, expressam e defendem pontos de vista, comungam ou constroem diferentes maneiras de ver o mundo, produzem cultura.

Apreender a linguagem não é somente codificar e decodificar palavras, nem saber combiná-las e emprega-las em expressões complexas, é mais do que isso, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 2001) é aprender, a partir do contexto, seus sentido e significados e, com eles, as maneiras pelas quais as pessoas compreendem e interpretam a realidade.

No atendimento à exigência de uma educação comprometida com a aprendizagem do estudante importa que o docente saiba mobilizar conhecimentos, transformando-os em ação. De acordo com a LDB/1996, em vigor, no Artigo 61, é atribuído aos profissionais da educação: “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Dentre ainda, as incumbências do professor, visando a aprendizagem dos estudantes a LDB/1996 estabelece nos Artigos III e IV, respectivamente: “zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996)

A partir da referida lei, fica evidente a necessidade de se criar condições de ensino para se atingir os objetivos da educação básica a partir de experiências significativas e propostas educativas favoráveis à promoção da aprendizagem discente.

No entanto, as práticas pedagógicas, no cotidiano escolar, têm se constituído num ensino mediante à reprodução do conhecimento, a partir da fragmentação das disciplinas, da valorização da ordem escolar, das notas e do produto final. A atividade do professor é, sobretudo, instrumental, direcionada para a solução de problemas com aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Enfim, concretizar o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento do sujeito em sua plenitude são as principais atribuições da atividade educativa. No

entanto o elevado número de jovens de 15 a 17 anos que permanecem no ensino fundamental também exige do professor ressignificar suas práticas pedagógicas a partir de um projeto de sociedade plural, inclusiva, participativa e que objetive prover os meios de superar os desequilíbrios históricos, socialmente construídos, visando uma educação que trate das diferenças de forma a serem percebidas como potencialidades que carecem de oportunidades.

ABORDAGEM METODOLÓGICA: RECURSOS, POPULAÇÃO, LÓCUS, COLETA E ANÁLISE

Na busca de identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, que impedem os jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental prosseguirem seu percurso escolar, este estudo está embasado na abordagem qualitativa visto que este método procura "[...] descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais [...]" (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

Conforme enfatiza a autora, a pesquisa qualitativa contribui para se compreender e interpretar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, para entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais por meio de experiências de indivíduos ou grupos, de interações e comunicações que estejam em desenvolvimento e/ou investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

O lócus do estudo compreende uma escola da rede municipal de ensino, localizada no bairro Parque Wall Ferraz, zona norte de Teresina, Capital do Estado do Piauí. A opção por esta instituição ocorreu pela presença significativa de jovens de 15 a 17 anos ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, num total de 65 estudantes nos turnos manhã e tarde. Justifica-se ainda pelo fato da pesquisadora fazer parte do quadro efetivo docente da escola, do componente curricular Língua Portuguesa o que facilitou o acesso às informações e contribuir para o enfrentamento de determinadas problemáticas que impedem esses estudantes de continuarem seus estudos em outros níveis de ensino e, ao longo da vida.

Para a coleta dos dados, utilizou-se como instrumento a técnica do questionário com o objetivo de traçar o perfil dos participantes, jovens/estudantes, e levantar as dificuldades enfrentadas no campo da aprendizagem da leitura e da escrita a partir da seguinte questão aberta: Quais são as suas dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita que dificultam a aprendizagem?. Para a categorização, de acordo com Bardin (2011), adotou-se o agrupamento dos elementos a partir das características comuns de sentido frequentes nas respostas dos participantes.

A categorização é um procedimento de classificação de elementos constituintes de um conjunto por diferenciação. Segundo essa autora, as categorias são "rubrica ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso

da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos" (BARDIN, 2011, p.147).

O percurso metodológico consistiu, primeiramente, na elaboração e aplicação do questionário para a coleta dos dados. O segundo momento, teve início com a leitura das respostas, categorização e análise das informações. No terceiro momento, foi realizada a análise dos resultados obtidos e, por último, a elaboração da conclusão final.

A população foi constituída por jovens/estudantes de 15 a 17 anos que se encontravam retidos no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano diurno. Do universo de estudantes, nos turnos manhã e tarde, 65 responderam ao questionário e, dentre esses, foram selecionados 10 alunos, sendo mais de 10% do total da turma. Para preservar o anonimato dos jovens/estudantes, utilizou-se pseudônimos decididos por eles mesmos. Então, definiu-se como critério de inclusão dos estudantes/participantes ter idade de 15 a 17 anos, estarem retidos no ensino fundamental, turno manhã e tarde e aderirem voluntariamente participarem do estudo.

As informações coletadas, através do questionário, compreenderam o corpus desta pesquisa, que, além de possibilitarem o levantamento das dificuldades dos jovens/estudantes relacionadas com a leitura e a escrita, forneceram dados para delinear o perfil destes.

Vejamos a seguir as dificuldades coletadas.

UNIDADES DE REGISTRO	DIFICULDADES A SEREM TRABALHADAS	
1-Eu tenho sor um pouco com leitura ir um pouco com escreve troco umas vez as letras (PAPU, 6º ano, masc., 15 anos); 2-tenpalavra - Que, eu não com sigo sade? Mutas Eu não com siga e esQueve (CAJU, 6º, masc., 15 anos); 3-eu tenho problema na leitura e na escrita (CEIÇA, 7º ano,fem.,15 anos); 4-dificuldade de escrita e leitura para dizer as palavras. ...escrita de escrever augus palavras e ... e voutande de aprede (AP, 8º ano, fem., 16 anos); 5-Não Gosto de Ler Não Gosto de Escrever (KN, 7º ano, masc., 15 anos); 6-escreve caredar (PEPÊ, 7º ano, masc., 15 anos); 7-Escrita, Eu não sei escreve muito bem não (CÉU, 8º ano, fem., 15 anos); 8-a minha dificudade e de escrever (BEL, 16 anos, masc., 7 ano); 9-não consegue Compreende o leitura que ler (FG, 8º ano, masc., 16 anos); 10-Palavras diFíceis de ler (LÓ, 9º ano, masc., 17 aos);	LEITURA INTERPRETAÇÃO não consegue Compreende o leitura; interpretar; Minha dificuldade é matemática é soma uma conta VOCABULÁRIO (pronúncia) -tenpalavra - Que, eu não com sigo sade? ...e leitura para dizer as palavras... -Palavras diFíceis de ler O GOSTO PELA LEITURA E Á ESCRITA -Não Gosto de Ler -Não Gosto de Escrever -a minha dificudade e de escrever Mutas Eu não com siga e esQueve -eu tenho problema na leitura e na escrita -dificuldade de escrita e leitura para dizer as palavras. ...escrita de escrever augus palavras e ... e voutande de aprede	ESCRITA ORTOGRAFIA Sor, escreve, ir, corredor, com sigo, sade, Mutas, esQrever, en, augus, voutande aprende, difiseis, difiaes, augunas, temo, só, Rume, ei, Escreve, de reitar, caredar, com sigo sade, Mutas, Gosto, Ler, Palavras, interpreta, coreto, concigo, dificudade; CONCORDÂNCIA umas vez; augus palavras; Escreve de reitar; o leitura ei Escreve; os outro; PONTUAÇÃO Pra mim. tem, Mutas; Eu..., cuneso poriso; sade? COESÃO: redundância, ambiguidade ...não sei escreve muito bem não; ...é matemática é soma... e; muitas augus; difiseis... difiseis; leitura que ler

FONTE: Organizado pela pesquisadora tendo como referencias as informações coletadas

QUADRO – Dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Dos 10 (dez) estudantes/participantes selecionados, 4 (quatro), Papu, Caju, Ceiça, e AP responderam que suas dificuldades de aprendizagem são tanto de leitura quanto de escrita; 3 (três) deles, Pepê, Céu e Bel têm apenas com a escrita; 1 (um), FG diz que não compreende o que lê; 1 (um), Ló declara que sua dificuldade são as palavras difíceis de ler; 1 (um), KN responde que sua dificuldade é que não gosta de ler e nem de escrever. Além de apresentar dificuldade de leitura e de escrita, AP evidencia que tem vontade de aprender.

Como pode ser observado no quadro, todos os participantes apresentam dificuldades relacionadas à escrita, na sua maioria no aspecto ortografia. Mesmo um estudante responder que tem dificuldade somente de leitura, como é o caso do participante FG (não consegue compreende o leitura que ler), este apresenta dificuldades de escrita quanto aos aspectos da ortografia e da redundância.

Esta constatação permite inferir que o ensino da leitura, nas escolas, tem ocorrido desvinculado do ensino da escrita, ou então, que é dada supremacia à leitura em detrimento à escrita nas salas de aula. Leitura e escrita não são independentes. O ensino dessas competências inclui as habilidades práticas de falar, ouvir, escrever, ler e interagir, segundo Nascimento, (2009). É desenvolver uma aprendizagem "capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita" (PCNs, Língua Portuguesa, Brasil, 2001).

Quanto às dificuldades de leitura, os participantes Papu e Ceiça não evidenciam, em suas respostas, (Eu tenho sor um pouco com leitura...; -eu tenho problema na leitura), que aspectos relacionados à leitura eles têm dificuldade. Porém, é perceptível as dificuldades tanto de leitura quanto de escrita (ortografia), o que demonstra a necessidade de aprendizagem das referidas capacidades, como determina o Artigo 32, I da LDB/1996, em vigor: "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;" (BRASIL, 1996).

No atendimento a essa formação básica do cidadão, os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, orientam o seguinte:

> *utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, considerar as diferentes condições de produção; (BRASIL, 2001)*

Nesse sentido, considerando que a instituição escolar é um autêntico lugar onde se aprende e que, desde a alfabetização, deve ser assegurado o ensino da leitura vinculado ao ensino da escrita. Numa situação comunicacional, por exemplo,

compreendem igualmente todas as questões relativas aos saberes e às normas dos conteúdos referentes às capacidades da leitura e da escrita.

Das respostas apresentadas no quadro, quanto às dificuldades de leitura e de escrita observa-se que KN respondeu que não gosta de ler e nem de escrever e o participante FG disse que tem dificuldades de leitura e de escrita e vontade de aprender. As respostas de KN e FG levam à inferência da necessidade de um ensino significativo de leitura e de escrita como determina a LDB/1996, no Art. 13, quanto às atribuições do professor para o ensinar: "III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;" (BRASIL, 1996).

De acordo com esta lei, estes são importantes indicativos legais para a atuação docente, colocando o professor como aquele a quem compete primar pela aprendizagem do aluno, o que significa desenvolver um ensino voltado à práticas pedagógicas estimuladoras, lúdicas, prazerosas, interativas que concentrem uma grande possibilidade no que diz respeito ao desenvolvimento efetivo, especificamente, do jovem de 15 a 17 anos no ensino fundamental em seu percurso escolar na busca da aquisição das competências de leitura e escrita rumo à promoção de sua aprendizagem.

CONCLUSÃO FINAL DAS ANÁLISES

Ao considerar a instituição escolar como espaço de formação educacional do sujeito e, por conseguinte, um lugar privilegiado de organização, aprofundamento e sistematização de aprendizagens dos conhecimentos, assim como o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, espera-se que seu ensino tenha como prerrogativa promover a aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem um grande potencial sobre as capacidades dos sujeitos para além delas mesmas, ou seja, não se trata apenas de habilidades de falar, ouvir, escrever, ler e interagir, mas de formar um leitor crítico, autônomo, livre e criativo capaz de solucionar os diversos problemas ao seu redor. No entanto, o que se observa nas salas são práticas pedagógicas de leitura e escrita que consistem numa "atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura...E, de fato, não é leitura por mais que esteja legitimada pela tradição escolar" (KLEIMAN, 2013).

Dessa forma, a aprendizagem da leitura e escrita resume-se a partir do mero ensino dos conteúdos gramaticais e, ainda, de forma mecânica o que torna desmotivador e difícil para o aluno, pois ninguém gosta daquilo que é difícil demais e muito menos daquilo que não faz sentido algum, principalmente quando se trata de jovens de 15 a 17 anos que ainda continuam no ensino fundamental que vêm de anos de repetências.

Conclui-se, então com esse estudo, que as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita relatadas pelos jovens/estudantes podem ser superadas a partir de práticas pedagógicas significativas, motivadoras que lhes despertem o interesse e que lhes façam sentido, justamente quando se trata da promoção de suas aprendizagens e continuidade dos estudos.

Para tanto, faz-se necessário que os docentes (re)signifiquem suas práticas do ensino de leitura e escrita a partir dos gêneros textuais como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

> *a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto [...] e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto [...] (BRASIL, 2001, p. 49).*

Uma forma de ensinar leitura e escrita, a partir dos gêneros textuais, como orientam os PCNs, é através de sequências didáticas. “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemáticas, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97). Uma sequência didática tem como finalidade ajudar o aluno a dominar um gênero textual, permitindo-lhe a capacidade de ler, escrever e falar adequadamente numa dada situação de comunicação.

Estratégia de ensino da leitura e escrita como esta supõe a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção da aprendizagem dos alunos. Trata-se, fundamentalmente, de se oferecerem aos jovens de 15 a 17 anos, ainda retidos no ensino fundamental, condições e instrumentos necessários para que possam avançar e continuar nos seus estudos.

Portanto o presente estudo apresenta uma relevante contribuição do ponto de vista da promoção da aprendizagem numa perspectiva de inclusão social, pois leva a uma conscientização da comunidade educacional sobre as dificuldades de aprendizagem de leitura e leitura, e pode servir como reflexão e (re)definição significativa de práticas pedagógicas, que visem a promoção da aprendizagem desses jovens/estudantes com o intuito de contribuir para mudanças e melhorias de suas realidades tornando-os aptos para prosseguir em direção contrária à histórica lógica da repetência e da evasão no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 1988.
_____. 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.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. MEC/SEF, Brasília, 2001.

_____. Caderno de Reflexões – **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental.** MEC, Brasília: Via Comunicação, 2011.

_____. Caderno de Reflexões – **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental.** MEC, Brasília: Via Comunicação, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que completam. 45. ed. São Paulo: Cortês, 2011.

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LCT, 2011.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 19ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192

SCHHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Col.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Iolanda Mendonça de Santana
iolanda.ms@hotmail.com – UPE
Maria de Fátima Gomes da Silva
fatimamaria18@gmail.com – UPE
Agência Financiadora: FACEPE

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um recorte de uma investigação de mestrado que tem como objeto teórico a interdisciplinaridade e como objeto empírico as práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas de um munícipio da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco.

A vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas da Educação Básica deve ser compreendida como uma necessidade para a construção do conhecimento numa perspectiva crítico-relfexiva. Para vivenciá-la no âmbito escolar refere Crusoé (2014, 103) que esta deverá ser concebida como "[...] uma abordagem didática referenciada em trabalhos com diferentes temas que incitam a busca por enfoques interpretativos distintos [...]". E acrescenta que, "[...] diferentes materiais informativos permitem tratar os diferentes temas sob diferentes pontos de vista [...]". (Id).

Nesse sentido, vivenciar a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas é "[...] procurar as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade entre o todo e as partes [...]" (MORIN, 2014, p. 25). Por outro lado, Fazenda (2011) considera que a interdisciplinaridade poderá ser vivenciada pela reciprocidade entre os sujeitos, pois, constitui uma atitude movida pela curiosidade, pela abertura de espírito e na construção de um processo pedagógico em que todos se percebem, interajam e consigam enxergar a importância de cada um no processo de aprender.

Neste âmbito, refletir sobre formas de vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de sala de aula de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental é o objetivo central da investigação. E assim sendo, a organização deste trabalho quanto à estrutura textual, num primeiro momento, traz à reflexão algumas concepções sobre formas de vivência da interdisciplinaridade. Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados para a investigação. Em seguida, analisa-se o conteúdo do discurso das professoras compreendendo as formas de vivência da interdisciplinaridade presentes em suas práticas pedagógicas. Por fim, apresentam-se as conclusões a que se chegou com este estudo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Neste item, reflete-se sobre as possibilidades de vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, apoiamo-nos nas ideias de alguns estudiosos da temática da interdisciplinaridade, a saber: Crusoé (2014); Furlanetto (2003); Klein (2008); Santomé (1998); Santos (2007); Silva (2009) e Fazenda (2011).

Assim sendo, para Santomé (1998) a vivência da interdisciplinaridade implica, num primeiro nível, uma proposta de trabalho em que cada disciplina estabelece relações umas com as outras, depois vão sendo modificadas e passam a depender amplamente uma das outras. Nessa dependência, começa a se compor uma interação entre seus objetos, uma intercomunicação e enriquecimento fecundo, implicando na transformação do trabalho pedagógico em sala de aula. No momento em que há o registro da intercomunicação e da dependência entre as diferentes disciplinas, "[...] ocorre intercâmbios mútuos e recíprocas integrações, existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas" (Id, p. 63).

Consoante a esta proposição, pode-se dizer que a prática pedagógica interdisciplinar deve ir além da simples relação entre as disciplinas, pois exige uma interação entre os objetos das disciplinas e precisam estabelecer uma reciprocidade entre os saberes e um equilíbrio de forças nas relações instituídas. Quando se efetiva esse tipo de trabalho, o interdisciplinar, ocorre uma transformação nas atitudes dos professores, nas percepções e na organização do ambiente de aprendizagem. Nesse contexto, o professor para desenvolver uma prática interdisciplinar no ângulo da intercomunicação entre as disciplinas deve,

> *[...] desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática que pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerente com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular. (SANTOMÉ, 1998, p. 253).*

Para a vivência de uma prática interdisciplinar, Santomé (1998) considera ser importante um acompanhamento contínuo do trabalho pedagógico, sobreposto em aspectos reflexivos, com o objetivo de construir um ambiente de aprendizagem condizente com a proposta interdisciplinar. Nessa ótica, os professores do Ensino Fundamental para vivenciar uma prática pedagógica com base na interdisciplinaridade na perspectiva da intercomunicação entre as disciplinas e não apenas na integração entre elas, devem fazer uso da reflexão crítica sobre a prática modificando o processo de aprendizagem para que as disciplinas se comuniquem, interajam e inter-relacionem.

Sobre a integração entre as disciplinas, ressalta-se que esta é uma maneira de vivenciar a interdisciplinaridade e ao mesmo tempo é uma das formas mais comuns adotadas pelos docentes da Educação Básica. Essa integração entre as disciplinas são muitas vezes materializadas por meio de projetos, planejamento e do

currículo integrado que se propõe a dirimir a disciplinarização do conhecimento. No entanto, deve-se aprofundar o conhecimento sobre a temática, pois, pensar a prática interdisciplinar apenas como integração, na "[...] fusão de conteúdos ou métodos, muitas vezes significa deturpar a ideia primeira de interdisciplinaridade" (FAZENDA, 2011, p. 11), que é dialogar e relacionar os saberes, desfragmentando o conhecimento.

Por outro lado, Crusoé (2014), destaca alguns aspectos fundamentais que marcam a elaboração de uma prática pedagógica interdisciplinar. E dessa forma, refere que ela "está sempre por se construir, é circunscrita e envolve a necessidade de mobilizar saberes para compreender e intervir na realidade demandando um trabalho em parceria" (Id, p. 114). Essas ideias defendidas por Crusoé, provavelmente, são possíveis de acontecer quando se pretende uma prática pedagógica interdisciplinar. Isso porque uma prática pedagógica alicerçada nos princípios da interdisciplinaridade exige novas buscas, atitudes e uma tomada de consciência que exige dos que almejam guiar-se por essa perspectiva, a interdisciplinar, que orientem as sua práticas pedagógicas para a construção de parcerias e que reflitam sobre suas ações, mobilizando os saberes profissionais no exercício da ação-reflexão-ação, com o objetivo de construir e reconstruir o fazer pedagógico.

O trabalho interdisciplinar exige algumas estratégias pedagógicas favoráveis à sua construção. Entre elas, pode-se referir a adoção de uma a prática de âmbito coletivo que implica num trabalho em parceria e num planejamento coletivo (CRUSOÉ, 2014). Ainda sobre a importância da parceria no âmbito das práticas pedagógicas, refere Silva (2009) que,

> *[...] a presença da categoria parceria, na interdisciplinaridade, aponta para a necessidade de encontro entre os sujeitos socialmente constituídos que pretendem, através de uma prática pedagógica interdisciplinar, aglutinar esforços no sentido de inovar não só os currículos escolares, mas também, de transformar estruturas sociais que estão a caducar, sobretudo, pela ausência da participação conjunta dos sujeitos. (Id, p. 184).*

Enfim, a parceria constitui-se em uma das categorias epistemológicas da interdisciplinaridade (SILVA, 2009), e por ser assim, permite que os professores que se orientam por essa ótica, dialoguem sobre os problemas que afetam o interior das salas de aulas. Além de dialogar sobre os problemas, permite ainda que compartilhem ideias, propostas pedagógicas e busquem refletir sobre a prática num movimento de reflexão sobre a ação, na construção de possibilidades de novos direcionamentos do trabalho docente.

Consoante a estas questões, Klein (2008) alerta que uma prática interdisciplinar deve ser elaborada em pressupostos que formam a base da teoria do ensino interdisciplinar, a qual está fundamentada numa pedagogia apropriada, num processo integrador, numa mudança institucional e na relação entre disciplinaridade

e interdisciplinaridade. À pedagogia apropriada, primeiro pressuposto da teoria do ensino interdisciplinar ocorre,

> *[...] num trabalho em colaboração [...] normalmente por intermédio de exercícios e projetos de pequenos grupos. [...] Aprendizado baseado na prática e na descoberta, assim como jogos e dramatização também encorajam as conexões, como os modelos de aprendizado processuais e dialógicos, que põem peso na consciência do papel do pensamento crítico (Id, p.119).*

A pedagogia apropriada para a vivência da interdisciplinaridade segundo Klein (2008), exige que os sujeitos elaborem projetos ou grupos de trabalhos, os quais favorecem a colaboração entre os professores, estudantes e a comunidade. Essa colaboração permite uma aprendizagem por descoberta, que incite os estudantes a atuarem de forma ativa para o desenvolvimento da consciência e da percepção crítica.

Já o processo integrador, segundo pressuposto da teoria do ensino interdisciplinar (KLEIN, 2008) exige que a interdisciplinaridade seja vivenciada em "equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese" (p. 121). A amplitude "assegura uma larga base de conhecimento e informação". A profundidade "o requisito disciplinar, profissional e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada". Já a síntese "assegura o processo integrador" (Id).

No que toca à mudança institucional, terceiro pressuposto que constitui a teoria da interdisciplinaridade e que propicia a vivência de um ensino interdisciplinar (KLEIN, 2008), esta requer uma profunda transformação na forma organizacional e institucional das escolas, uma vez que o ensino interdisciplinar para além de exigir mudanças imperativas nas propostas curriculares aponta também para a necessidade de uma mudança abrangente nas instituições e em sua organização como um todo. "A abordagem radical da mudança defende que apenas a reestruturação abrangente das instituições existentes e o projeto de novas instituições são aceitáveis (Id, p. 122). No entanto, quando se propõe qualquer mudança por menor que seja, alguns sujeitos já apresentam recusa de aceita ao novo. Uma transformação em maiores proporções, como esta, por exemplo, vai exigir que se comece "perguntando por que a mudança é desejada e o que as pessoas esperam alcançar" (KLEIN, 2008, p.122), para que os sujeitos que tendem a vivenciar a interdisciplinaridade reflitam a necessidade da mudança, em termos de pressupostos, atitudes e teoria.

O quarto e último pressuposto da teoria interdisciplinar, segundo Klein (2008), é a relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. Este pressuposto assegura que a vivência de uma prática interdisciplinar busca uma relação complexa e assegura que o "[...] projeto curricular vai incorporar tanto a perspectiva interdisciplinar como a perspectiva baseada em disciplinas". (JACOB, apud KLEIN, 2008, p. 123). Nessa perspectiva, a vivência da interdisciplinaridade não surge para eliminar os saberes disciplinares, nem as disciplinas, pelo contrário, assegura à inter-relação

e intercomunicação necessária entre os conteúdos, evitando a fragmentação do conhecimento.

Alguns estudiosos da interdisciplinaridade asseguraram por muito tempo, que deveria existir uma oposição entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, estabelecendo uma relação dicotômica entre ambas. No entanto, com o aprofundamento dos estudos sobre essa temática, chegou-se à conclusão de que é preciso assegurar a relação entre elas e buscar compreender que a interdisciplinaridade não vem extinguir as disciplinas. Nessa ótica, a tarefa de considerar a relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade exige que os professores elaborem sua prática, observando "cuidadosamente as disciplinas apropriadas a um determinado tema ou tópico e, então, ancorar o estudo na atenção proativa do processo integrador e na análise dos limites e das forças disciplinares" (KLEIN, 2008, p. 123).

Por outro lado, Furlanetto (2003) considera que a interdisciplinaridade deve ser vivenciada nas práticas pedagógicas no arquétipo de Alteridade "em que exista a liberdade para cada um se exercer, em que a tônica seja a verdade, a descoberta e a busca do crescimento" (Id, p.95). Sobre o arquétipo da Alteridade, é de referir que este se fundamenta na teoria dos arquétipos, elementos da psicologia simbólica. Esta teoria foi criada por Jung e depois ampliada por Byintgton. A teoria dos arquétipos "se expressam através de símbolos nos indivíduos, nas culturas e nas diferentes épocas de maneiras diversas" (Id, p. 85).

Existem diversos arquétipos do desenvolvimento da consciência individual e coletiva. O principal deles é o arquétipo Central, "[...] que funciona como um maestro coordenador" [...] (FURLANETTO, 2003, p. 89). Junto a ele encontram-se outros quatros arquétipos, o da Grande Mãe, o do Pai, o da Alteridade e o da Sabedoria. Assimilá-los nos permite apreender as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e com os outros. Para compreendermos a prática interdisciplinar como a vivência da Alteridade é necessário, sobretudo, a compreensão do que se caracteriza o dinamismo matriarcal, fundamentado no arquétipo da Grande Mãe e o dinamismo patriarcal baseado no arquétipo do Pai.

Nesse sentido, o dinamismo matriarcal aproxima os sujeitos (o eu e o outro), em que todas as polaridades vivem em intimidade emocional. A congruência do dinamismo matriarcal está associada à sobrevivência. Em função disso, um de seus símbolos, considerado o mais importante é o alimento. "As nutrições física e psíquica passam a ser um de seus maiores compromissos" (FURLANETTO, 2003, p. 91). Cogitar um ensino pelo dinamismo matriarcal significa que as crianças aprenderão junto aos adultos, não havendo necessidade de separá-las ou afastá-las da vida, pois, não se ensina a fazer, se faz fazendo e assim a aprendizagem acontece nas relações que se estabelece com o outro e o cotidiano (Id).

Já o dinamismo patriarcal, baseado no arquétipo do Pai é muito conhecido em nossa sociedade, uma vez que a formação social que vivemos registra uma cultura muito intensa do poder e esta é uma característica contundente do arquétipo do Pai.

Para além de ter essa característica, o dinamismo patriarcal promove o afastamento entre consciência e inconsciência, separa a razão da emoção, objetivo do subjetivo, o corpo do espírito. Valoriza a racionalidade do pensamento em detrimento do sentimento, do envolvimento e intuição (FURLANETTO, 2003). Aprender e conhecer nesse dinamismo significa afastar-se do objeto, fragmentá-lo e não construir nenhuma relação e inter-relação entre o sujeito e objeto. Nessa ótica, pode-se dizer que "[...] a consciência patriarcal é disciplinar, organiza, limita e fragmenta" (Id, p. 91). Essa caracterização pode ser visivelmente percebida, nos horários, prazos, planejamento e na própria organização institucional escolar, que exacerba o afastamento entre os indivíduos pelo uso excessivo do poder e utiliza a rigidez como maneira de cobrar o cumprimento das atividades aos profissionais da educação.

Já o dinamismo de Alteridade, terceiro arquétipo que está ao lado do arquétipo Central, busca coordenar o dinamismo Matriarcal e Patriarcal, funciona em polaridade relacionando e complementando dois valores importantes para o funcionamento e a compreensão da realidade. "As polaridades podem ser diferenciadas sem afastarem-se em demasia e sem correrem o risco de se indiscriminarem e perderem suas características" (FURLANETTO, 2003). O dinamismo, da Alteridade, possibilita a coordenação entre os dois arquétipos, o da Grande Mãe e o do Pai, sem haver ponderação ou exclusão de um ou outro. Eles vivem em perfeita harmonia e correlação, as polaridades podem se separar, mas não perdem o equilíbrio e a suas peculiaridades. Furlanetto (2003, p. 92) assegura que o dinamismo de Alteridade pode ser percebido "nas dimensões do encontro, da totalidade, da igualdade, da liberdade, da criatividade, do movimento e da descoberta".

Por isso, é importante a vivência da interdisciplinaridade também sob o amparo do dinamismo de Alteridade, pois este remete a uma mudança profunda na organização do processo de ensino-aprendizagem e na relação do professor com os estudantes. A prática interdisciplinar como alteridade, propõe que,

> *[...] o professor discriminado, ciente de sua singularidade e do seu papel, é possível aproximar-se do aluno, escutá-lo, enxerga-lo, entrar por inteiro na relação com ele sem perder sua dimensão de professor. Esse dinamismo favorece olhar para o conhecimento como alguém que cria e transforma e não somente como quem repete o que os outros já pensaram. Fascinando-se pelo conhecimento, o professor atrai o olhar do aluno para o conhecer. Ambos podem, então, iniciar uma jornada de descobertas e de crescimento a partir da apropriação e da recriação do saber conquistado e organizado pela cultura. (FURLANETTO, 2003, p. 94).*

Com base nas ideias de Furlanetto (2003), compreende-se que a vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental baseadas na alteridade implica um novo olhar para a elaboração do processo de ensinar e aprender. Os professores motivam os estudantes a descobrir, questionar e recriar juntos o que já está prescrito e organizado, através de uma relação dialógica, interativa

e de descobertas. Constrói-se um movimento de superação e parceria, o qual permite a mudança de uma prática pedagógica, que por vezes está pautada no dinamismo patriarcal, no controle e dominação, para uma prática dialética e dinâmica que se materializa pelas vias do dinamismo da alteridade (FURLANETTO, 2003).

Por outro lado, Santos (2007, p. 53) assegura que a vivência da interdisciplinaridade deverá ocorrer como utopia, com um sentido de sonho possível, de possibilidade "[...] com a ideia de ainda não, mas poderá vir a ser". Obviamente que a interdisciplinaridade como utopia não se limita ao que corriqueiramente se faz referência, a simples ideia de relação entre duas ou mais disciplinas. "O que se propõe como utopia é muito mais amplo: tem a ver com o social e o mundo com dimensões interdisciplinares, interdependentes e intercomunicáveis" (Id, p. 59). Ou seja, é compreender que a vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas deve estabelecer relações com problemáticas sociais. Trazer para a sala de aula elementos do cotidiano e construir interdependência e inter-relação entre o que se aprende com o que se vive.

A vivência interdisciplinar constrói uma consciência de que não há possibilidade de existir "um mundo sem homem e homem sem mundo" (SANTOS, 2007, p. 59). Em outras palavras, uma consciência com dimensões globais em que não separa o conhecimento do mundo e da realidade, compreendendo que "um e outro coexistem sob a égide da relação dialética e da intercomplementaridade" (Id).

Consequentemente a forma pensada pelo autor para a vivência da interdisciplinaridade, exige que os professores do Ensino Fundamental e a própria escola transforme a estrutura e a construção do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário ocorrer mudanças profundas, a começar por um ensino que contemple a relação entre homem e mundo. Além disto, é preciso um movimento dialético para que o ensino ultrapasse os muros da escola e possibilite uma relação com a problemática social e política.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que os dados coletados tiveram uma predominância descritiva, com ênfase na pesquisa-ação. O lócus da pesquisa para a realização deste estudo foi composto de duas escolas municipais, localizadas em Nazaré da Mata, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco.

Para a coleta de dados neste estudo, utilizaram-se três instrumentos, ou seja, a técnica de grupo focal, prioritariamente, a entrevista semiestruturada e a observação simples completarmente, tendo por objetivo identificar a vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Com relação aos sujeitos da pesquisa, contou-se com quatro professoras do Ensino Fundamental, especificamente dos anos iniciais, duas supervisores escolares e uma técnica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Nazaré da Mata, Pernambuco.

A propósito da ênfase dada à pesquisa-ação neste estudo, ressalta-se que esta materializou-se com ações de intervenção que foram sugeridas a cada encontro com o Grupo Focal, sendo consubstanciada por meio de ações que tiveram por objetivo a vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas das professoras, por meio das seguintes atividades: elaboração de planos coletivos de trabalho fundamentados no primeiro aspecto da concepção histórico-dialética da interdisciplinaridade, enquanto postura ou opção de mundo, que permite o aprofundamento da compreensão dos fatos sociais e favorece o desenvolvimento de ações ativas dos sujeitos sobre os objetos do conhecimento (SILVA, 2009). Os planos coletivos permitiram a vivência de atividades com base em temáticas sociais de interesse dos estudantes, incentivando o protagonismo, a criatividade e ações ativas. Outra forma de intervenção na problemática em estudo nesta pesquisa, deu-se através da criação de um fórum presencial e virtual em que se refletiu sobre a vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas. Esse fórum vem a materializar, essencialmente, a inserção social e continuidade desta investigação que pretendeu possibilitar vivências interdisciplinares nas práticas pedagógicas de sala de aula de professoras das séries iniciais da Educação Básica.

VIVÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Neste item, procede-se a uma análise do conteúdo do discurso das professoras sujeitos desta pesquisa, sobre as possibilidades de vivência da interdisciplinaridade no âmbito das práticas pedagógicas por elas desenvolvidas. Os discursos a seguir transcritos e analisados derivaram de uma das sessões do Grupo Focal que teve como tema, vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas. Nessa sessão, buscou-se identificar as concepções das professoras sobre a interdisciplinaridade, como também as formas de vivência da interdisciplinaridade no âmbito das práticas pedagógicas, por elas desenvolvidas em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Para isso, foi proposto às professoras que expusessem situações exitosas da prática pedagógica no tocante à vivência interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem. As professoras, sujeitos desta investigação, estão identificadas na análise a seguir apresentada como professoras I, II, III e IV.

Ressalta-se que embora esta investigação tenha contado também com supervisoras de ensino e uma técnica da Secretaria de Educação do município em que este estudo foi realizado, para este recorte da pesquisa que ora se apresenta, relatam-se apenas o discurso dessas quatro professoras que foram protagonistas nessa sessão do Grupo Focal. A seguir apresentam-se os relatos sobre a vivência da interdisciplinaridade.

> *"Eu trabalhei a fábula [...] eu pedi que eles fizessem um resumo de como foi à fábula, o que entendeu. Eles fizeram o resumo e depois a reescrita do texto. E essa fábula que*

eu trabalhei o sapo e a rosa, deu pra trabalhar também os valores. Eu percebo também que entrou em ensino religioso, a questão dos valores. O que você destaca ser mais importante no sapo e na rosa. Vocês se identificaram? Como foi o comportamento da rosa. E o sapo? O sapo queria sair de perto dela"? (PROF. I).

"Eu trabalhei, 'O cão e a carne' que é uma fábula. Eu trabalhei a leitura com eles, primeiramente fiz o levantamento prévio deles, apresentei vários tipos de títulos no cartaz. Depois expus a fábula em cartaz. [...] Depois fizemos uma leitura coletivamente e a partir daí eu trabalhei com a sequência. Trabalhei as vogais, pequenos parágrafos para eles identificarem as vogais. As personagens. Aí depois trabalhei ciências, o rio, a importância do rio, como é que está o rio da nossa cidade, o que poderia ser feito. Uma gravura do rio que tinha a personagem do Cebolinha, ele ia tomar banho no rio, porque ele não conseguiu? Identificassem os elementos que poluía o rio, o que poderia ser feito? Quem estava fazendo aquilo com o rio? Tudo na oralidade. Depois trabalhei com probleminhas. O cão ia com um pedaço de carne, soltou com quantos ficou? E foi assim, bem proveitoso". (PROF. II).

"Eu trabalhei a fábula A lebre e a tartaruga. [...] Trabalhei dentro da área de ciências animais invertebrados. [...] depois que dei conta em ciências eu fui pra matemática. Matemática, trabalhei tabela. Por que corrida não é um esporte? Então fiz uma tabela no quadro. [...] Trabalhei também a moral com os valores, né, a inteligência e a paciência. E também trabalhei em geografia a paisagem. O local que ele estava. Onde aconteceu a corrida. O que é a paisagem? Levei eles pra ver a paisagem mostrei que na paisagem tem elementos naturais e elementos culturais. Foi uma sequência [...]" (PROF. III).

"[...] Então assim foi trabalhado as quatros estações em ciências, aí entrou a questão da música que a cigarra ficava cantando. Dentro das estações do ano fomos pra matemática, quanto em quanto tempo dura cada estação. A solidariedade porque assim, a gente viu que quando termina, a formiga estava trabalhando e a cigarra cantando. E depois mostra um momento que ela fica irritada com a cigarra, mas ela volta atrás e chama a cigarra pra dar um aconchego, aquela coisa, então a questão da solidariedade. [...] Então assim, foi bem trabalhada [...] tanto à questão da oralidade quanto a questão da escrita, a gente trabalhou várias atividades pra português, pra matemática, ciências, religião". (PROF. IV).

Estas formas de vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas relatadas e concebidas pelas professoras, como interdisciplinares sugerem que "[...] a interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado". (POMBO, 2004, p. 4). Salienta-se, porém, que essas formas de vivência

da interdisciplinaridade indicam, por outro lado, uma perspectiva escolar da interdisciplinaridade que,

> *[...] tem por finalidade a difusão do conhecimento (favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos) e a formação de atores sociais: colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos com os alunos [...]. Lenoir (2008, p. 51).*

Ressalta-se, no entanto, que a prática pedagógica da professora I é construída, de certa forma, à luz da interdisciplinaridade escolar[43], quando esta refere: "[...] pedi que eles fizessem um resumo de como foi à fábula, o que entendeu. [...] E essa fábula [...] o sapo e a rosa, deu pra trabalhar também os valores. Eu percebo também que entrou em ensino religioso, a questão dos valores". Nesse caso, a vivência interdisciplinar relatada pela professora I em suas práticas pedagógicas com o objetivo de integração parece ser uma etapa inicial por ela relatada para desenvolver um trabalho interdisciplinar, mas que, infere-se, não propicia a mudança da prática, uma vez que o problema não é apenas diluir as fronteiras entre as disciplinas, por meio da integração, mas, é preciso transformar o que gera essas fronteiras, que nesse caso consite nos princípios organizadores do conhecimento. (MORIN, 2014).

Mais ainda, tomando-se por base o exemplo de vivência interdisciplinar da professora I, observa-se que a sua prática pedagógica está assente no primeiro nível das relações de saberes, o nível multidisciplinar. Isso é notório nas estratégias metodológicas e nas atividades que realiza com os estudantes. As estratégias metodológicas por ela desenvolvidas envolvem as disciplinas de Língua Portuguesa e Ensino Religioso e indicam uma integração entre as disciplinas. No entanto, ressalta-se que uma integração nos termos que anteriormente foi referido por Santomé (1998, p. 63) como "[...] intercâmbios mútuos e recíprocas integrações [...]", está longe de acontecer, pois a integração que favorece a vivência da interdisciplinaridade por intercâmbios mútuos, exige uma mudança de atitude do sujeito diante de conhecimento a ser construído.

Nessa mesma perspectiva de integração entre as disciplinas, estão os discursos das professoras II, III e IV. Isso é perceptível quando a professora II afirma: "[...] trabalhei a leitura com eles [...]. Depois fizemos uma leitura coletivamente e a partir daí eu trabalhei com a sequência. Trabalhei as vogais, pequenos parágrafos para eles identificarem as vogais. Aí depois trabalhei ciências, o rio, a importância do rio, como é que está o rio da nossa cidade [...]. Uma gravura do rio que tinha a personagem do Cebolinha, ele ia tomar banho no rio, porque ele não conseguiu? Identificassem os

43 A interdisciplinaridade escolar tem por objeto disciplinas escolares, implica a noção de ensino, formação e favorece a integração de aprendizagens. (LENOIR, 2008).

elementos que poluía o rio, o que poderia ser feito? Quem estava fazendo aquilo com o rio? [...] Depois trabalhei com probleminhas. [...]".

Nessa vivência relatada pela professora II, observa-se que o trabalho didático ocorreu numa perspectiva multidisciplinar integrando os conteúdos das disciplinas de Língua portuguesa, Ciências e Matemática e utilizando como estratégia a fábula, o cão e a carne. Há que se ressaltar que a vivência da interdisciplinaridade em sua prática pedagógica, também está assente na interdisciplinaridade escolar favorecendo a integração de aprendizagens e conhecimentos.

No entanto, mesmo a prática da professora II esteja assente na integração entre as disciplinas, infere-se que há uma pequena relação de sua prática com aspectos sociais da vida cotidiana. Isso é notório, por exemplo, quando esta afirma: "[...] depois trabalhei ciências, o rio, a importância do rio, como é que está o rio da nossa cidade [...]". Entretanto, mesmo a professora tendo realizado atividades que relacionem problemáticas sociais no âmbito de suas práticas pedagógicas, observa-se que ela não conseguiu ampliar sua ação com vistas a criar uma consciência com dimensões globais. Ou seja, relações interdependentes e intercomunicáveis, não separando o homem do mundo e de sua realidade, aspectos considerados imprescindíveis por Santos (2007) para a vivência da interdisciplinaridade nas salas de aula.

Nessa direção de integração das disciplinas, é que se situa também o discurso da professora III, quando esta refere: "[...] trabalhei dentro da área de ciências animais invertebrados. [...] depois que dei conta em ciências eu fui pra matemática. Matemática, trabalhei tabela. Por que corrida não é um esporte? Então fiz uma tabela no quadro. [...]. Trabalhei também a moral com os valores, né, a inteligência e a paciência. E também trabalhei em geografia a paisagem". Observa-se que a vivência da interdisciplinaridade relatada pela professora III é também feita numa perspectiva multidisciplinar por meio da interação de disciplinas. Convém dizer que esse nível de relações entre os saberes, o multidisciplinar, é considerado por Santomé (1998) como o primeiro nível da prática interdisciplinar em que as disciplinas apenas mantêm relações umas com outras sem estabelecer mudança nas práticas pedagógicas.

Nesse caso, a vivência da interdisciplinaridade relatada pelas professoras se baseia na integração de disciplinas que é considerada como uma etapa inicial para a construção do trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 2008). Apesar disto, não podemos deixar de compreender que vivenciar a integração é uma forma preparatória para trabalhar a interdisciplinaridade, pois, a ideia de integração carrega o sentido de um aspecto que avança mais na qualidade de relação, é o momento do novo, de transformação (CRUSOÉ, 2014).

Note-se que os relatos das professoras sobre a vivência da interdisciplinaridade, não repousam na intercomunicação, na interação dos objetos e no enriquecimento fecundo. Esses pressupostos interdisciplinares, da intercomunicação, da interação dos objetos e do enriquecimento fecundo, segundo Santomé (1998), implicam numa transformação nas atitudes dos professores, nas percepções e na organização do

ambiente de aprendizagem. Para além de permitir a transformação das atitudes dos professores, esses pressupostos são imprescindíveis à prática interdisciplinar. No entanto, relacionados a eles, deve-se ter presente, a vivência de aspectos reflexivos e dialógicos atrelados à dimensão social e de aspectos da vida cotidiana, pois pelo que refere Santomé (1998, p. 253), a prática interdisciplinar exige intercâmbios, comunicabilidade e "[...] uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante [...]".

Infere-se que a forma com que as professoras vivenciam a interdisciplinaridade nas suas práticas pedagógicas, repousa na experiência profissional, em aspectos intersubjetivos e pelas formações que recebem da Secretaria Municipal de Educação, a qual propõe que o trabalho pedagógico seja integrado e busque relacionar os conhecimentos disciplinares com a finalidade de que a interdisciplinaridade possa ser vivenciada. Essa constatação é fundamentada quando a Técnica da Secretaria de Educação relata no GF que o município já adota um ensino interdisciplinar porque se construiu uma "[...] agenda pedagógica que é um documento elaborado pela secretaria de educação que norteia o trabalho do professor, não engessa o trabalho do professor". A proposta da secretaria municipal para desenvolver práticas interdisciplinares, propõe uma agenda mensal, na qual é composta por um eixo temático. A orientação que as professoras recebem é que a partir do eixo temático sua proposta pedagógica contemple todas as disciplinas curriculares, destacando estratégias de leitura, escrita, reescrita de textos e oralidade.

Em síntese, afirma-se que a vivência da interdisciplinaridade na perspectiva da integração disciplinar elaborada no âmbito das práticas pedagógicas das professoras, sujeitos da pesquisa, estão assentes no primeiro nível da relação entre os saberes, o nível multidisciplinar. E além disto, infere-se ainda que essas práticas "[...] brotam da experiência [...] individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (TARDIF, 2012, 39).

CONCLUSÃO

Com base nos resultados, é possível concluir que as professoras participantes do Grupo Focal tendem a estruturar as suas práticas pedagógicas pelo primeiro nível da relação entre os saberes, o multisdisciplinar, utilizando-se de estratégias didático-pedagógicas que favorecem a integração de disciplinas. Por outro lado se identificou, de forma manifesta, que a vivência da interdisciplinaridade ocorre na justaposição entre as disciplinas, que de acordo com Santomé (1998), implica num primeiro nível da prática interdisciplinar. Foi possível também perceber que a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas das professoras é influenciada por aspectos intersubjetivos, formativos e experienciais, os quais contribuem para a realização do trabalho interdisciplinar e modos de fazer a ação prática.

Por outro lado, e relativamente ao que foi refletido no âmbito deste artigo com relação às práticas pedagógicas interdisciplinares, é de referir que não se identificou, "[...] intercâmbios mútuos e recíprocas integrações [...]" (SANTOMÉ, 1998, p. 63), pois não ocorreu a intercomunicação e a dependência entre as disciplinas. Não se percebeu a construção de estratégias que favorecesse uma consciência com dimensões globais numa relação dialética e de intercomplementaridade (SANTOS, 2007), uma vez que a prática interdisciplinar vivida pelas professoras e estudantes não propiciou uma mudança profunda na organização do processo de ensino-aprendizagem e na relação entre eles.

Conclui-se, portanto, que as práticas pedagógicas das professoras sujeitos desta pesquisa, não são construídas com base numa autocrítica permanente. Infere-se, pois, que isso não possibilita um fazer docente baseado na dimensão social que favoreça a ressignificação e reconstrução de projetos e planos de trabalho, por meio de um processo coletivo, dialógico e reflexivo, processo esse importante para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar que problematize a realidade social.

REFERÊNCIAS

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática Pedagógica interdisciplinar na Escola Fundamental:** sentidos atribuídos pelas professoras. 1ª edição. Curitiba: CRV, 2014.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6ª edição. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Didática e Interdisciplinaridade.** 13ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. O papel do Coordenador Pedagógico na Formação Contínua do Professor: Dimensões interdisciplinares e Simbólicas, In: QUELUZ, Ana Gracinda (org.) **Interdisciplinaridade:** formação de profissionais em educação. 1ª edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino Interdisciplinar: didática e teoria, In: FAZENDA, Ivani. **Didática e Interdisciplinaridade.** 13ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável, In: FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade.** 13ª edição. Campinas São Paulo: Papirus, 2008.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita:** repensar a reforma e reformar o pensamento. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração de saberes,** 2005. Disponível em: http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/186/103 , acesso em 11 de outubro de 2015.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade na sala de aula.** 1ª edição. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na Gestão dos Currículos em Portugal e no Brasil. 1ª edição**, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes Docente e Formação Profissional. 14ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO MOMENTO DE PENSAR O SABER E O FAZER DOCENTE

Keyla Cristina da Silva Machado
keyla_machado@yahoo.com.br - UFPI

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O texto que segue é resultado das investigações da pesquisa da autora em andamento, que tem como objeto de estudo a mobilização e construção dos saberes docentes na pratica pedagógica do professor no ensino fundamental. Para tanto, este texto tem como objetivo discutir como as práticas pedagógicas são necessárias na medida em que possibilitam a reflexão sobre a construção e mobilização dos saberes no fazer docente. Com este intuito, a metodologia utilizada será pesquisa descritiva de caráter qualitativo, tendo como método a narrativa em forma de questionários e diários, os quais possibilitaram ao coparticipante da pesquisa relatar sua ação docente.

As discussões e análises que são aqui expostas foram orientadas a partir do instrumental inicial da pesquisa, um questionário, em que foram direcionadas discussões iniciais sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas. A intenção, portanto, é discorrer sobre as diferentes práticas existentes na escola e sobre como o professor articula seu saber e o seu fazer no seu cotidiano. Para tanto, buscou-se orientações nas contribuições de Freire (1996), Gauthier et al. (2013), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Pimenta (1997), Tardif (2002), alguns dos teóricosestudados, visto que a pesquisa se encontra em andamento.

À luz das análises realizadas, a pesquisa sinaliza a importância de o professor conhecer a sua prática pedagógica e refletir sobre ela. E ainda, promover a articulação do seu conhecimento teórico e das vivências práticas, reconhecendo este momento como um dos fatores que alicerçam a construção e de mobilização de saberes.

Assim, acredita-se que uma leitura sobre a prática exercida pelos professores e suas decisões, suas crenças e atitudes, que cercam o fazer pedagógico, os possibilite compreender melhor seus saberes e, ainda, como estes influenciam em sua ação como docente.

Em síntese, procurou-se discorrer ao longo do texto sobre alguns aspectos que influenciam a prática pedagógica do professor; em seguida, buscou-se abordar o saber docente no contexto da prática pedagógica; em um terceiro momento, apresentou-se algumas pontuações sobre a prática e saber docente,relatados pelos partícipes da pesquisa; e, por fim, as considerações finais sobre a temática exposta.

NUANCES DA PRÁTICA: DIMENSÕES A SEREM DISCUTIDAS

As práticas que se almeja delinear aqui neste escrito são as “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152).

A ação docente é rica e perpassa as questões de sala de aula. Sublinha-se, assim, que a escola deva estar alinhada às questões sociais, e, ainda, que as práticas pedagógicas devam servir à produção do conhecimento da construção da cidadania.

Para tanto, é necessário desvelar novos horizontes educativos, buscando uma melhor compressão sobre o que desenha os aspectos teóricos e a realidade que são impressas na prática. Assim serão revelados novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação (IMBERNÓN, 2010).

Consequentemente, trata-se de pensar de forma geral questões da formação inicial e continuada no tocante às diferentes pesquisas e aos aportes teóricos traçados pelos autores que tratam do tema. Sobre isso, Nóvoa destaca que a formação deva propor uma perspectiva crítica reflexiva, em que os docentes possam ter “os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participativa” (NÓVOA, 1992, p.25).

Mas caminhar rumo à reflexão não acontece de forma fácil e aleatória. Essa prática de cunho transformador deve ser desenvolvida nos professores e na escola em que estão inseridos, levando em conta o desenvolvimento pessoal e profissional desse sujeito. Observando essas dimensões da profissão, recorre-se a Cunha, ao tratar da profissionalidade docente à medida que a destaca como momento da “profissão em ação, em processo, em movimento” (CUNHA, 2007, p.14) e ainda sublinha que:

> *Foi importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, recorre a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação de professores, quer na aprendizagem dos alunos. (...) Por outro lado, é importante valorizar a teoria, encontrando novas formas de com ela contracenar. (...) A teoria, como fundamento da pesquisa e da reflexão, é fundamentalmente necessária. (...) A relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor (CUNHA, 2007, p. 15-16).*

Pensando dessa forma fica mais fácil delinear questões que envolvem aspectos do cotidiano da escola e do dia a dia do professor, os quais devem ser destacados como importante momento de articulação entre os saberes adquiridos durante seu processo de construção de docência, aqui destaca-se como formação inicial e continuada, além de outros saberes de ordem pessoal, adquiridos ao longo da vida e os aspectos do mundo prático. Diante das urgências da sala de aula, o professor deve “[...] criam artimanhas e táticas para adaptar-se às novas circunstâncias” (FRANCO,

2012, p.158). Assim, a ação docente vai se delineando e os professores ressignificam suas práticas.

O SABER-FAZER DOCENTE

O professor, ao atuar como docente, apresenta constantemente relação com seus saberes; as manifestações ecoam diante de determinadas situações promovidas pela prática pedagógica a qual exerce.

Esses saberes são adquiridos em diversas ocasiões, mesmo anteriores à docência, relacionados a fatores de diversas ordens pessoais, profissionais e aos contextos sociais e escolares que estão interligados ao ensino e ao trabalho como docente.

Desta feita, o professor passa por mudanças em sua vida na constituição de sua profissionalização. Segundo Guarnieri, o seu trajeto como docente sofre mudanças nos desejos e sentidos da vida como profissional, assim, muitos saberes são ressignificados e mobilizados nesses momentos. “Alguns vão sendo estruturados no curso de formação de professores de professores, no início de carreira e outros ao longo da carreira que, nesse percurso, ou se afirmam ou se desestruturam” (GUARNIERI, 2005, p.26). Isso demonstra que para alguns jovens professores somente a formação inicial não dá conta das dinâmicas que muitos enfrentaram na docência.

Como descrito por Tardif (2014, p. 16), o saber dos professores é próprio e está relacionado “[...] com o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, história pessoal deles, etc.) e o que eles fazem”. Estes dois aspectos devem andar alinhados, visto que são ligados às “transações” arraigadas ao ensino.

Em outras palavras, o saber perpassa as instituições formadoras que, por sua vez, possuem suas diretrizes direcionadas pelos sistemas educacionais, os quais se modificam com o tempo e com as mudanças sociais vigentes. Na perspectiva do autor devemos, “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o autor e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.” (TARDIF, 2014, p.22).

Já Gauthier et al.(2013) destacam as situações didáticas, comparando-as a uma “[...] espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Faz ainda uma analogia sobre a necessidade de implementação de esforços para criar uma Teoria da Pedagogia, em que o ofício de ensinar seja efetivamente constituído por saberes.

Para tanto, Gauthier et al. (2013) propõem a classificação dos saberes da seguinte forma:

> Saber disciplinar- são aqueles voltados aos conhecimentos do conteúdo ministrado em sala de aula.

Saber curricular- estão relacionados a aspectos dos programas de ensino adotados pela escola na qual o professor está inserido.

Saber Ciências da Educação- relaciona-se aos conhecimentos gerais sobre o universo da profissão docente e o local de atuação.

Saber Tradição Pedagógica- relaciona-se às concepções sobre ensinar que o docente possui, e estas podem ser modificadas com o tempo pela sua experiência como docente.

Saber experiência - são os saberes que envolvem as ações diárias do professor nas práticas exercidas e testadas por eles no seu dia a dia como docente.

Saber da ação pedagógica - é quando o saber experiencial torna-se público e testado cientificamente, podendo assim, a partir dos resultados, promover discussões e ganhos para o ensino.

Já Maurício Tardif classifica os saberes em saberes da formação profissional, oriundos das ciências da educação; saberes pedagógicos; saberes disciplinares, selecionados pelas instituições universitárias; saberes curriculares, reflexos da categorização das instituições escolares; e saberes experienciais, momento da construção e da mobilização de saberes, de acordo com suas atribuições práticas e do seu meio (TARDIF, 2014, p. 36).

No Brasil, podemos apontar as pesquisas de Selma Pimenta (2012) sobre formação de professores, em que destaca os “saberes da docência”, termo que, segundo a autora, tem presença marcante na construção da identidade profissional dos professores. Pimenta propõe uma categorização da seguinte forma (PIMENTA, 2012, p. 21):

• Saberes da experiência - relaciona os saberes que os alunos possuem do que é ser professor quando chegam à formação inicial, seja por suas vivências como aluno em sala de aula ou por já estarem exercendo a docência. E uma segunda vertente, que faz inferência àqueles saberes produzidos pelos docentes no dia a dia na escola [...] num processo permanente mediatizado pela outrem – seus colegas de trabalho e textos produzidos por outros educadores.

• Saberes do conhecimento - conhecimento, para a autora, não é a mesma coisa de informação. Ela faz uma reflexão bem interessante sobre o que chama de estágio do conhecimento para classificar a informação como primeiro passo para o conhecimento; em seguida, é chegado o momento de análise das informações para que, no último estágio, possa-se usufruir

de maneira inteligente e consciente das informações para conscientização e progresso humano.

• Saberes pedagógicos - são os saberes pedagógicos e didáticos, os quais a autora admite que vêm sendo trabalhados desarticuladamente nas universidades. A proposta visualizada por ela é de se construí-los a partir de situações cotidianas verdadeiras, "[...] para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação" (PIMENTA, 2012, p. 27).

Observa-se que são várias as tipologias e as classificações apresentadas pelos teóricos. Algumas diferem, outras dialogam entre si, mas todas concordam na importância dos saberes docentes na prática pedagógica dos professores.

As considerações acima expostas,fazem inferências sobre o saber docente alicerçadas pelos aportes teóricos estudados. Em seguida, discorreremos sobre passos que estão sendo trilhados na construção da pesquisa.

CAMINHOS PERCORRIDOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa terá um caráter qualitativo, tendo sido escolhido como procedimento a narrativa como técnica de investigação. A intenção é que este método possa dar oportunidade à reflexão e à análise da história de professores e compreender melhor as suas práticas e seus saberes. Nesse contexto, Josso afirma que:

> *[...] as narrativas não têm em si poder transformador, mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004, p. 153).*

Cabe aqui esclarecer que as narrativas por si só não induzem os narradores à reflexão, mas acredita-se que rememorizar seu caminho como docente e descrever sua prática seja um ponto importante para refletir sobre os saberes que possui e as constantes mobilizações e construções que fazem cotidianamente diante das situações enfrentadas como docentes.

Sobre isso, Souza (2004) aborda que as narrativas em forma de diários oportunizam ao narrador, mesmo que em forma de escrita, organizar suas ideias e potencializar a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto reflexiva, como suporte para suas atividades.

No que se refere ao local, a pesquisa está sendo realizada em três escolas da rede municipal de Teresina, que disponibilizam do 1º ao 5º ano do primeiro seguimento do ensino fundamental, escolhidas de forma aleatória no início da pesquisa.

Os sujeitos da investigação são docentes, 10 (dez) professores, tendo como critério de escolha a sua disponibilidade em participar da pesquisa, pertencentes ao

quadro de professores efetivos e estarem em exercício no 1º ao 5ª ano na escola; e ainda, possuírem mais de 5 anos no exercício docência.

Assim, foram realizadas visitas às escolas com o intuito de, em um primeiro momento, possibilitar o desenvolvimento de conversas informais com os professores, estabelecendo contato com a comunidade escolar, apresentando a proposta de trabalho e sensibilizando-os sobre a necessidade de suas participações na pesquisa.

Nesta ocasião, realizamos as aplicações de questionários para levantamento de perfil dos professores que aceitaram participar da pesquisa. Procuroumos abordar neste momento os conceitos que os professores possuíam sobre prática pedagógica e saber docente. A ideia foi compreender melhor o que pensa este professor sobre o objeto de estudo em pauta.

Para tanto, optamos pelo emprego de teoria da análise de conteúdo, com base em Poirier, Valladon e Raybaut (1999). A análise pauta-se em apreciação comparativa a partir da construção de categorias e análise temáticas. Desta forma, tivemos como fases: pré-análise, clarificação do corpus, compreensão do corpus, organização categorial e somatório das histórias de vida.

Logo a seguir, apresentaremos alguns das primeiras impressões que obtivemos com o andamento da pesquisa.

PRIMEIRAS DESCOBERTAS

Começaremos a tecer este ponto do texto trazendo o perfil dos participantes da pesquisa. Assim, contamos com a participação de 10 (dez) professoras, todas das séries iniciais 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, mulheres, e atuantes na rede pública municipal, variando de 5 (cinco) a 20 (vinte) anos de profissão no ensino. Sobre este aspecto, é interessante analisar que a presença feminina ainda é muito presente nos cursos voltados a trabalhar com o primeiro segmento do ensino fundamental. Observamos que, apesar do aumento dos ingressantes de sexo masculino nesta área, ainda "as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia" (GATTI; BARRETO, 2009, p.162).

No que se refere a formação, todas possuem o curso de Pedagogia como única graduação e 5 (cinco) possuem pós-graduação. Ao serem questionadas sobre o que é a prática pedagógica, as repostas obtidas abordaram diversos aspectos que compõem a prática pedagógica, entre elas, questões mais corriqueiras de sala de aula, como demonstram as falas dos professores (aqui identificadas com a abreviação prof. e uma numeração):

> *"São ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula" (Prof. 5).*

> *"São todas as ações que envolvem o andamento da aula" (Prof. 6).*

Observamos nas falas que na visão de prática pedagógica ainda estão muito arraigadas as questões do cotidiano da sala de aula. Vale ressaltar que as dimensões da prática perpassam as ações do cotidiano do professor, devendo também, estar voltada a compreender o fenômeno educativo como um todo, percebendo que a escola e a sociedade devem andar de mãos dadas, pois este consenso fornecerá bases estruturantes ao trabalho docente. Franco (2012, p.162) descreve a sala de aula como um "espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam", e ainda que "a prática pedagógica avulsa, sem ligação com o todo perde o sentido", retrata a autora.

Concordamos com a autora ao apontar que a prática a qual as professoras se detiveram em seus relatos, deve estar articulada a objetivos maiores da escola, atentando-se para as questões sociais, políticas, tecnológicas e culturais da sociedade atual. Mas cabe aqui destacar a necessidade da comunidade escolar pensar na real formação do aluno, sem a "reprodução de ações mecânicas, pouco embasadas na reflexão" (FRANCO, 2012, p.167).

Usando as palavras de Freire (1986), a prática pedagógica deve ser dialógica e, ainda, auxilie na construção do conhecimento, sendo vista como um processo dinâmico entre professor e aluno em prol de uma leitura crítica da realidade.

Pensando dessa forma, é cabível sublinhar a escola como espaço de discussão, construções e transformações de práticas. Assim, será palco de construção e mobilização de saberes de forma coletiva. De acordo Imbernón, a formação centrada na escola:

> *Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-lo, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2010, p.80).*

É interessante ressaltar ainda na fala dos professores, o destaque dado para questões emergentes da prática, a importância que demonstram com o aprendizado dos alunos, como retrata a resposta da Prof. 7:

> *"A prática pedagógica se dá pela experiência diária em sala de aula, que você adquire com o tempo a maneira mais fácil de atingir seus objetivos, que é fazer com que seus alunos aprendam e tenham interesse pelos estudos".*

Dentro dessa perspectiva, voltamos a destacar as ideias freirianas, como sendo um saber fundamental à experiência educativa a apreensão da realidade. Freire pontua que aprender, é uma característica peculiar dos seres humanos, e assim, "aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 1996, p.69).

No que se refere à experiência, Tardif (2002) afirma que esta constitui ambiente de criação e de aprimoramento dos “saberes experienciais ou práticos” – desenvolvidos pelos professores, baseados em seu trabalho diário e no conhecimento de seu meio, que emergem da experiência e são por ela fortalecidos, passando a fazer parte da experiência individual e coletiva.

Essa ideia é validada por Pimenta (1997), que destaca a mobilização dos saberes de experiência como ponto de partida para a mediação no processo de identidade dos futuros professores. Tal mobilização depende de alguns pressupostos como: a formação, a ação, a reflexão sobre o que se faz, a maneira de pensar e de agir, as mudanças decorrentes da evolução social e seu acompanhamento, enfim, a interdependência da realidade social na qual se insere. Sobre isso, retomamos as ideias dos participantes da pesquisa, dentre as quais destaca-se que oprofessor deve ser“(..) agente de mudança, desenvolvimento social e humano” (Prof. 3). Sobre isso Rios destaca:

> *Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania (RIOS, 2003,p.89).*

Observa-se, contudo, que à medida que se dialoga-se com os teóricos que tratam do tema, ressalta-se uma amálgama de saberes que são necessárias ao docente. São complexidades que surgem do fazer pedagógico, mas que também estão interligados a fatores pessoais do professor, seu modo de ver a profissão e os alunos que almeja formar, sempre recorrendo à ideia de inclusão humana, e da sua necessidade constante de pensar a prática como momento de mobilização e construção de novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de pensar uma melhor ação didática é recheada de complexidade, existe uma confluência de fatores para sua real efetivação. Tais fatores perpassam aspectos sociais, culturais e políticos que são agregados à escola. O recorte que se procurou delinear ao longo deste escrito, porém, é fomentar que a mobilização e construção de saberes docentes se faz no contexto de uma prática pedagógica fundamentada na experiência, na formação crítica e na subjetividade do professor.

Pontuou-se alguns aspectos sobre o saber e o fazer docente à luz das práticas pedagógicas, na perspectiva de ressignificar os conhecimentos dos professores.

Sob esse prisma, procurou-se delinear, mesmo que de forma parcial, visto que a pesquisa ainda se encontra em andamento, as concepções de estudiosos na temática do saber no contexto das práticas pedagógicas, os quais discorrem sobre as suas tipologias e categorizações, em prol de constante construção, mobilização e ressignificação de saberes docentes.

Esse passeio teórico e as primeiras impressões dadas pelas participantes, possibilitaram sinalizar alguns achados sobre a pesquisa, dentre eles, repensar e compreender como a formação inicial e continuada são importantes para o aprendizado reflexivo dos professores, sendo que a escola também deve ser um espaço coletivo de reflexividade coletiva e crítica. À luz de Freire (1996, p.22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma urgência da relação teoria/prática”.

Em suma, o desvelar das ações didáticas pensadas e realizadas pelos docentes, conduzem à construção e à mobilização de um conjunto de saberes dos professores, em diferentes situações no cotidiano escolar. Essa relação nos faz refletir sobre o importante momento que a prática nos proporciona.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagógica e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Docente. 19. ed. Paz e Terra: São Paulo 1996.

GATTI, A;BARRETO, E.S.S.**Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **A formação de professores:** saberes da docência e identidade. Nuances, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14,1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POURIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de Vida:** teoria e prática. 2. ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores diante do saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 31-55, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A PRÁTICA FORMATIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josania Lima Portela Carvalhêdo – UFPI
E-mail: josaniaportela@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

Refletir acerca das contribuições da prática avaliativa formativa no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais (1º ao 3º anos) do Ensino Fundamental é a nossa proposta neste artigo. Com esta intencionalidade, partimos da premissa de que, uma avaliação formativa "[...] existe para promover aprendizagens" (VILLAS BOAS, 2012, p. 19). Logo, a avaliação formativa deve ser utilizada ao longo do processo de ensino aprendizagem a fim de garantia que o processo educativo seja eficaz, ou seja, alcance os seus objetivos, que se resumem em ensinar e aprender.

Por concepção formativa, em oposição a uma perspectiva tradicional da avaliação com ênfase na função classificatória, compreendemos envolver "um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele" (LUCKESI, 2001, p. 93), ou seja, do que fazer frente aos resultados, sempre na perspectiva da garantia da aprendizagem.

Quando, no processo avaliativo, o professor não se detém apenas na configuração do objeto de aprendizagem, mas assume uma posição, ou seja, toma decisões em frente às configurações apresentadas pelos sujeitos relativas ao objeto do conhecimento, em busca do alcance dos objetivos propostos, a avaliação se reveste a favor das aprendizagens, com intencionalidade formativa.

Compreendemos que a adoção da perspectiva formativa da avaliação pode ser assumida pela escola "[...] requer uma profunda mudança de atitude" (VILLAS BOAS, 2012, p. 17), pois o trabalho coletivo é essencial, o planejamento é peça chave e o processo é reorientado a partir dos resultados da aprendizagem dos alunos.

Os erros do aluno no processo de aprendizagem não são percebidos como algo negativo, passíveis de repreensão, mas "[...] como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem", fornecendo informações que são essenciais para favorecer a sua garantia (CARDINET apud VILLAS BOAS, 2012).

O que diferencia, portanto, o papel da avaliação nesta perspectiva é a centralidade que assume a garantia da aprendizagem, estando o ensinar atrelado ao aprender, visto que "é papel da escola ensinar, favorecendo por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão de

fato sendo adequadas" (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 16), ou seja, se estão garantindo a aprendizagem.

Dessa feita, partindo do reconhecimento da importância da avaliação para a alfabetização das crianças no tempo adequado, conforme propõe o Programa Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, do Ministério da Educação, realizamos uma reflexão da prática avaliativa de professores alfabetizadores, cujos resultados apresentamos neste artigo.

O presente texto está estruturado em cinco seções, além da primeira seção introdutória, em que apresentamos o objetivo e contextualizamos o estudo e da última seção em que apresentamos as considerações primeiras sobre os resultados da reflexão proposta.

Após a introdução, na segunda seção, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo desenvolvido de abordagem qualitativa. Na sequência, na terceira seção, trazemos as discussões teóricas e empíricas sobre a prática avaliativa que permeia o processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental para compreender a importância do papel formativo da avaliação da aprendizagem.

Em seguida, na quarta seção refletimos acerca dos instrumentos e procedimentos de uma prática avaliativa com intenção formativa para a avaliação das competências de leitura e de escrita na alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme apresentamos a seguir.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Com a finalidade de alcançar o objetivo proposto para esta escrita, adentramos a empiria e coletamos dados, junto a quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º anos) que serão identificados com nome de flores, a fim de manter o seu anonimato, cujas respostas ao questionário proposto serão utilizadas para ilustrar as reflexões postas, apresentadas ao longo do texto e analisadas a partir de uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (2010, p.37), consiste num "processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação". Dessa forma, a pesquisa qualitativa se apresenta como a que mais se adéqua ao estudo aqui pretendido, uma vez que objetiva a análise, descrição e compreensão do fenômeno com riqueza de detalhes para compreender o uso da avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização.

"Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado" (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 48). Por isso, a premissa maior desta investigação será a visão da totalidade e a análise qualitativa dos dados, levando em consideração o tempo e o espaço da sua produção. Para isso, os dados serão recolhidos nos seus contextos naturais pelo pesquisador,

possibilitando maior proximidade com os sujeitos pesquisados e melhor compreensão de suas ações.

Os sujeitos pesquisados são professores vinculados à rede de ensino municipal, inseridos no Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, vinculado ao Ministério da Educação - MEC/Secretaria de Educação Básica – SEB e desenvolvido, em cada estado da federação, em parceria com uma universidade pública da rede federal de ensino, responsável pela formação continuada dos envolvidos.

Segundo documento do Ministério da Educação, o Programa (PACTO) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015).

PRÁTICA AVALIATIVA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DO PAPEL FORMATIVO DA AVALIAÇÃO

No processo de alfabetização é, pois, [...] papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações extraescolares e escolares (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 25), servindo a avaliação, na perspectiva formativa, para subsidiar o diagnóstico dos principais fatores que levam os alunos à não aprendizagem e às dificuldades, a fim de possibilitar a tomada de decisão, com proposição de situações de aprendizagem ou de estratégias para sua superação.

É, pois, neste sentido, que é vital para a professora Tulipa, pois “[...] a avaliação irá estabelecer as direções [...]”, ou seja, orientar o processo de ensino e de aprendizagem com o objetivo da garantia da aprendizagem dos alunos. A professora Lírio diz que avaliar a aprendizagem de um aluno é descobrir em que lugar no percurso da aprendizagem ele se encontra para levá-lo ao estado em que se objetiva chegar a termos da aprendizagem. Para isso, o professor reorienta o processo educativo para alcance dos objetivos propostos.

Dessa feita, a avaliação quando utilizada a favor das aprendizagens possibilita o avanço da apropriação do conhecimento, como afirma a professora Lírio. Da mesma forma, a professora Rosa, compreende que o professor na prática avaliativa toma “[...] um conjunto de ações”, sempre com a finalidade de identificar em que momento da sua trajetória pessoal de aprendizagem o aluno se encontra, refletindo ainda de que forma e em quais condições de aprendizagem foi submetido, fazendo uso das informações coletadas para promover a aprendizagem, portanto, numa concepção formativa da avaliação, pois, “[...] auxilia no desenvolvimento cognitivo do aluno e não apenas classifica”.

É, pois, formativa "toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo" (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Importa saber como a avaliação formativa ajuda na aprendizagem para compreender a importância do seu papel nesta perspectiva. É certo que, para imprimir um caráter formativo da avaliação na alfabetização das crianças, o seu uso deve retroalimentar os processos de ensino e de aprendizagem, servindo os dados coletados para planejar as intervenções necessárias, atendendo às necessidades de aprendizagem, visto que, coloca-se "[...] deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: torna-se um elemento, um momento determinante da ação educativa" (HADJI, 2001, p.21).

É, pois, a partir dos resultados da avaliação que se organiza a ação educativa, pois a "avaliação é um processo contínuo [...] visando à melhoria do ensino e da aprendizagem", como afirma a professora Margarida, fazendo o professor ao longo do processo educativo um julgamento sobre uma realidade concreta para subsidiar uma tomada de decisão.

Dessa forma, o planejamento visa interferir na realidade, alterando-a, pois através dos resultados da avaliação da aprendizagem, segundo a professora Margarida, se compreendem as necessidades de aprendizagem, priorizando o trabalho com as competências e habilidades que não foram alcançadas.

Segundo Cervi, isso ocorre quando se percebe "o significado essencial do planejamento, entendendo-o como um processo de decisão sobre o futuro, circunscrito e desejado, com implicação de articulação de fins, meios e recursos" (2008, p. 24).

Os resultados da prática avaliativa servem de orientação para o planejamento da prática pedagógica, assumindo o professor uma opção política a favor da aprendizagem quando parte das necessidades dos sujeitos aprendizes proporcionando direção, concentrando esforços, tomando decisões que guiam a ação docente para o alcance dos objetivos que se desejam. É, pois o professor parte responsável pela aprendizagem das crianças, pois, como aponta a resposta da Professora Rosa, "de acordo com a necessidade de cada um (aluno), utilizo métodos necessários para alcançar o sucesso" (parêntese nosso).

Se, no processo de alfabetização das crianças "precisamos, sim, priorizar, nos primeiros anos de escolaridade, a apropriação da escrita, ou seja, a alfabetização, e o desenvolvimento de capacidades de leitura e de produção de textos" (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 21), qual deve ser o papel da avaliação numa perspectiva formativa? Segundo as autoras, é preciso saber avaliar os alunos em relação a essas dimensões como ponto de partida para o planejamento.

O professor, ao planejar, se defronta com decisões a tomar. As decisões são de ordem teórica e metodológica, superando as práticas pedagógicas rotineiras desprovidas de sentido e de intencionalidade, pois a avaliação inscreve-se "[...] na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa

de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica" (HADJI, 2001, p. 21).

O planejamento exige do professor a apreensão da complexidade da realidade em que se insere para uma intervenção eficaz e eficiente, ou seja, uma intervenção para o alcance dos objetivos de aprendizagem, mas de forma mais racional possível. Para que isso possa acontecer, o processo avaliativo deve subsidiar a ação pedagógica "propondo-se tanto contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é" (HADJI, 2001, p. 21).

Assim, a avaliação na perspectiva formativa, no processo de alfabetização das crianças subsidia "uma tomada de decisão acerca de como atender a alunos com diferentes bagagens de saberes, garantindo que a aprendizagem ocorra" (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 23), orientando, assim, o trabalho pedagógico nos eixos da leitura e da escrita, centrais ao processo de aprendizagem nesta etapa escolar. Para isso, a avaliação deve acontecer "desde o primeiro contato que tenho com o aluno" (Professora Lírio).

A avaliação ocorre ao longo do processo e não é limitada a espaços de tempo, ou seja, deve ocorrer o tempo todo, desde a entrada do aluno no primeiro dia de aula até o final do ano, pois essa frequência permite "[...] fazer uma análise generalizada sobre o que o meu aluno sabe [...]" (Professora Tulipa).

O diagnóstico no processo de alfabetização permite, num movimento constante de reflexão e de proposição, resultar na mediação do professor a fim de promover as aprendizagens. A realidade é, pois, o ponto de partida para a ação pedagógica, estabelecendo uma relação de interdependência entre o ensino e a aprendizagem, sendo a avaliação que nos leva a compreendê-la para intervir.

Se no processo de alfabetização, a leitura e a escrita tornam-se eixos privilegiados de estudo, como avaliar para desenvolver as competências relacionadas ao uso social da língua? Cientes de que, nesta etapa:

> *É preciso desenvolver estratégias de avaliar esses alunos sem penalizá-los por não terem ainda o domínio do ler e do escrever, mas é preciso, sobretudo, propiciar situações para que eles possam se alfabetizar e aprender a ler e produzir textos com autonomia (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 23).*

A fim de promover a aprendizagem, além dos instrumentos e procedimentos adotados, tais como: registros, pareceres e portfólios, como já foram explicitados anteriormente, outras práticas de avaliação devem ser adotadas, com "a criação de instrumentos de avaliação variados, que possam contemplar alunos com diferentes níveis de conhecimento de escrita" e de leitura, que precisam ser utilizados pelo professor, sempre com vistas à coleta de informações que possam orientar a "tomada de decisão acerca de como atender a alunos com diferentes bagagens de saberes, garantindo que a aprendizagem ocorra" (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 23), desenvolvendo a competência leitora e da escrita.

Assim, precisamos partir da ideia de que, no processo de alfabetização:

> *Avaliamos para compreender os processos pedagógicos implicados no ensino de língua; para coletar dados que confirmem ou neguem os processos de ensino em situações específicas; para descobrir e propor soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem (BESERRA, 2007, p. 49).*

No ensino da língua, por competência leitora se entende, de acordo com Kleiman (2013), como sendo a capacidade cognitiva complexa da criança em entender os significados dos textos escritos recorrendo às estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido à língua escrita.

Para avaliar a competência leitora, segundo Beserra (2007), o professor deve lançar mão da diversidade de gêneros textuais, além do uso do livro didático, numa variedade de situações didáticas a partir de propósitos pedagógicos claros, relevantes e amplos. Os textos diversificados abrangem uma diversidade de ideologias e situações de usos sociais da língua, promovendo uma reflexão significativa das vivências e interações humanas, despertando o prazer da leitura, portanto, sem se restringir ao uso no contexto pedagógico, mas oportunizando leituras leves, divertidas, "[...] simplesmente para deleite, fazendo-o experimentar a leitura sem compromisso com tarefas escolares" (BESERRA, 2007, p. 48).

Essas práticas são apontadas pelas participantes do estudo, como afirma a professora Tulipa, como "[...] indispensáveis para que o aluno se integre socialmente, pois, o aluno só estará alfabetizado se ele souber fazer uso social da leitura e da escrita".

Para favorecer a aprendizagem da leitura, a verificação da capacidade leitora da criança, numa perspectiva formativa de avaliação, deve ser diária, visto que, "se o ensino é diário, a avaliação não pode ser eventual" (BESERRA, 2007, p. 59), a fim de propor soluções para a superação das dificuldades apresentadas pelas crianças, buscando o avanço e a ampliação da aprendizagem.

A capacidade leitora envolve, segundo Oliveira (2005), competências centrais, entre elas: a consciência fonológica, ou seja, a ideia de que diferentes letras produzem diferentes sons; o princípio alfabético, a compreensão da existência de uma relação entre a presença e a posição de um grafema e o som que ela tem na palavra; a decodificação, que é a capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita ou transformar em escrita uma palavra ouvida e a fluência que inclui a correção e o ritmo de leitura de textos.

Além disso, Beserra (2007) afirma que, para a aprendizagem da compreensão leitora, a avaliação deve verificar aspectos que contribuem para a construção do(s) sentido(s) do texto, tais como: a intertextualidade, coerência global do texto com reflexão que envolva título, organização do texto, tópicos, principais argumentos, inferências, coesão textual, o lugar e o contexto histórico em que ele se insere,

pontuação, organização textual, as propriedades de gênero, exploração dos recursos semânticos, entre outras, superando as práticas de interpretação textual, "[...] muitas vezes formuladas de modo a gerar ambiguidade e imprecisão ou ainda quando se mostram óbvias ou irrelevantes" (p. 46).

O mesmo autor diz que "o trabalho com textos na escola requer, ainda, espaço para sistematização dos conhecimentos gerados na sua análise. [...]. O exercício oral ou escrito de compreensão leitora deve ser seguido de sistematização [...]" (BESERRA, 2007, p. 58). Essa sistematização pode favorecer a avaliação da competência na produção de textos, pois a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma concomitante.

Mas o que é importante avaliar nos textos produzidos no aprendizado da escrita? Primeiro é preciso compreender que os textos produzidos no contexto escolar devem superar a função meramente pedagógica assim como o exercício da leitura, pois ao trabalhar com a escrita de textos, o professor deve "[...] estabelecer a situação em que o texto será empregado, bem como a pertinência das características linguísticas a serem utilizadas, de forma a configurar um texto com significado interacional" (MARCUSCHI, 2007, p. 66).

Os textos a ser produzidos, portanto, devem atender as suas funções sociais, sendo, portanto, coerentes, coesos e eficazes quanto a sua finalidade social, sendo necessário que a criança compreenda os diversos gêneros do discurso, atendendo aos objetivos sociais a que se propõem. Além disso, uma avaliação com intencionalidade formativa na produção de textos escritos possibilita que possamos refletir – professor e aluno – "[...] sobre os saberes construídos com vistas à revisão do ensino e da aprendizagem, e não como um "identificador de erros" com vistas ao estabelecimento de uma medida para o aluno" (MARCUSCHI, 2007, p. 66).

Dessa feita, no desenvolvimento da capacidade de produção de textos, é preciso estabelecer espaços em que a criança possa olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante ou incompleto, levando-a a sua revisão e re-escrição, até considerá-lo satisfatório.

Dessa forma, as práticas de escrita propostas pelas professoras participantes do estudo, como produção de textos, ditados de palavras e frases, autoditados, entre outras apontadas, possibilitam a revisão e re-escrição da palavra ou do texto, sempre que necessário para promoção da aprendizagem.

Nesta perspectiva, a avaliação da leitura e da escrita "[...] deverá, portanto, contemplar a ampliação dessas habilidades e competências ao longo do tempo e não poderá, consequentemente, ser pontual ou isolada dos eixos de leitura e de produção" (MENDONÇA, 2007, p. 106), dando condições para que a criança aprenda a língua gradativamente, tornando-se cada vez mais autônomo e crítico o seu uso no contexto social e escolar, sempre considerando a perspectiva de que cada aluno tem seu próprio ritmo, seu próprio tempo, sendo que na sala de aula há alunos com níveis diversos que precisam ser considerados no planejamento.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DE UMA PRÁTICA FORMATIVA COM INTENCIONALIDADE FORMATIVA

A avaliação não se resume à coleta de dados, mas esta etapa constitui o ponto inicial do processo avaliativo, sendo necessária para acesso às informações acerca do objeto do conhecimento. O passo seguinte é a interpretação dos dados para construção de uma opinião e, em seguida, a tomada de decisão. Cientes de que, de acordo com Luckesi:

> *Importa ter presente que todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação são úteis, desde que sejam adequados aos objetivos da avaliação, isto é, adequados às necessidades e ao objeto da ação avaliativa e elaborados segundo as regras da metodologia científica (2011, p. 297).*

Compreendemos que "instrumentos de coleta de dados são propriamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho" (LUCKESI, 2011, p. 299). Mas que instrumentos utilizar na prática avaliativa no processo de alfabetização das crianças numa perspectiva formativa para garantia das aprendizagens?

Se todos os instrumentos são úteis, podemos afirmar que o caráter formativo, na verdade, segundo Luckesi (2011), são determinados pelas concepções pedagógicas que fundamentam a prática avaliativa. Estas, portanto, atribuem intencionalidade ao ato avaliativo: para certificar a aprendizagem/não aprendizagem ou para promover a aprendizagem, sendo esta última de caráter formativo.

Entretanto, nos deteremos nos instrumentos por compreender serem importantes pelas possibilidades que oferecem na coleta dos dados. Consequentemente, o professor deve selecionar os instrumentos de coleta de dados de forma a atender as suas necessidades quanto ao tipo de dado relativo à aprendizagem das crianças. É importante conhecer, pois, nesta perspectiva:

> *A qualidade da avaliação passa a estar em sua capacidade de diálogo ao indagar, investigar, refletir sobre os percursos, processos, procedimentos na produção do conhecimento, contribuindo na criação de meios que auxiliem a superação de limites encontrados nessa produção, e não como algo a ser medido na busca do que todos devem alcançar (LOCH, 2008, p. 161).*

Com base nessa intencionalidade, para selecionar o instrumento a ser utilizado, o professor deve se deter nos objetivos traçados no planejamento de ensino a fim de coletar dados que possam revelar a produção do conhecimento pelo aluno em relação ao objeto de conhecimento proposto pela ação pedagógica, realizando uma operação de leitura da realidade, com base em critérios previamente definidos, a fim de procurar indícios do êxito da aprendizagem ou das dificuldades encontradas ou, ainda, das hipóteses construídas pelos alunos na construção do seu conhecimento.

Dessa forma, os instrumentos podem variar, pois, não existe instrumento certo ou errado, porém, mais adequado e menos adequado, de acordo com o objetivo proposto, o conteúdo, o tempo disponível, entre outros aspectos a considerar, importando que, de acordo com Luckesi, "[...] sejam adequados às finalidades para os quais são utilizados" (2011, p. 298).

Para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, é necessário também o uso de instrumentos de registro pelos professores, tais como fichas coletivas e individuais, pareceres e relatórios descritivos, sendo os registros fruto das observações sistemáticas realizadas, na leitura individual dos alunos (Professoras Lírio, Tulipa e Margarida), na produção textual (Professoras Lírio, Rosa e Tulipa), no ditado (Professoras Lírio, Tulipa e Margarida), nas atividades de compreensão de texto (Professora Rosa), em todas as atividades propostas durante a aula e nas atividades para casa.

O cuidado que se deve ter, neste caso, segundo Mainardes e Gomes (2008), é quanto ao seu preenchimento, para que não assumam um caráter estritamente burocrático, visto que muitos são orientados por roteiros predefinidos para a totalidade dos alunos e os critérios estabelecidos não são claros para os professores, o que promove discrepâncias entre o registrado pelo professor e a aprendizagem real.

Entretanto, apesar do risco em se tornar apenas documentos a ser arquivado na escola, de caráter burocrático, quando utilizados adequadamente permitem a reflexão da ação pedagógica espelhada em cada criança individualmente e o seu redimensionamento. Além disso, Beserra, referindo-se à formação continuada de professores, indica serem estes instrumentos excelentes, "porque encerram padrões e concepções compartilhados nos contextos profissionais, passíveis de reflexão em programas de formação, para a efetiva adoção da avaliação formativa" (apud MAINARDES; GOMES, 2008, p. 240).

Outro instrumento que, quando adotado na perspectiva formativa, mostra o desenvolvimento do aluno ao longo do processo é o portfólio, indicado pela professora Tulipa. Segundo Fetzer (2008), os portfólios explicitam saltos qualitativos em conhecimentos, revelam as diferentes formas como cada aluno resolve suas atividades e, percebemos, nas situações analisadas, que há um saber sendo construído de forma sistemática. Sendo que:

> *Ao mesmo tempo, os portfólios colaboram para a observação das dificuldades dos alunos na realização das atividades propostas, que podem ser verificadas tanto no entendimento da atividade quanto na falta de recursos (cognitivos e/ou materiais) para sua realização ou, ainda, no momento da finalização da atividade (FETZER, 2008, p. 149).*

O portfólio, segundo Villas Boas (2014), é um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa, pois inclui três ideias básicas coerentes com

esta perspectiva: entende a avaliação como processo, os alunos são ativos nesse processo e refletem sobre a sua própria aprendizagem.

No contexto escolar, mais especificamente no processo de alfabetização, o portfólio, ao ser construído com a participação ativa da criança, oportuniza um leque de possibilidades a fim de revelar a sua aprendizagem, compreendendo o processo de aquisição do conhecimento e permitindo a sua regulação. “Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2014, p. 38), que oportunizam a reflexão no processo de elaboração e após a sua conclusão, o afloramento da criatividade, a autoavaliação, o trabalho coletivo, tanto com a participação do aluno e do professor, como com a participação da família e fortalece a autonomia do aluno.

Para a mesma autora, quando se avalia por meio deste instrumento:

> *A leitura, a interpretação e a análise de portfólios requerem o uso de lentes variadas e apropriadas: a) para focalizar o desenvolvimento, as conquistas de aprendizagem e as necessidades de cada aluno; b) para focalizar grupos de alunos em suas capacidades e compreensões; c) para focalizar aspectos característicos de turmas, separadamente, ou de programas da escola (2014, p. 86).*

Podemos concluir que a investigação contínua acerca dos percursos e dos processos vividos pela criança na consolidação da sua aprendizagem requer o uso de instrumentos elaborados com rigor metodológico para que os dados coletados sejam significativos com vistas a apontar as possibilidades de intervenção que sejam necessárias à construção do conhecimento, colaborando, os instrumentos ou os procedimentos utilizados para a coleta de dados na avaliação, com a aprendizagem quando apontam os caminhos a trilhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propomos refletir acerca da prática avaliativa no processo de alfabetização das crianças, buscamos evidenciar a importância que assume o caráter formativo da avaliação a fim de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como propõe o Programa Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Nessa proposição, ao refletir sobre a prática avaliativa, intentamos compreender qual o papel da avaliação formativa, sendo evidenciado ao longo das discussões que esta assume, nesta perspectiva, o trabalho de reorientar o processo de ensino-aprendizagem refletindo sobre o planejamento docente quando informa sobre o desempenho dos alunos, de forma clara, precisa e pertinente, para que as informações sejam significativas para a tomada de decisão.

Quanto aos procedimentos e instrumentos de avaliação para uma prática formativa, compreendemos que todos os instrumentos podem ser utilizados pelo

professor, desde que adequados aos objetivos propostos, aos conteúdos trabalhados e à intencionalidade da prática avaliativa. Não existem, portanto, instrumentos e procedimentos mais adequados para uma prática avaliadora com intencionalidade formativa, mas são as situações que irão determinar os que devem ser utilizados pelos professores.

Para concluir, podemos afirmar que a avaliação na perspectiva formativa serve para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem com vistas à efetiva aprendizagem. Esta intencionalidade deve ser contínua e abrangente no processo de alfabetização de crianças, compreendendo que o ato de ensinar e de aprender é redimensionado conforme os resultados da avaliação do desempenho dos alunos, demonstrados a partir de dados significativos coletados por meio de instrumentos adequados, para uma tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

BESERRA, N. da S. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-60.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015.** Brasília: MEC, 2015.

CERVI, R. de M. **Planejamento e avaliação Educacional.** Curitiba: IBPEX, 2008.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

FETZER, A. R. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível: In: _____. **Avaliação:** desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 143-158.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013.

LOCH, J. M. de P. Avaliação na escola de ciclos de formação: teoria e prática. In: FETZNER, A. R. **Avaliação:** desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 159-171.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; GOMES, A. C. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2.000 – 2006). In: FETZNER, A. R. **Avaliação:** desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 233-245.

MARCUSHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: _____; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 61-74.
2007.

MENDONÇA, M. R. de S. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-110.

OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em alfabetização. **Ensaio:** Avaliação das Políticas Públicas, 13(48), 2005, p. 375-382.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas/SP: Papirus, 2014.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Compreendendo a avaliação formativa. In: _____ (org.). **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Campinas/SP: Papirus, 2012.

A HISTÓRIA APRENDIDA E ENSINADA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Nallyne Celene Neves Pereira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UESB/
E-mail: nannycel@gmail.com
Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
E-mail: mcristina.pina@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa em desenvolvimento tem como objetivo compreender como as crianças que estudam o 5 º ano do Ensino Fundamental, a partir dos conhecimentos históricos trabalhados em sala de aula, compreende e se apropria do conceito de passado.

As inquietações que motivaram a pesquisa nasceram da atuação como professora de História nos anos finais do Ensino Fundamental e Metodologia do Ensino de História, no curso Normal Médio, antigo Magistério. A experiência vivenciada provocou questionamentos sobre a História ensinada nos anos iniciais e ao mesmo tempo, sobre como a criança pensa e aprende a História a partir dos elementos que são apresentados a elas nos anos iniciais.

Segundo Jezuíno Braga (2006) o importante no ensino de História nos anos iniciais é a construção do conceito de história para essas crianças, uma vez que ele precisa ser compreendido como o produto da ação de diversos grupos e não de um indivíduo ou grupo isolado. E nesse processo de construção, os fatos históricos não podem ser apresentados de forma isolada e descontextualizados dos aspectos econômicos, sociais, culturais, religiosos e políticos. Assim, é possível que a criança se perceba como sujeito histórico e com capacidade para compreender a realidade que a cerca.

Compreende-se, portanto, que a aprendizagem histórica das crianças perpassa pelo entendimento da relação que estas estabelecem com a história, com as pessoas e objetos do passado, uma vez que, os saberes históricos são construídos em diversos espaços e não somente na escola.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa em andamento se fundamenta na perspectiva da Educação Histórica que tem como preocupação de estudo a compreensão do significado dado por crianças, jovens e adultos ao conhecimento histórico. As pesquisas inseridas nesta perspectiva têm trazido reflexões importantes sobre a aprendizagem que ocorre dentro do espaço escolar numa vertente diferenciada da Psicologia da Aprendizagem, mas sem ignorar seus pressupostos. Segundo Barca (2001) os resultados dessas pesquisas tem

tornado possível desenvolver no espaço escolar, o pensamento histórico para além da resolução de testes e provas.

Dentro dessa perspectiva, o estudo debruça-se sobre a aprendizagem histórica vivenciada e produzida nos anos iniciais dentro do espaço escolar. A definição do lócus de investigação ser a escola, não significa entender que a aprendizagem e o saber histórico são produzidos somente na sala de aula, mas sim entendemos que diversos elementos contribuem na construção da consciência histórica do sujeito. (FREITAS. 2010:19). Esses elementos constituídos em outros espaços que orientam as escolhas sobre o que ensinar e para que ensinar história às crianças.

Compreendendo, portanto, que o conhecimento produzido durante todo o percurso escolar até chegar ao final do Ensino Médio é fruto de um processo contínuo de aprendizagem, iniciada ainda na Educação Infantil e, que vai se consolidando ao longo das demais fases, quais são os saberes históricos que precisam ser desenvolvidos nos anos inicias para sustentar a aprendizagem histórica nas fases escolares subsequentes e nas próprias relações que serão estabelecidas por essa criança ao longo da vida cotidiana?

Há uma prescrição curricular que orienta e de certa forma, regula o que ensinar sobre a História para as crianças. Os documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais assim como os livros didáticos assumem o papel prescritivo no sentido de direcionar o que ensinar para as crianças. A disciplina História, segundo as atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Resolução nº 4, 13/07/2010) devem assegurar que a criança, durante os anos iniciais, leia e compreenda sua realidade com condições de agir sobre ela. Para tanto, serão os trabalhos com os conceitos históricos: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico os elementos que asseguram tal condição à criança.

Mesmo compreendendo que o currículo prescrito direciona a prática pedagógica, ele não reproduz a voz dos sujeitos que o vivencia no cotidiano da sala de aula. Portanto, pergunta a inicial não se responde apenas pela prescrição dos documentos oficiais e as pesquisas sobre a aprendizagem histórica também buscam respondê-la. No que tange aos anos iniciais, as pesquisas precisam levar em consideração a relação que a criança estabelece com alguns conceitos históricos e, portanto, como ela se apropria da História.

A compreensão sobre a aprendizagem dos conceitos históricos leva em consideração a distinção entre conceitos históricos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Os conceitos substantivos são aqueles vinculados às informações históricas e os conceitos de segunda ordem dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história. (LEE, 2001 apud RAMOS, Márcia,2012:10)

De acordo com Peter Lee (2003) a aprendizagem relaciona-se com a afetividade, mas não o sentimento puro como nas relações humanas e sim na compreensão “da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós

próprios as sentimos." (LEE, 2003:21). Os alunos precisam compreender o motivo pela qual as pessoas atuavam no passado e a essa compreensão, o autor denominou por empatia histórica. Somente quando os alunos compreendem as pessoas do passado como seres humanos é que se dá a empatia histórica e, portanto, a aprendizagem.

Portanto, o que é o passado sobre o ponto de vista da criança? Como ele é por ela apropriado e ao mesmo tempo, permite situá-la numa perspectiva temporal? A compreensão do passado pela criança perpassa pelo entendimento das relações de transformações e permanências que estão inseridas dentro do conceito de tempo histórico? O estudo das relações que a criança estabelece com o passado e, portanto, com a aprendizagem da disciplina nos anos iniciais, com base na metodologia da Educação Histórica, pode contribuir de forma significativa na compreensão do lugar/papel da disciplina história nos anos iniciais.

A criança, compreendida como um sujeito histórico, é que dará voz ao sentido de passado construído nessa fase da vida que nos interessa compreender. O espaço para nossa interlocução é a escola. A escola é o local onde o saber acadêmico se funda ao saber escolar que é transmitido ao estudante fazendo uso de uma linguagem que atenda ao binômio faixa etária e nível escolar. Dessa forma, de acordo com Kátia Abud (2005) a escola é um espaço importante para a compreensão da aprendizagem histórica,

> *por que o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajuda-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar. (ABUD,2005, p.28)*

Os sujeitos da pesquisa são crianças matriculadas no 5º Ano matriculadas no Centro Educacional Profº Paulo Freire, localizada no município de Vitória da Conquista. É a maior escola da rede municipal de ensino e em 2016 foram matriculados, nos turnos matutino e vespertino, 1350 alunos. Atende exclusivamente ao Ensino Fundamental e possui 43 turmas no total, sendo 28 turmas dos Anos Iniciais e 15 dos Anos Finais do EF. Deste total, 06 turmas são do 5º ano. Em razão do tempo, a pesquisa trabalhará com as três turmas do matutino perfazendo um total de 89 crianças. A escolha pelo 5º ano se justifica por essas crianças já terem vivenciado ao longo de sua trajetória escolar um contato maior com a disciplina e estarem cursando o último ano de estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora, os sujeitos da pesquisa sejam as crianças, no decorrer da pesquisa sentimos a necessidade de estabelecer um diálogo com o professor, no sentido de compreender a sua percepção com a disciplina e por entendemos que não é possível, compreender como se dá a construção do passado pelas crianças na escola sem conhecer a concepção de passado adotado pelo professor. Está sendo aplicados dois instrumentos junto às professoras das três turmas selecionadas. Um questionário

com objetivo de definir o perfil profissional e uma entrevista semi-estruturada com finalidade de conhecer sua aproximação com a disciplina História. Os resultados ainda não foram sistematizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda não apresenta resultados consistentes para responder ao seu objetivo principal. Até aqui ela se sustenta na compreensão que a criança se apropria do passado. E o passado, como afirma Helenice Rocha (2014), está presente em diversos produtos que vão além da sala de aula, tais como filmes, músicas, jornais, revistas, entre outros. O passado é objeto da investigação histórica e, portanto, do ensino de história e um estudo sobre aprendizagem histórica precisa definir o significado de passado. E há uma infinidade de maneiras para o professor evocar esse passado durante as suas aulas.

Segundo Lee (2003), a compreensão da criança sobre a narrativa histórica estará relacionada a associação que a mesma estabelece com o passado recente, que é conhecido. As crianças visualizam o presente como o ponto de partida para a compreensão do passado. O passado é um presente que sempre existiu, mas visto de uma maneira mais rústica.

O conceito de passado pode se apresentar para a criança como um conceito abstrato, afinal o passado não se pode manusear. Lowental (1989) define que não podemos, de fato, comprovar o passado, pois ele está além do nosso alcance. O que temos são resíduos que surgem no presente. O passado só surge quando o reconhecemos como tal.

Nesta perspectiva pretendemos adentrar nos significados sobre o passado e a história, construídos pelas crianças no espaço escolar, relacionando com o processo de ensino e aprendizagem da disciplina história.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria.**Processos de construção do saber histórico escolar.** HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 11, jul. 2005.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras.** Porto, III, Série, vol. 2, 2001, p. 13-21. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso em outubro 2015.

BORGES, Maria & BRAGA, Jezulino. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Disponível em: www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_09.doc - Acesso em setembro 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação** Brasília: MEC, 2013.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teóricos-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristovão: Editora UFS, 2010.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.

LOWENTHAL David. **Como conhecemos o passado.** Projeto História: trabalhos da Memória.São Paulo/; PUC, n.17, 1998.

RAMOS, Márcia Elisa Teté .**Educação Histórica: desafios em torno da investigação sobre a aprendizagem da história**.Encontro do LAPEH - Laboratório de Ensino de História. UESB, Vitória da Conquista, Ba: 2012.

ROCHA, Helenice. **A presença do passado na aula de história**. In: _____. MAGALHÃES, Marcelo (et AL.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2-14. (p.33-52)

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM SÃO LUÍS

Lêda Maria Silva Santos (UFMA)[44]
ledasoleil@hotmail.com
Maria Alice Melo (UFMA)[45]
ma.melo@terra.com.br
UFMA- meducacao@ufma.br

INTRODUÇÃO

Como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996, a Educação Integral é o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extra-escolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

A rede de escolas municipais, a partir do Programa Mais Educação, vem ofertando oportunidades educativas que se conjugam no sentido de enriquecer o processo ensino aprendizagem desde a primeira adesão feita no ano de 2010 com 17 escolas, na oferta da extensão do tempo escolar dos alunos, oferecendo atividades diversificadas, por mais três horas de trabalho pedagógico no contra turno escolar, tomando como dinâmica do cotidiano pedagógico, uma sistematização que atenda às orientações do referido Programa, no que trata as atividades.

Logo, a realização de leituras com fins de apropriação teórica das categorias Educação em Tempo Integral, Currículo Integrado e Programa Mais Educação a fim de que esclareçam dúvidas sobre o objeto em questão se firma nos autores: Teixeira (1999), Moll (2009), Cavalière (2007), Moll (2000), Teixeira (1999), Dourado (2004), Gadotti (2009), Lopes (2009), Santomé (1998), Frigotto (1995), dentre outros, além dos documentos legais, documentos oficiais, Programas, dados da SEMED, somados ao uso de instrumentos aplicados aos sujeitos: gestores, coordenadores e professores para a coleta de dados que possibilitaram análise e compreensão do trabalho pedagógico realizado na escola.

Considerando que o objeto desta comunicação é a Educação em Tempo Integral, foi utilizada a abordagem qualitativa, pois em dado momento, buscou-se saber quais os relatados de gestores, coordenadores, professores e monitores em relação ao tempo integral na escola.

44 Mestre em Educação-UFMA

45 Orientadora do curso de Mestrado em Educação-UFMA

Com o objetivo de partilhar as limitações e desafios que a escola enfrenta na prática da Educação em Tempo Integral, bem como a possibilidade da prática do Currículo Integrado na articulação das atividades desenvolvidas na escola.

Contudo, esta comunicação parte da inquietação de desvelar os desafios da Educação em Tempo Integral no contexto ludovicense, a partir do desenvolvimento do Programa Mais Educação/MEC em escolas da rede municipal de São Luís.

Dessa forma, para compreender o objeto de investigação, as etapas empregadas na coleta de dados envolveram técnicas como: análise documental; que de acordo com Ludke (1986, pág. 39), "os documentos representam uma fonte natural de informação, não apenas de uma informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto". A consulta de documentos, portanto, serviram de fonte para verificação e complementação de informações obtidas por outros instrumentos.

Embora existam dificuldades que perpassam desde a infraestrutura a questões logísticas relativas às parcerias, pode-se enfatizar que a SEMED juntamente com a escola buscam a superação de tais situações e avança em aspectos como: professores e monitores comprometidos, formação continuada na perspectiva da Educação Integral, ampliação de jornada de professores para 40 horas, garantia de 1/3 e contratação de cuidadores infantis que constituem um ganho na prática da escola em tempo integral.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL SÃO LUÍS-MA

O Maranhão, estado situado na região Nordeste, que por sua vez é composto por 217 municípios, dentre os quais destacamos sua capital, São Luís, local onde ocorreu esta pesquisa

Em relação à educação, de acordo com dados registrados no Censo 2010, a região Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo, com 17,6% da população que não sabe ler, nesse contexto, o Maranhão revela o quarto maior índice com 19,31% da população analfabeta, esses dados falam da alta necessidade em melhorar tais resultados.

Como desdobramentos de ações no âmbito educacional na década de 90 ocorreram ações nas duas gestões do governador Leonel Brizola, ambas em sua coligação com o Partido Democrático Trabalhista (PDT) (83-87/ 91-94), a partir a criação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, que foram concebidos por Darcy Ribeiro, a proposta de Educação Integral esteve mais voltada para a ampliação do tempo escolar no ambiente de aprendizagem, que pretendia segundo seu projeto original promover melhoras na educação.

Outros desdobramentos semelhantes ao CIEP citam-se o Programa de Formação Integral da Criança, PROFIC, o Projeto CEUS, concebidos como proposta intersetorial, com uma visão de educação que transcenda a sala de aula e o espaço escolar.

Mais tarde, no governo Collor, os CIEPs em funcionamento no Rio, Brasília e Belo Horizonte, foram transformados em Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) com um caráter mais assistencialista.

Contudo, a experiência dos CIEPs teve seu desdobramento, também, em nosso estado. É relevante citar que a implementação dos primeiros CIEPs, no Maranhão, está ligada à trajetória político-administrativa do Sr. Jackson Kléper Lago, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), que governou a prefeitura de São Luís por dois mandatos, compreendendo o período de 1989-1992 e 1997-2000.

Segundo a SEMED/São Luís, no ano de 1992, foi iniciado na rede escolar o processo de ciepização para alunos de 1ª e 2ª série. No Bairro Maracanã, na Unidade Integrada José Augusto Mochel; no bairro Anjo da Guarda, na Unidade Integrada Carlos Madeira e no bairro da Alemanha, na Unidade de Educação Básica Albérico Silva.

Entende-se, porém que a iniciativa dos CIEPs, apesar de suas dificuldades, desenvolveu experiências que serviram de base para outras, chegando até os nossos dias.

Contudo, o governo federal, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e do decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, instituiu o Programa Mais Educação com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais e, ainda, de valorizar a diversidade cultural do país. O amparo ao Programa remete-se aos artigos 34 e 87 da LDBN que sinalizam a ampliação progressiva da jornada escolar.

É relevante registrar como ocorre a oferta educacional na rede, em que a primeira forma dá-se na escola de Tempo Parcial, com a jornada escolar que ocorre no intervalo de 4 horas e sua estrutura curricular é formada por componentes curriculares da base nacional comum e diversificada, visando à formação do cidadão. A segunda forma de oferta é a Escola em Jornada Ampliada, nessa perspectiva, a extensão da jornada escolar propõe não apenas uma possível finalidade pedagógica, mas também uma pretensão social e política e sua prática só é possível a partir de programas e projetos parceiros desta Secretaria.

Sobre a jornada escolar ampliada, a autora abaixo afirma que essa ampliação pode ser compreendida de variadas formas:

> *a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (Cavaliere, 2007, p.1016).*

Esta concepção amplia a jornada diária dos alunos em 7 horas por dia ou mais, evidente que o funcionamento da escola nesse formato, atende às necessidades de alguns pais trabalhadores, que buscam na escola um local seguro para deixarem seus filhos. No contra turno, os alunos participam de oficinas pedagógicas, de esporte, de lazer, de cultura, de Arte, Educação Ambiental, entre outras. Ao passo que como terceira perspectiva, tem-se a oferta da Escola em Tempo Integral, em que sugere a permanência do aluno durante todo o dia e que o currículo apresente a diversidade capaz de proporcionar diversas aprendizagens.

Para além das visões sobre o tempo integral, existe aquela que independe da organização de uma escola de horário integral, compreendida por sua natureza intersetorial. Dessa forma, o currículo deve ser integrado e articulado com outras instituições da sociedade.

Faz-se necessário que as escolas de tempo integral assumam as mudanças necessárias para esse contexto no sentido de repensar a proposta curricular, documento que subsidia toda e qualquer prática pedagógica, partindo de reflexões como: onde está, o que quer realizar e aonde quer chegar. Essas reflexões apontam para o que diz Gadotti (2009, p.98): “não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas”, ou seja, não se limitando apenas à extensão do tempo com atividades esportivas, artísticas e ou culturais sem relação com o currículo escolar, aspecto que a caracterizaria como integrada.

Na defesa do currículo integrado, Lopes (2002) alerta para o fato de que a integração é complexa e matizada por vários aspectos e que, para compreendê-la, é necessário que se tenha clareza de quais princípios norteiam esta integração, a que finalidades educacionais estão sendo submetidas e, ainda mais, que a defesa do currículo integrado não seja parte de um modismo pedagógico.

Nesse sentido, devem-se levar em conta todas as dimensões do ser humano, formando-os integralmente como pessoas. A integralidade pretendida vai requerer o ensino das disciplinas da base comum, articuladas aos demais saberes, que podem ser organizados a partir da equipe pedagógica dentro e fora da escola.

> *Para a construção de uma organização de tempo escolar mais flexível [...] necessita-se, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvido. Isso inclui um corpo de profissionais que sejam capazes de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente do ponto de vista político-filosófico e complexa do ponto de vista técnico-pedagógico. (Cavaliére, p. 123).*

Sobretudo a educação constitui-se em uma das ciências mais antigas e é um processo que vivencia uma dinâmica em seu cotidiano. Nesse contexto, a análise do cotidiano escolar da rede pública como um todo, nos faz concordar com Dourado

(2010, p. 17). Ao citar que “a educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento” A partir dessa citação entende-se que as proposições educacionais dos projetos e programas, são elaboradas, objetivando melhorar os resultados educacionais, no entanto, muitas vezes a problemática está em sua materialização, pois implica também, em organização pedagógica e estrutural.

Na mesma linha da LDB, encontramos o PNE de 2001, defendendo o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes;

> *O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, são possibilidades para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (PNE, 2000, p.65).*

Encontramos também na Constituição 1988 que:

> *A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205 Constituição Federal).*

Deve a educação ser organizada em modelos que oportunizem a aprendizagem não só em tempo integral, mas que seja oferecida com a qualidade necessária ainda que em tempo parcial para o alcance da autonomia e do exercício da cidadania.

Considerando os relatórios da SEMED, em São Luís o Programa Mais Educação realizou sua inserção em 2009 atendendo o Ensino Fundamental e iniciou as atividades no ano de 2010 em 17 escolas do município.

Ao passo que em 2010 e 2011, foi desenvolvido em 47 escolas, contemplando 16.078 alunos e envolvendo a aproximadamente 300 monitores, e destas, 27 escolas foram incluídas no Programa Segundo Tempo (PST). Em 2012, o atendimento foi ampliado para 80 Unidades da Educação Básica, incluindo a zona rural. Em 2013, foram acrescentadas mais 06 escolas, totalizando 86 Unidades Executoras.

No ano de 2014 a rede além de manter o quantitativo de escolas participantes da adesão do Programa Mais Educação, quatro escolas iniciaram desde o mês de abril, atividades de Educação em Tempo Integral, onde as crianças permanecem por oito horas na escola, contemplando almoço, repouso, atividades regulares e complementares durante todo o dia. O importante é que a rotina seja adequada às necessidades da criança. A dinamicidade que esse currículo oferece é um elemento importante para a criança, como alerta Godoy (2012), “que não seja oferecida mais do mesmo”, ou seja, o PME não pode significar uma prática repetitiva, evitando que

as crianças estejam diariamente ansiosas para que o dia termine. Deve ser um dia prazeroso e agradável. Observa-se a seguir, as escolas participantes dessa prática.

Quadro 1 - Escolas envolvidas na Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Educação-2015

Nº	ESCOLA/UEB	BAIRRO	ALUNOS ATENDIDOS
01	UEB PESQUISADA	ALEMANHA	312
02	Recanto Dos Pássaros	CID. OPERARIA	300
03	Barjonas Lobão		120
04	Creche Maria De Jesus Carvalho	CENTRO	270

Fonte: SEMED/São Luís

Mas a exemplo de outras cidades do país, a implantação das Escolas em Tempo Integral em São Luís tem enfrentado limitações. Considerando que é uma política em implementação, a proposta da intersetorialidade certamente facilitará o diálogo para superar as dificuldades enfrentadas pelo município. Pois a intersetorialidade do ponto de vista da gestão do Programa, estreita a relação entre vários setores: Esporte, saúde, serviço social e outros.

A partir da experiência com o Programa Mais Educação durante alguns anos, em 2013, a Rede inicia discussões em torno da política de Educação em Tempo Integral exigindo da Secretaria Municipal de Educação de São Luís uma reflexão sobre o atual contexto da educação e o enfrentamento da realidade objetiva, numa perspectiva inovadora e de compromisso com a melhoria dos indicadores educacionais, tendo como referência:

- *Condições de trabalho*
- *Garantia do calendário de formação dos profissionais de educação;*
- *Universalização da educação básica;*
- *Metas e estratégias do Plano Nacional e consequentemente do Plano Municipal de Educação;*
- *Diretrizes Curriculares Nacionais, Currículo da Rede Municipal de Educação e Expectativas de Educação e Aprendizagem;*
- *Cultura da Tecnologia Digital;*
- *Reformulação curricular que articulem o direito ao conhecimento e formação humana;*

• *Gestão dos recursos públicos voltada para a melhoria da qualidade da educação;*

• *Planejamento Estratégico articulado com instâncias governamentais e não-governamentais*

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), escola planejada, construída e fundamentada na concepção de educação de Darcy Ribeiro, teve o início da experiência de Tempo Integral em 2014, sendo referência no desenvolvimento de projetos nas áreas da arte, cultura e esporte, por iniciativa do seu corpo de profissionais e ainda por meio do Programa Mais Educação com a ampliação da jornada desde 2010.

As ações necessárias à construção da Política de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação consideram a vigência do Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação para ofertar de forma gradativa às escolas públicas da Rede Municipal de Educação.

Desse modo, a escola é compreendida como espaço de construção de conhecimento e participação social, visto que se faz necessária a ampliação do tempo e a reorganização dos espaços educativos, considerando a articulação da gestão e os diversos atores sociais para a construção de uma proposta sólida e efetiva de ensino de qualidade, o diálogo permanente entre a comunidade escolar, civil e o poder público e a oferta de atividades nas diversas áreas, em espaços da própria escola ou da comunidade.

Nesse processo é importante o diálogo entre teoria e prática numa perspectiva inter-relacional, possibilitando uma construção indissociável e não fragmentada. Assim, a escola que por tanto tempo fragmentou o conhecimento, precisa, numa tentativa interdisciplinar, comungar disciplina e vida, inserindo os sujeitos envolvidos na construção de novas formas de concepção do ensino. Sendo necessária uma releitura e organização estrutural, curricular e pedagógica. Pois a escola, os alunos e professores de hoje requerem uma prática atualizada.

A educação é um fator fundamental para se melhorar a sociedade em que vivemos, portanto são necessários investimentos públicos nesse campo. A Educação em Tempo Integral contribui para que seja oferecido um ensino de qualidade às crianças das escolas públicas. A partir da prática de uma educação que reconheça que educar não e apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, reconhecer e valorizar as diferentes culturas e acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa. (PADILHA, 2009).

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA UEB PESQUISADA

As experiências do município de São Luís a partir da implementação do Programa Mais Educação no ano de 2010, em 17 escolas, oferta a extensão do tempo escolar dos alunos, oferecendo atividades diferentes, por mais três horas de trabalho.

Na aplicação dos questionários e entrevistas, instrumento utilizado para a coleta de informações na escola, buscou-se a ótica dos profissionais envolvidos mais diretamente com o fazer pedagógico na escola. Considerou-se significativo para a pesquisa a percepção do gestor, coordenador pedagógico, professores e monitores das oficinas ofertadas. Logo, consideramos apropriado que respondessem às questões relacionadas ao Programa Mais Educação

A UEB em seu percurso vem desenvolvendo relevantes ações sócio educativas e possui uma infraestrutura com 01 auditório, 01 sala de atendimento odontológico para aluno/as e comunidade, refeitório com mobiliário, 12 salas de aula, 01 biblioteca, um laboratório de informática, pátio coberto, utilizado para atividades artísticas e esportivas, 04 banheiros masculino e 04 banheiros feminino e uma estrutura arquitetônica que favorece às atividades de leitura, produção artística, culturais e recreativas.

É necessário compreender que o trabalho deve ser visto como um processo desenvolvido em conjunto e procurando vencer as dificuldades já constatadas em experiências anteriores. O currículo, obedecendo aos mínimos fixados pela Secretaria de Educação, deve ser flexível e adaptado às diversas situações, suscetível de ser constantemente avaliado e melhorado de acordo com as experiências (SEMED, 2009).

Enquanto processo pedagógico, a articulação curricular supõe a integração dinâmica entre o gestor, coordenador, monitores, educandos e demais profissionais envolvidos no processo. Cabe a cada um orientar o processo a partir de sua função de modo que a apropriação da informação necessária ao desempenho eficaz do educando, ocorra respeitando a aprendizagem individual.

As atividades do Programa Mais Educação acontecem no chamado contraturno escolar sob uma nova perspectiva de ocupação dos espaços. Para tanto, o Decreto n. 7.083 de 2010 dispõe que:

> *Art. 1º, § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.*
>
> *Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:*
>
> *II – a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de públicos como centros*

> *comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;*
>
> *V – o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2011).*

Em toda experiência vivenciada a partir do Programa Mais Educação na Unidade de Educação Básica, percebeu-se a dificuldade ou inexistência de articulação nas atividades de turno e contra turno, relatadas por professores e monitores.

A proposta de currículo integrado é a mais apropriada para atender à necessidade de integrar a prática didática, o ensino e os profissionais. Sendo importante aspecto, o espaço escolar para as atividades integradas.

A problemática reside na democratização dos espaços públicos, pois a escola situa-se em um bairro em que não há opções de espaços próximos. Nem sempre é fácil conseguir articulação com as instituições, sendo necessário ainda considerar toda uma logística no transporte dos alunos para os outros espaços de aprendizagem. Logo, o debate da Educação em Tempo Integral chama atenção a um novo olhar para a cidade, em enxergar o que existe de potencialidade a ser explorada no entorno escolar.

Todavia, pode-se inferir que a aprendizagem não precisa se restringir ao espaço da sala de aula nem aos seus limites temporais, pois ao saber utilizar os recursos disponíveis, o professor pode creditar novas possibilidades de trabalho. Assim, mesmo utilizando a terminologia espaço escolar como um fim para a integração curricular, os professores afirmam que a estrutura física da escola, é um grande desafio para as práticas cotidianas.

Importante compreender que antes de propor a educação em tempo integral nas escolas, seria de igual importância, pensar nas possibilidades e limitações estruturais em que as escolas se encontram. Antes de ampliar o tempo, caberia aos idealizadores políticos, juntamente com a escola e a comunidade, planejar um projeto numa concepção de integralidade também respeitando as condições em que essas crianças serão postas por tantas horas.

O espaço escolar, também educa, o uso da infra estrutura preparada para atender o desejo de aprendizado do educando, o que dará ao aluno a ideia de pertencimento, de identidade, mediante reconhecimento e valorização, promovendo experiências e vivências interdisciplinares.

Para Gadotti (2009, p. 97).

> *[...] a base da educação deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação de qualidade com o sócio-cultural. A integração*

> *da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver as potencialidades humanas, que envolve o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.*

Nesse movimento, podemos afirmar que a UEB, vem avançando em ações conforme aos aspectos do contexto social, na aposta constante em aproximar escola e comunidade, no papel da escola e do trato pedagógico conduzido pela participação da comunidade, conjuntamente com a Gestão Municipal de Educação.

Em se tratando de educação, nada do que se sugere ou infere está finalizado, conclusivo ou definitivo, mas todas as orientações são trazidas como maior possibilidade de êxito do processo. Portanto, no geral ficam apontadas nas falas dos respondentes, sugestões de melhoria ao andamento da Educação em Tempo Integral na rede Municipal de Educação do município de São Luís.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe considerar que a despeito dos desafios apresentados como fator de dificuldade no que se refere ao planejamento coletivo, à articulação curricular, à realização de parcerias, à estrutura física adequada, aos recursos materiais e outros é necessário que haja uma prática sistemática de planejamento coletivo, uma vez que é a partir desse exercício que se mantém a unidade pedagógica.

A pesquisa constatou, entretanto, que tais desafios estão presentes não somente da educação em tempo integral, mas no processo educativo em geral, pois na contemporaneidade a educação integral vem apenas fortalecer a reflexão de que a escola deve chamar para si a responsabilidade do fomento de uma educação integrada, integradora e articulada, aquela que propicie a integralidade do ser humano. Fato importante para se compreender é que este objetivo não é alcançável sem a formação continuada, nem tão pouco sem a dedicação de todos os envolvidos, pois essa seria condição para que a escolas se transformem em comunidade de aprendizagem. Logo, é necessária a reorganização das atividades pedagógicas através da participação coletiva, para a construção de objetivos comuns, pautados em metodologias e estratégias que, de sorte, possam se desdobrar em bons resultados na consolidação de uma aprendizagem efetivamente integral.

Com essa compreensão é que se faz necessário compreender como ocorre essa prática, tendo como palco de ação direta o Programa Mais Educação e as iniciativas de toda equipe pedagógica, com vistas à reconstrução da realidade da escola de Tempo Integral no município de São Luís.

REFERÊNCIA

ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Livraria e Editora Paulo Freire, 2010 (Educação Cidadã; 6)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola - PDDE**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Manual do Programa Mais Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CAVALIERE, Ana e Sociedade. Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** In: Educação Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1015-1035, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** 17ª. Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987.

GADOTTI, Moacir.**Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Livraria e Editora Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4).

GALLO, Silvio. **Transversalidade e Educação: Pensando uma Educação não-Disciplinar**. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. O sentido da escola. 2. Ed. São Paulo: DP&A, 2000.

_____. Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Brasília: Senado Federal, 2012.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez, 2009.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **A Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 26.

_____. **Manual de Educação Integral** para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola - PDDE. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. **Ministério da Educação.** MEC. Portaria Normativa Interministerial, nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.

_____. **Ministério da Educação.** Portaria Normativa Interministerial, nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral:** texto referência para o debate Nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

PACHECO, DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado.** 2009. Disponível em: <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS EM ESCOLAS DO NORDESTE

Cibele Maria Lima Rodrigues
cibele.rodrigues@fundaj.gov.br
FUNDAJ/PPGECI (UFRPE/FUNDAJ)

Rosevanya Fortunato de Albuquerque
vanya.albuquerque@gmail.com
PPGECI (UFRPE/FUNDAJ)

INTRODUÇÃO

O tema da educação integral (e em tempo integral) no ensino fundamental está vinculado de sobremaneira ao Programa Mais Educação, por ser de fato a maior ação do estado brasileiro para induzir a expansão da jornada escolar até os dias atuais. Na análise da bibliografia recente, o Programa se tornou uma referência ao se tratar dos estudos de educação integral (CRUSOÉ, 2015).

Contudo, a ampliação do tempo com o formato de programa e, portanto, não universalizado (como política), estabelece diversos limites às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Então, uma das maiores questões sobre o Mais Educação é saber como está promovendo o debate da educação em tempo integral, e, dessa forma, provocando uma integração das atividades do Programa com as demais práticas pedagógicas da escola, tal como descrito nos documentos oficiais?

O Programa preconiza a ampliação das oportunidades educativas, com prioridade para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade sócio-educacional, e tem como alvo a melhoria da aprendizagem. E como, no âmbito curricular e pedagógico, propõe a "progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos escolares ampliados e ressignificados" (MOLL, 2012, p. 138), questiona-se sobre em que medida as diversas atividades ofertadas tem possibilitado ampliação de aprendizagens significativas para crianças, adolescentes e jovens? Esses questionamentos nortearam nossa pesquisa e alguns desses aspectos foram escolhidos para o presente texto.

Antes de analisar as respostas dos gestores escolares, será feita uma análise mais ampla dos seus fundamentos e pressupostos, com base na perspectiva do ciclo de políticas de Ball e Bowe. Essa abordagem nos permite não se resumir às práticas, mas também compreender os contextos que as orientam. A pesquisa se situa no debate sobre avaliação e análise de políticas públicas, em particular, da subárea de políticas educacionais, inscrevendo-a na perspectiva do ciclo de políticas, de Stephen Ball (2001; 2009), que enfatiza a importância da formação do discurso e da reconceptualização das implicações das orientações oficiais e político-econômicas

sobre as ações práticas, destacando o papel da interpretação ativa que os profissionais fazem do discurso oficial em suas práticas concretas.

Nesse sentido, é preciso compreender que o Programa foi criado, inicialmente, como ações de contraturno no Plano de Ações Articuladas (PAR), numa perspectiva interdisciplinar. O PAR, por sua vez, está dentro do contexto Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, mais especificamente, inserido no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007). O PDE, embora envolvesse diversas ações organizadas sem uma coordenação e uma diretriz política (SAVIANI, 2007), tem como matriz discursiva a redução das desigualdades educacionais e uma perspectiva sistêmica que considera a educação em todos os níveis e modalidades (CARVALHO, 2009).

Refletindo e refratando a política educacional dos anos de governo de Lula, o texto do PAR é híbrido e não pode ser interpretado apenas como uma diretriz do governo que os entes federados precisam cumprir. Desde a escolha das dimensões e indicadores percebe-se a influência de diferentes debates, de diferentes agentes que atuam no campo educacional, sobretudo do Plano Nacional de Educação vigente naquela ocasião.

Vale ressaltar que o PAR está vinculado diretamente à criação do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e à lógica de metas. A importância dada ao IDEB expressa os conteúdos curriculares que são mais valorizados e mostra um aprofundamento na lógica de resultados. Assim, ao mesmo tempo, que reforça os conteúdos de português e matemática, com o IDEB, insere o debate da interdisciplinaridade na construção dos projetos pedagógicos. A interdisciplinaridade é qualificada no sentido de considerar a "articulação dos saberes formais e não-formal no ambiente escolar" (CARVALHO, 2009). Essa é uma proposição que está no centro dos debates dos movimentos sociais.

Nesse contexto, o Mais Educação também é permeado por essa gramática. Embora tenha sido criado pelo Governo Federal no âmbito das ações complementares, os primeiros documentos e orientações já apontam para uma perspectiva mais ampla de indução de uma educação em tempo integral, que considerasse a constituição de propostas curriculares que integrassem diferentes áreas do conhecimento e saberes visando a garantia do direito de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva é explicitada no Decreto 7.083/2010 que estabelece princípios, normas e delineia a proposta pedagógica, em linhas gerais.

Em termos operacionais, o Programa, atualmente, está atrelado à dinâmica do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como centralidade a transferência de recursos para Unidades Executoras (UEx) das escolas credenciadas. O PDDE foi criado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas foi redesenhado ao longo do governo do presidente Lula.

As escolas do Mais Educação que podem se credenciar para receber os recursos via PDDE são indicadas pelos Ministérios da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), usando como critério principal (até 2015) a vulnerabilidade (com base nos dados do Programa Bolsa Família). A partir dessa pré-seleção, as escolas poderiam fazer sua adesão, desde que obtivessem anuência das secretarias de educação.

Esse processo teve início em 2008 em 1.380 unidades de ensino públicas. Ampliou de forma vertiginosa, chegando, em 2015, a 58.651 escolas46 em todo o território nacional. A cada ano o Programa oferece uma ampla gama de atividades organizadas em "áreas" (denominadas macrocampos) — acompanhamento pedagógico (sendo o único obrigatório); cultura, artes e educação patrimonial; esporte e lazer; educação ambiental e sociedade sustentável; comunicação, uso de mídias e cultura digital (BRASIL, 2013) — e as escolas definem o plano das atividades considerando o projeto educativo em curso.

Sendo assim, o presente artigo tem por finalidade apresentar resultados de uma pesquisa realizada com 765 gestores escolares da região Nordeste, sobre as práticas relativas ao Programa e sua inserção no cotidiano escolar. A pesquisa se insere no campo que articula políticas e práticas educacionais, relacionando a perspectiva micro e macro, que tem como referência os documentos orientadores das políticas e sua concretização nas escolas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo desenvolvido a partir de pesquisa com abordagem quantitativa, realizada por meio da aplicação de um questionário47, procedimento também conhecido como survey (BABBIE, 2003). A amostra foi calculada a partir do cadastro das 23.507 escolas que aderiram ao Programa em 2013 (nos estados do Nordeste), a partir dos dados fornecidos pela Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC).

As escolas foram sorteadas de forma aleatória, com base em parâmetros estatísticos de estratificação, que garantem a proporcionalidade da distribuição por estado e por dependência administrativa. O dimensionamento da amostra foi efetuado considerando estimativas geradas com coeficiente de variação tolerável de 0,013 (1,3%) e nível de confiança 95% (BANKIER, 1998 apud COELHO, 2009). Desse modo, das 765 escolas pesquisadas, 535 pertenciam a redes municipais e as 230

46 Informações da ampliação e da abrangência do Programa Mais Educação foram apresentadas pelo Coordenador-Geral de Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), no primeiro trimestre de 2016 em audiência pública no Senado Federal brasileiro.

47 Na aplicação dos questionários foi utilizado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido.

restantes eram vinculadas aos estados (conforme distribuição no quadro 1). A coleta de dados foi realizada entre outubro de 2014 e maio de 2015.

Quadro 1 – Distribuição das escolas pesquisadas por Estado e por Dependência Administrativa

UF	Dependência Administrativa		Total
	Municipal	Estadual	
Alagoas	77	26	103
Bahia	71	16	87
Ceará	70	15	85
Maranhão	74	11	85
Paraíba	52	34	86
Pernambuco	54	29	83
Piauí	37	26	63
Rio Grande do Norte	55	48	103
Sergipe	45	25	70
Total	535	230	765

Fonte: Fundaj, 2015

Neste trabalho, utiliza-se o arcabouço teórico-metodológico das pesquisas de avaliação (SILVA; MARTES; ARRETCHE; MELO; RIBEIRO, 1999) agregado ao de Stephen Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006), com o objetivo de analisar não apenas as práticas em si mesmas, mas em que contexto o Programa se desenvolveu e avaliar quais orientações são indicadas para as escolas, bem como, sua percepção da execução. O arcabouço teórico-metodológico proposto por Ball e Bowe — com concepção de ciclo advinda da literatura de avaliação de políticas (BAPTISTA; REZENDE, 2011) — torna-se relevante na medida em que oferece essa possibilidade de articulação e de análise.

Segundo Mainardes (2006), essa abordagem considera o ciclo de políticas como um processo contínuo, flexível, dinâmico e de contextos inter-relacionados. Para tanto, definem três contextos como essenciais, sendo eles o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Nessa perspectiva, as respostas dos gestores aos questionários, que também são analisadas como “vontades de verdade” (FOUCAULT, 1996), indicam práticas discursivas dominantes nas escolas. Os percentuais não podem ser reificados como verdades absolutas, mas compreendidos como tendências, dentro de um contexto discursivo.

Partimos do pressuposto de que há uma relação constitutiva entre o que ocorre nas escolas e as mudanças nos marcos regulatórios, nas formas de financiamento, nos documentos que prescrevem as diretrizes para formação de professores e avaliação, nas formas de controle, na relação entre as diferentes instâncias de governo (LOPES, 2004). A política curricular, nessa perspectiva, é constituída do conhecimento escolar: "um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)" (LOPES, 2004, p. 111). Como também a política curricular está enredada nas relações de poder e disputas de concepções e códigos culturais.

Além disso, a política curricular da educação básica produz o currículo, enquanto matriz disciplinar no qual se desenvolve um discurso pedagógico (CARVALHO, 2009). E essa política envolve diversos atores sociais implicados em procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição. Assim, a política curricular é concebida não apenas a partir das prescrições nos textos oficiais, mas também dos sentidos assumidos nas práticas que podem ser de concordância ou de resistência às diretrizes centrais.

Desta forma, de um lado, estão os formuladores das políticas cobrando resultados e, de outro, os educadores criticando os governos por produzirem políticas que as escolas não conseguem implantar, ambos mediados pelas interpretações e práticas possíveis. Embora existam várias formas de coerção e de convencimento, o poder central não pode controlar todos os sentidos e interpretações sobre a política, mesmo que tentem restringir essas leituras. Na prática, alguns elementos são mais valorizados que outros e há sempre uma margem para ressignificações. Sendo assim, é preciso compreender tanto a seleção que é feita pelos órgãos estatais quanto os sentidos produzidos nas escolas.

CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: O DEBATE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral é alvo de debates desde o final dos anos de 1920, quando aconteceram muitas mudanças e a criação de movimentos culturais e políticos que exaltavam a identidade nacional. Essa identidade está também vinculada a um projeto de estado nacional que se tornou mais "efetivo" a partir do governo de Vargas. No campo educacional, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) é um marco para o debate da educação como direito.

Dentre os pioneiros tem destaque Anísio Teixeira por suas propostas de educação nas escolas-parque, tendo como referência a obra de Dewey, com o pragmatismo americano que ficou conhecido como movimento escolanovista (SAVIANI, 2000). Criticado pelos marxistas, por seu viés liberal, Anísio Teixeira implementou propostas e defendeu políticas republicanas que eram consideradas uma grande inovação e "avanço", quando colocava em pauta o discurso da educação como direito e não como privilégio (TEIXEIRA, 1955, 1989). Criticou o elitismo no acesso à educação, bem

como o caráter enciclopédico e pouco prático dos conteúdos disciplinares. Embora tenhamos ampliado o acesso à educação para as classes populares, como defendia Teixeira, a educação republicana ainda é um patamar a ser alcançado. E esse discurso também está presente no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e nas falas dos formuladores do Programa Mais Educação.

Depois da criação das Escolas Parques, a principal diretriz nesse sentido está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, há 20 anos. Mesmo assim, o texto da lei é ambíguo quando não estabelece prazos, formas e concepções. Essa discussão é retomada no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), também de forma insuficiente.

Apenas com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva essa proposta começa a se tornar concreta. A gestão iniciada por Tarso Genro, enquanto Ministro da Educação, e que foi conduzida por Fernando Haddad ao ocupar esse cargo tomou como prioridade a execução das diretrizes do referido Plano Nacional de Educação. Esse serviu de base para a criação do PDE48 e para o Plano de Ações Articuladas (PAR), criados em 2007. No PNE está escrito que a ampliação da jornada deve ser voltada para os estudantes mais vulneráveis, acompanhada de um programa de alimentação.

Foi nesse sentido que o Programa Mais Educação surgiu, pela Portaria Normativa Interministerial nº17/2007, direcionado prioritariamente às escolas que apresentavam os piores resultados no índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) e marcadas pela vulnerabilidade sócio-educacional (BRASIL, 2013), para contribuir para a melhoria da educação no Brasil. Como todas as políticas sociais adotadas pelo governo Lula, há uma clara tentativa de conciliar as reivindicações dos movimentos sociais e os interesses dos empresários (nas parcerias).

Mesmo com todo esse aparato e grande expansão do Mais Educação, o maior êxito ainda é limitado, pois na meta seis do Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), aprovado (portanto) após sete anos de implementação da agenda da educação integral em tempo integral estimulada pelo Programa, estabelece apenas um quantitativo a ser alcançado, que é um mínimo de 50% das escolas públicas, visando atender 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014). Cabe pontuar que o direcionamento do Mais Educação indica que, em uma visão restrita, a Educação Integral

> *refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo,*

48 O PDE representou uma conjugação de esforços para, através de um regime de colaboração entre os entes federados, elaborar uma política sistêmica, que no governo Lula, abarca desde a educação infantil a pós-graduação e tem como proposta também elevar a escolaridade da população (BRASIL, 2007). Ao propor isso, Lula provocou um redirecionamento no debate travado no país acerca da educação. Diferencia-se, assim, do governo anterior (de Fernando Henrique Cardoso), que priorizava apenas a educação fundamental. Desse modo, passou-se a promover a qualidade da educação em todos os níveis educacionais.

> *sete horas diárias, também denominada, em algum países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo abrange o debate da educação integral — consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, estre outros — no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado, tanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010 apud MOLL, 2012, p. 144).*

E esse tipo de concepção de educação integral, que está associada à formação integral, coloca o indivíduo no centro das preocupações da educação e indica como tarefa da educação a formação do homem, compreendendo-o em sua totalidade (GUARÁ, 2006).

CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: REFERÊNCIAS PARA DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A partir da concepção de Ball (2006) sobre o contexto da produção de texto, entende-se que o momento de produção de documentos legais, oficiais e políticos é necessário para se produzir pontos referenciais, que sinalizam diretrizes e direcionamento de uma política pública, mesmo que ainda em construção. Segundo o autor, os discursos dos textos políticos produzidos, "são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política" (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52).

Neste artigo, optamos por registrar os textos iniciais do Mais Educação, que apresentam a proposta do Programa e dão a dimensão de seu escopo. Inicialmente, trazemos as bases legais/normativas, que anunciam o conceito de educação integral e a proposta pedagógica que caracteriza a indução do Governo Federal de ampliação da jornada escolar que reconhece a múltiplas dimensões dos estudantes e que "pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, dos adolescentes e dos jovens" (BRASIL, 2013, p. 4).

A Portaria Interministerial que institui o Mais Educação, de n°17/2007, sinaliza para o caráter intersetorial da política de educação integral, buscando-se integrar ações e políticas no âmbito federal e no territorial para que a escola seja apoiada por uma gama de políticas sociais cuja ausência pode comprometer o desenvolvimento dos estudantes. Desta forma, assinam a referida portaria como parceiros do Ministério da Educação (MEC) os ministérios da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2007).

O documento legal que regulamenta o Programa, o decreto presidencial n.º 7.083/2010, também sinaliza a preocupação de se contribuir para a melhoria da aprendizagem, em um caráter intersetorial. Além disso, pontua como importante para o desenvolvimento da política indutora da educação integral a relação com a

comunidade e a articulação entre saberes. Assim, destaca-se a organização de projetos pedagógicos para o ensino fundamental que prevejam a "articulação de disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais" (BRASIL, 2010).

Se os textos normativos foram escritos por atores públicos, a construção dos documentos orientadores que registramos a seguir envolvem diversos segmentos (públicos e privados), o que sinaliza para a construção de um discurso, em sentido foucaultiano, que envolve a dimensão do poder e de busca da criação de consensos na integração de múltiplos saberes. Cabe lembrar que os textos políticos "são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política" (MAINARDES, 2006, p. 53).

Assim, em 2009, o MEC publicou a Série Mais Educação com três livros orientadores de novas configurações de gestão e educativas nas redes de ensino públicas do país. Para construir o caderno Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009a), foi formado um grupo de "colaboradores de 17 diferentes instituições sociais" (CAVALIERE; GABRIEL, 2012, p. 278). Esse documento apresenta aspectos históricos, conceituais e legais da Educação Integral no Brasil, trazendo subsídios para ampliação de debate sobre um novo olhar para assuntos como currículos, relação escola-comunidade, poder público, formações de educadores e o papel das redes sócio-educativas na educação.

Para a produção do caderno de Gestão Intersetorial do Território (BRASIL, 2009b) foi convidada uma organização da sociedade civil — o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Demarcando a importância da formação integral para a aprendizagem, o texto apresenta os marcos legais e operacionais do "Mais Educação" e indica procedimentos de gestão nos territórios.

O último livro da série publicado em 2009, intitulado Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009c), que foi produzido por uma Organização Não-Governamental (ONG) — a Casa da Arte de Educar, utiliza a simbologia da mandala como ferramenta pedagógica para apontar caminhos para a construção de propostas curriculares de Educação Integral que integrem os saberes escolares aos comunitários.

Os textos legais e os cadernos orientadores afirmam que a educação induzida em uma jornada escolar ampliada é aquela que ressignifica o currículo, valorizando não apenas os conteúdos disciplinares, busca a efetivação de uma sociedade democrática. E apesar dessa importância os textos norteadores apresentam limites, ao não debater em profundidade alguns temas que possuem natureza complexa. E isso pode levar a uma visão simplificada de pontos defendidos, dependendo do repertório do leitor. Cabe pontuar que os textos políticos já trazem como premissa o fato de serem uma representação da política que podem ser interpretados diferentemente segundo as demandas da prática (MAINARDES, 2006).

AS PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DOS GESTORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Para o presente artigo foram selecionadas as perguntas feitas aos gestores escolares que se referem diretamente às práticas pedagógicas e sua articulação com o Programa. Eles possuem uma média de nove anos de experiência em gestão pública e três anos e meio exercendo a função de direção nas escolas.

Estamos nos referindo a um universo de escolas que possuem em média 297 matriculados no ensino fundamental. Dentre esse universo, observou-se uma média de 131 alunos participando do Programa por escola49. Isso significa que, de uma forma geral, o Programa tem sido direcionado a uma parcela dos estudantes das escolas. O que gera uma primeira limitação ao se tratar do objetivo principal de mudar o projeto pedagógico da escola e criar uma integração das ações do Mais Educação com o currículo.

Esse é um dos problemas no desenho do Programa que mais limita e contradiz seus objetivos. Nas orientações está previsto que funcione dessa maneira. Sabe-se que nesse universo as escolas menores conseguem incluir, pelos menos teoricamente, todos os estudantes, mas as de maiores matrículas não. E ainda por não ser uma participação obrigatória também não há garantias de participação e envolvimento constantes.

Supõe-se que, em um primeiro momento de implementação do Programa, a opção pelas escolas e ou redes de ensino por uma limitação do público possibilitaria uma adequação às propostas em um ambiente de dúvidas pela execução de algo novo ou por ter estrutura e movimento de articulação comunitária ainda desfavoráveis, em um primeiro momento. Mas depois de anos de existência do Programa, isso ainda se justifica? Cabe lembrar que o recorte das escolas da pesquisa contempla unidades de ensino com até cinco anos no Programa.

O fato dos recursos serem transferidos a partir do PDDE, também gerou um problema no funcionamento do Programa, sobretudo, a partir de 2013, com interrupção no fluxo das transferências. Esse problema foi identificado por 17,85% dos gestores entrevistados. Esses aspectos são relativos ao cerne da questão do Mais Educação não ter se tornado uma política pública assumida pelos estados e municípios.

Para que as práticas se aproximem dos ideais orientadores do Programa, os gestores precisam ter acesso às diretrizes. Tal conhecimento pode ser repassado por intermédio de formações e de uso do material disponibilizado pelo Ministério da Educação. Ele é de fundamental importância para as interpretações se aproximem do texto da política. Com base nos pesos amostrais aplicados às respostas dos gestores,

---

49 Segundo o manual operacional que rege o Programa, “a educação integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar anterior seja inferior a este número” (BRASIL, 2013, p. 18).

estima-se que 50,96% participaram de algum tipo de formação relativa ao Programa e que 48,30% não. Esses momentos são importantes tanto para o aprimoramento dos modelos e questões relacionadas ao debate de educação integral como também são utilizados para possíveis orientações de como conduzir na prática essas ações.

Dentre os documentos disponíveis, o mais utilizado é Manual Passo a Passo do Programa Mais Educação (91,37%). Esse é o documento mais básico e resumido, mas contém sugestões no sentido de mudanças no projeto pedagógico das escolas. Os Cadernos Pedagógicos que contêm mais informações detalhadas sobre a proposta pedagógica indicada pelo Programa são usados por 71,8% dos gestores. Verificou-se ainda que o Manual Operacional de Educação Integral é usado na prática desses gestores em 77,6% dos casos. Esse é um documento essencial e mais normativo que oferece aos gestores instruções para o processo de adesão.

A adesão é voluntária, mas a aprovação do Programa é um dos fatores que pode contribuir diretamente para sua articulação dentro da escola. Na pesquisa, foi estimado que 55,70% dos gestores da região Nordeste classificam como "bom" o seu nível de satisfação para com o Programa Mais Educação, que 29,80% consideram o Programa como "ótimo" e que 13,87% avaliam como "regular". Desse modo, os dados indicam que há uma receptividade positiva nas escolas da região Nordeste.

CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO

Essa receptividade indica uma predisposição dos gestores em apoiar as atividades do Programa, o que é decisivo para seu funcionamento. Nesse sentido, 94,58% têm realizado reuniões específicas de planejamento do Programa, bem como, 83,60% fazem reunião para avaliação do seu funcionamento. Além disso, o Programa entrou na agenda das reuniões gerais de planejamento de 88,46% das escolas. Essas práticas acontecem em um contexto que a maioria absoluta das escolas (97,99%) realiza reuniões ordinárias para planejamento50.

A realização dessas reuniões apenas são indicadores iniciais das questões relativas à integração na perspectiva de uma escola em tempo integral. Essa integração ao currículo é um dos maiores objetivos preconizados no Programa e, uma das suas maiores fragilidades apontadas pelos críticos (CAVALIERE, 2007).

Na pesquisa, constatou-se que 83,96% das escolas possuem projeto político-pedagógico (PPP). Dentre essas, 54,36% afirmaram existir no PPP algum item direcionado à educação integral. Chama a atenção o número elevado de pessoas que não responderam a referida questão (12,24%). Nesse contexto, quando perguntado se "os conteúdos das atividades do Mais Educação estão articulados com os conteúdos

50 Em 33,6% das escolas essas reuniões são mensais; em 27,95% são trimestrais; em 24,57% são quinzenais e em 16,0% são semanais.

das disciplinas regulares desta escola", 63,65% concordaram totalmente e 32,66% concordaram parcialmente com a afirmativa.

Destaca-se que essa integração também é qualificada como sendo feita a partir da interdisciplinaridade, que é uma diretriz do Programa Mais Educação. Uma grande parcela dos gestores (77,46%) buscou inserir as atividades propostas pelo Programa no currículo da escola. Sendo assim, constatou-se que Esportes (67,44%) e Artes (45,22%) foram as mais citadas. O fato do menor percentual (15,0%) ser de atividades de iniciação científica é sintomático de uma escola dissociada de práticas experimentais, diferente do que defendia Anísio Teixeira. Também se pode avaliar que essas respostas estão vinculadas a um contexto que 90,09% das escolas não possuem um laboratório de ciências, assim como, 85,20% não há uma sala de artes e 81,01% não contam com uma quadra poliesportiva (mesmo sem cobertura).

Tabela 1 – Atividades dos campos incorporados ao currículo

CAMPOS	SIM (%)
Esportes	67,44
Artes	45,22
Meio ambiente	40,83
Comunicação e uso de mídias	29,77
Direitos humanos	29,24
Educação patrimonial	26,55
Iniciação científica	15,00

Fonte: Fundaj, 2015

A incorporação dessas atividades pode indicar que o Programa tem propiciado mudanças nas práticas pedagógicas, embora esse processo esteja ainda em andamento. Para 90,54% desses sujeitos obteve-se a concordância total de que as escolas públicas em tempo integral devem ter currículo com atividades diversificadas e integradas.

ACOMPANHAMENTO E PERCEPÇÃO

Em termos de percepção da influência do Programa no desempenho dos estudantes. Foi possível identificar que 93,71% dos gestores possuem um documento com as notas dos alunos da escola. E 97,49% responderam concordar que o Mais Educação é capaz de influenciar os estudantes no desempenho das disciplinas. E ainda, 95,93% observaram melhoria do comportamento dos estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pesquisas têm apontado para as dificuldades de integração entre o Programa Mais Educação e as demais práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, na perspectiva de uma escola em tempo integral (CAVALIERE, 2009). Em nossa pesquisa constatamos que ainda existem problemas preexistentes ao Programa, que é o fato de 16,04% ainda nem possuírem projeto pedagógico. Mas, considerando as escolas que possuem um projeto em curso, podemos perceber que existe um movimento em direção à incorporação da educação integral.

Também é possível perceber um alto grau de aprovação do Programa, dentre os gestores, que percebem mudanças no desempenho dos alunos. Outras pesquisas (RODRIGUES; PEREIRA; OLIVEIRA, 2015) constataram que os gestores percebem a mudança nos alunos, sobretudo no interesse pelos estudos e aumento da auto-estima.

E, por fim, pontua-se que a pesquisa registrada neste artigo permitiu visualizar que no Nordeste brasileiro há uma tendência de aceitação da criação de uma política educacional de tempo integral, com atividades diversificadas, visto que 77,65% dos sujeitos entrevistados concordam plenamente que as escolas públicas deveriam funcionar em tempo integral. Desta forma, supõe-se que a passagem das atividades de um programa para uma política pública colocaria o que é feito em um patamar mais sólido.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey.** Belo Horizonte: Ed UFMG, 2003, 519 p.

BALL, Stephen. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 11 de mar. 2016.

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde,** 2011, p. 138-172. Disponível em: <http://www.ims.uerj.br/ccaps>. Acesso em: 16 de mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094,** de 24 de abril de 2007 - Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 16 de jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010 - Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 18 mar. 2016.

BRASIL. **Educação Integral: texto de referência para o debate nacional.** Brasília: MEC, Secad, 2009a, 52 p. – Série Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/publicacoes>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n° 10.172,** de 09 janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 junho de 2014 - Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Adesão ao Mais Educação vai até 28 de fevereiro.** Disponível em: <http://redecomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3596:adesao-ao-mais-educacao-vai-ate-28-de-fevereiro=-&catid-93:noticiasrede&Itemid=232.>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: 2007.

BRASIL. **Manual Operacional do Programa Mais Educação.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/base-legal>. Acesso em: 02 mar. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial** N° 17, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 mar. 2016.

BRASIL. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC, Secad, 2009b, 104 p. – Série Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/publicacoes>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC, SEB, 2013. 48 p.: il. - (Série Mais Educação). Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentos/Passo-a-Passo2013.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016

BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.** Brasília: MEC, Secad, 2009c, 92 p. – Série Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/publicacoes>. Acesso em: 11 mar. 2016.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Educação Republicana e Qualidade Social da Educação.** In: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6998--Int.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paideia, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar.** ANPAE, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria; GABRIEL, Carmem Teresa. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 277-294.

COELHO, Lígia C. da C. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CRUSOÉ, Nilma. Tendências da educação integral no Norte e no Nordeste. In CASTRO, Alda; QUEIROZ, Maria Aparecida e BARACHO, Maria das Graças (org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015, p. 137-144.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, São Paulo: Ed Loyola, 1996.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **É imprescindível educar integralmente.** Cadernos Cenpec, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo: CENPEC, n.2, p.15-24, jun./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em: 01 mar. 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: Educ.Soc. Campinas, v.27. n. 94, p47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MAINARDES, J; MARCONDES, Maria Inês. E**ntrevista com Stephen J. Ball:** um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 fev. 2016.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação politica. 33 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2016.

SILVA, P. L.; MARTES, A. C. B.; ARRETCHE, M.; MELO. M; RIBEIRO, P. M. Avaliação de programas públicos: tendências recentes. In: **Modelos de avaliação de programas sociais prioritários:** relatório final. Campinas: NEPP/UNICAMP, jul. 1999. Disponível em: <http://new.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=557&Itemid=423>. Acesso em: 02 mar. 2016.

RODRIGUES, Cibele; PEREIRA, Sarah; OLIVEIRA, Neuzitância. **Programa Mais Educação:** diretrizes e práticas. In: Anais do IX Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. UFSE, 2015. Disponível em: <http://educonse.com.br/ixcoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 29 abr. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Bases da teoria lógica de Dewey.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar, p. 3-27, 1955.

_____. **Educação não é privilégio.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n. 166, p. 435-462, 1989.

PRÁTICA EDUCATIVA E EMANCIPAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS

Gildijoney dos Santos Lopes (UESB)
gildisl@hotmail.com
Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)
nilcrusoe@uol.com.br

O presente artigo apresenta uma investigação, em andamento, a qual objetiva analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação (PMEd). Para tanto, pretende-se identificar nas narrativas dos estudantes a prática educativa desenvolvida no contexto do PMEd e relacionar as diferentes narrativas, em suas aproximações e distanciamentos, considerando as características culturais, sociais e econômicas dos educandos que participam do referido programa.

O Programa Mais Educação é uma iniciativa do governo federal para fomentar a ampliação da jornada escolar e consequentemente a criação de escolas em tempo integral na rede pública de ensino. Este programa foi instituído pela a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

A questão de pesquisa proposta é: A prática pedagógica no contexto PMEd tem contribuído para a emancipação51 dos estudantes?

O interesse nesta problemática de estudo surge da vivência e experiências em escolas que implementam o referido programa, quando foram observadas inúmeras contradições entre a proposta do PMEd e sua materialização. Estas contradições são evidenciadas principalmente quando analisamos as finalidades e diretrizes descritas nos documentos oficiais do programa e a prática educativa observada nas instituições de ensino que implementaram o mesmo.

Quanto às finalidades do PMEd, o artigo 6º expressa:

> *O Programa tem por finalidade: I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de*

51 Emancipação, para Adorno (2006), é a capacidade do sujeito de falar pela própria boca, de expressar livremente suas ideias, de superar o conformismo e a indiferença e de resgatar a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros.

> *atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar [...] IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária [...] VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar [...] (BRASIL, 2007).*

Diante das inúmeras finalidades do PMEd, elencadas acima, questionamos: Neste contexto, qual a real função social da escola? A escola será capaz de dar conta de tantas responsabilidades? Podemos relacionar estas finalidades com a promoção de uma educação emancipadora?

No que tange as diretrizes, destaca-se no Capítulo III. Das diretrizes para o apoio a projetos e ações, Art. 6° afirma que:

> *O PMEd visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora. (BRASIL, 2007, grifos nossos).*

Neste sentido, fica evidente que a concepção de educação do PMEd esta pautada na formação integral dos educandos e sua emancipação. Partindo deste pressuposto, é que desenvolveremos a nossa investigação, buscando analisar a relação entre a prática pedagógica e a emancipação humana no contexto deste programa, a partir das narrativas dos estudantes.

Vale salientar que, embora o PMEd enfatize a formação integral como uma de suas metas, nossa pesquisa será direcionada à reflexões referentes a relação existente entre a educação e emancipação humana dos estudantes, participantes no referido programa.

O PMEd propõe uma educação integral, objetivando a emancipação humana via processo educacional, no entanto, não relaciona educação com formação para o mundo do trabalho. Neste sentido, encontramos um distanciamento entre uma das funções socais da escola, que é a sistematização e socialização dos saberes objetivos produzidos e acumulados pela humanidade e a inserção do homem no processo produtivo. Com base no referencial teórico adotado nessa pesquisa pergunta-se: Por

que a educação integral, proposta neste programa, não contempla a formação para o mundo do trabalho? Como formar indivíduos emancipados sem a formação para o processo produtivo? A prática educativa para a emancipação humana não deveria contemplar a omnilateralidade?

Diante de tais indagações, utilizaremos o aporte teórico de Adorno (1995) para refletir a cerca das contradições deste programa, no que se refere à viabilização da emancipação via educação. Para este autor, o problema da educação está no fato de ela ter se afastado de seu objetivo essencial, que é promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão. A escola, assim, se transformou em simples instrumento a serviço da indústria cultural, que trata o ensino como uma mera mercadoria pedagógica em prol da semiformação. Essa perda dos valores, segundo ele, anula o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana.

Sobre semiformação, Vilela (2009) afirma que:

> *A semiformação fabrica sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade; a semiformação aumenta o potencial de adesão sem consciência, eleva o potencial para se reproduzir na vida social o aparente como válido, o falso como verdadeiro (VILELA, 2009, p.16-17).*

Neste sentido, as reflexões Adornianas podem ser consideradas bastante atuais, sobretudo se consideramos as contradições entre a proposta e a materialização do PMEd, no que tange a banalização dos conhecimentos, os quais são trabalhados de forma fragmentada e a prática pedagógica das oficinas pedagógicas desconectada com os conteúdos das aulas do turno regular. Esta prática, evidenciada através da observação em escolas que implementaram o PMEd, poderá não contribuir para a formação de sujeitos emancipados, ao contrário, reduzirá ainda mais a capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria alienação.

Segundo Adorno (1995), o caminho para a emancipação na sociedade capitalista é através de uma Formação Cultural52 que venha contribuir para ampliação dos horizontes dos indivíduos, para emergência de sujeitos conscientes de suas potencialidades e construtor de sua própria história. No entanto, esta formação cultural, encontra alguns desafios e um deles é a reprodução da sociedade, por meio de uma cultura hegemônica das classes dominantes, tomadas como verdadeiras, e que ao invés de contribuir para a emancipação, cria sujeitos ainda mais alienados.

PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Para analisar a relação entre a prática educativa e a emancipação humana no contexto do Programa Mais Educação, utilizaremos os dispositivos teóricos do materialismo histórico dialético. Parte-se do princípio de que a análise de questões

52 Formação Cultural: processo de educação que desenvolve nos sujeitos a capacidade de critica e reflexão de sua condição humana e que contribui para a sua autonomia (ADORNO,1995).

referentes à educação integral explicitada nas fontes bibliográficas, documentais e observada no campo empírico não podem ser suficientemente compreendida apenas restringindo-se a aspectos internos das fontes utilizadas. O que significa mencionar que, se o propósito é explicar a determinação social do objeto em condições históricas específicas, a apreensão das relações entre o educacional, o econômico e o político somente poderá se dar por meio da contextualização das questões analisadas no tempo e no espaço histórico em que foram produzidas.

.Para investigar e ter acesso a esta realidade, estamos utilizando os instrumentos e procedimentos da entrevista de estudos de grupos de referência, definida por Amado (2013) como Grupo Focal.

Serão utilizados outros instrumentos para produção de informações, como questionário socioeconômico, que poderá servir de base para o mapeamento dos sujeitos participantes da pesquisa, relacionando-os em suas aproximações e distanciamentos a partir da caracterização dos mesmos, através do perfil social, cultural e econômico.

Utilizaremos como procedimento de análise das informações produzidas a técnica da análise de conteúdo. Esta técnica possibilitará a interpretação das narrativas dos estudantes participantes do PMEd, sobre a prática educativa deste programa e sua contribuição para a emancipação, bem como a recomposição dos conceitos de prática educativa e emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a partir da análise da prática educativa desenvolvida no PMEd e da escuta dos estudantes envolvidos nesta prática, poderemos evidenciar as contradições existentes entre a proposta deste programa e sua materialização, sobretudo no que tange a formação integral como possibilidade de emancipação humana.

As contradições evidenciadas até então, já dão conta de que as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas via PMEd, são ações assistencialistas, de caráter compensatório, que muito se distanciam de uma formação emancipadora. Pontuamos, de forma parcial, que a prática educativa desenvolvida neste programa, pode ser caracterizada como atividades escolares para ocupação do tempo livre do aluno, no contraturno, desconectadas com o projeto político pedagógico da escola e com a real necessidade dos estudantes, que segundo estes, deveriam prepará-los para o mundo do trabalho ou ainda para a melhoria da qualidade da educação ofertada no turno regular.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação.** In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescente e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Esportes, como o objetivo de definir critérios visando a criação de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. MEC. **Programa Mais Educação – Manual Passo a Passo**. Brasília, DF, 2009.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VILELA, Rita Amélia. **A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade.** Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), 2009.

O PROJETO LETRAR E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO EM CODÓ

Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva (UFMA)
jcaragaos@hotmail.com
Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa (UFMA)
crisdmc@gmail.com
Graduando Guilherme Willisgnton Tavares Pereira
guilhermewillisgnton@gmail.com
Apoio: Prefeitura Municipal de Codó

AS LETRAS, OS NÚMEROS E O PROJETO LETRAR

Costuma-se dizer que as ideias emergem em momentos de silêncio e reflexão. No caso aqui em questão, a ideia de realizar algo que viesse interpretar e, de alguma alterar/transformar a realidade dos índices da educação básica do município de Codó, veio de uma longa discussão a respeito do que fazem, na prática, nossos intelectuais (e isso nos inclui), acerca da Educação Básica em nosso país. O longo diálogo entre os docentes autores desse texto envolvia nomes de pesquisadores renomados. Um deles era Magda Soares, cuja vida acadêmica e fora da universidade tornou-se referência para docentes e pesquisadores de nossa Nação. O foco era o projeto que essa professora passou a desenvolver, após sua aposentadoria, no município de Lagoa Santa, na grande Belo Horizonte, com o objetivo de elevar os índices da Educação Básica daquela cidade.

O desafio que nos foi – de alguma forma – imposto em Codó é semelhante, ou quem sabe, mais desafiador, tendo em vista a difícil tarefa de interpretar uma realidade de exclusão que se apresenta diante de nós - através fragmentos - com relevantes evidências de elementos históricos de segregação que atingem, principalmente, os empobrecidos de ascendência negra no município de Codó há dezenas de anos.

Acreditando que toda pesquisa é sempre uma aventura por caminhos tortuosos, nosso olhar sobre as fontes, não deixa de observar que existem lacunas entre a realidade que se apresenta a partir dos fragmentos históricos e o que de fato se materializa no cotidiano. Desse modo, considera-se importante atentar para o fato de que “as fontes históricas não falam sozinhas”. De fato, elas só se revelam se são “interrogadas de maneira apropriada” (GINZBURG, 2002, p. 144) pelo pesquisador.

Levando-se em consideração que as fontes devem ser questionadas de forma adequada, o pesquisador precisa, na mesma medida, estar ciente de que resultados, ou seja, as respostas que ele obterá, estarão intrinsicamente ligadas aos seus objetivos de pesquisa. Isso evidencia, ainda, que as fontes que se investiga não são

fragmentos cristalinos. Nessa perspectiva, concordamos com Ginzburg (2002, p. 44) quando assevera que:

> *A ideia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem acesso imediato à realidade, ou pelo menos, a um aspecto da realidade, me parece rudimentar. As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo.*

A necessidade, portanto, de interpretar as imagens deformantes que chegam até nós da Educação Básica de Codó, principalmente no que concerne às causas dos baixos índices educacionais, foi uma das razões do surgimento do "*Projeto* ***Letrar: letras e números***". O projeto, entretanto, se ocupou na primeira fase de questões mais emergenciais, dado o fato de que, em novembro de 2015, seria realizada a Prova Brasil e o bairro Codó Novo, escopo da primeira ação do projeto, tinha mais de sessenta crianças analfabetas no 5º ano. Naquele momento era preciso agir como sociólogo Betinho: "quem tem fome, tem pressa". E nesse caso, quem não sabia ler e escrever, precisava saber, ou no mínimo, se apressar em aprender.

O Projeto Letrar associou desse modo, duas ações que fazem parte do tripé de trabalho das universidades brasileiras: pesquisa e extensão. Sua criação levou em consideração ainda três fatores importantes em Codó: a experiência dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó; o interesse da Prefeitura Municipal através da SEMED em realizar um trabalho diferenciado em um dos bairros periférico da cidade e, principalmente, os baixos índices obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental nas últimas avaliações municipal, estadual e nacional.

A ação combinada de pesquisa e extensão busca romper com algo que se parece com o velho princípio grego – para citar um exemplo, já que existem outros – que mantinha as razões da existência das desigualdades escondida das classes menos favorecidas. Algo que parece ainda estar presente na sociedade e na execução da Educação Básica em Codó, muito embora tenha se modernizado e assumido maior abrangência que vai desde o que é transmitido aos discentes até a negação do acesso à escola de qualidade. Tal situação pode se igualar à conhecida assertiva dos gregos citada por Foucault (1999, p. 17-18) em sua aula inaugural no College de France: "que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções de desigualdade".

Interpretando a situação de desigualdade como um dos elementos que também contribuem para o elevado índice de analfabetismo, o *Projeto Letrar* escolheu focar suas atividades nas *letras* e nos *números*. Ensinar as letras e os números teria hoje um significado que se assemelha tornar a "aritmética" e "geometria" (educação grega) disponíveis a todos sem a distinção de classe. Em termos práticos esse projeto

talvez pretenda dizer: *compreenda os signos (letras), some os números e entenda a geometria que os envolve e verás que a dívida social e econômica junto à classe submetida ao empobrecimento não fecha.*

CONHECENDO O LOCUS DA PESQUISA: CODÓ

Com uma população de maioria negra, formada em sua origem por negros aquilombados, o município de Codó completou, em abril de 2016, cento e vinte anos de sua elevação à cidade. Localizada às margens do Rio Itapecuru, Codó está inserida na mesorregião leste maranhense, distante 290 km da capital, São Luís. Sua população está estimada em 119.962 habitantes, distribuídos numa área de 4.361,34 km. Segundo estimativas do IBGE (2014) é o sexto município mais populoso do estado. Contudo, apresenta um índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,595 que se situa abaixo da média nacional.

No que concerne à educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011, aferido a partir da Prova Brasil e do Censo Escolar, está em 3,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse índice se manteve inalterado até o ano de 2013, o que fez com que o município não atingisse a meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) para aquele ano, que era de 3,9 e de 4,2 para 2015.

Atualmente Codó possui 58 escolas urbanas e 156 rurais, totalizando 214 estabelecimentos de ensino. De acordo, a Secretária de Educação, o município está entre aqueles do Brasil que mais tem escolas rurais. Os alunos concentram-se em sua maioria na zona urbana, são 18.089 discentes. Na área rural estão matriculados 9.684 alunos, presentes em catorze polos: 1) Km 17 (três escolas); 2) Barracão (treze escolas); 3) Montevidéu (sete escolas); 4) Viração (sete escolas); 5) Canto do Coxo (dezessete escolas); 6) Centro dos Monteiros (dez escolas); 7) Palmeira do Norte (nove escolas); 8) Santa Rita (dezenove escolas); 9) Santana do Machado (onze escolas); 10) Boi não Berra (dez escolas); 11) Bacabinha (oito escolas); 12) Bom Jesus (onze escolas); 13) Caeira (oito escolas); e 14) Cajazeiras (vinte e uma escolas).

Em meio a essa elevada quantidade de escolas sediadas na zona rural, encontramos 50% delas ainda funcionando em casas de taipa53, sendo que 70% possui apenas uma sala de aula. Outro fato constatado é a dispersão entre essas unidades de ensino que, somada a outros desafios das escolas rurais, como as longas distâncias em relação à sede do município e o difícil acesso (existem unidades

53 A casa de taipa é feita com a matéria prima do local onde é construída. Utiliza-se para sua edificação três componentes básicos: madeira (resistente), palha (que é retirada da palmeira de babaçu) e barro (usado para as paredes). No Maranhão esse tipo de construção faz parte da história dos camponeses, sendo ainda bastante comum na zona rural desse estado, tendo em vista o baixo custo para sua realização. Não obstante, as discussões a esse respeito remetem também a questões ligadas ao empobrecimento, a tradição e a cultura local. Para Assunção (2008) a economia de subsistência, baseada na caça, pesca e a vida em casa de palha não dever ser caracterizadas como miséria.

educacionais há mais de 100 km do núcleo administrativo), criam obstáculos para a superação dos entraves que impedem a efetivação de um ensino de qualidade no campo.

Os problemas enfrentados pela Educação Básica em Codó afligem campo e cidade. Essa realidade veio à tona por ocasião da implantação do Projeto Letrar numa discussão entre as partes envolvidas para definir qual das zonas privilegiar para as ações conjuntas da UFMA e da SEMED.

A opção pelo bairro Codó Novo se deu por razões que estão ligadas ao recorte de pesquisa e da ação extensiva. Influenciou, ainda o fato desse bairro ter o maior número de discentes matriculados no quinto ano (548 alunos), além de ser por formado por uma população (em sua maioria negra) que migrou da zona rural do município voluntariamente e compulsoriamente, dado os conflitos agrários que ainda permanecem na zona rural do município.

ANALISANDO AS FONTES E TECENDO OS FIOS QUE ENVOLVEM O PROJETO LETRAR

> *Se qualquer viagem traz consigo uma sensação de novidade e de confronto com o desconhecido, a viagem do conhecimento depara-se adicionalmente com a inédita realidade de que o caminho da Pesquisa deve ser construído a cada momento pelo próprio pesquisador. Até mesmo a escolha do lugar a ser alcançado ou visitado não é mera questão de apontar o dedo para um ponto do mapa, pois este lugar deve ser também ele construído a partir da imaginação e da criatividade do investigador (BARROS, 2005, p. 09).*

Olhando a pesquisa pela perspectiva de Barros (2005), ou de uma viagem que realizamos ao desconhecido e infinito mundo do conhecimento, é possível inferir que ela tem dois objetivos inerentes. O primeiro é esclarecer os anseios do próprio pesquisador; o segundo será o leitor que se interessa pela sua área de atuação. A satisfação de ambos, porém não é garantida.

Essa viagem precisará também de um procedimento científico na interpretação das fontes e na descrição e explicação da situação escolhida para estudo. Sua, escolha, no entanto, deve estar também baseada em dois critérios básicos: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo (FACHIN, 2001).

Nesse sentido, esta pesquisa procurou, então, juntar dois métodos de investigação: um de caráter qualitativo, outro quantitativo, tendo em vista que se utilizou, tanto de documentos orais, quantos escritos. Assim, nessa primeira fase do Projeto Letrar, a pesquisa debruçou-se sobre quatro momentos distintos: a) estudo exploratório das nove escolas do bairro investigado (que envolveu reuniões com pais e alunos, diálogos com professores e gestores); b) diagnóstico das habilidades de leitura, escrita e as noções matemáticas dos alunos do quinto ano do bairro; c)

formação dos acadêmicos e aulas de reforço de matemática e língua portuguesa e; d) análise e discussão dos resultados obtidos da ação de extensão do projeto (aulas de reforços dos bolsistas).

Idealizado desde os meses de novembro e dezembro de 2014, o Projeto Letrar só teve sua efetivação a partir de 2015 como já fora citado. Até o início dos trabalhos ocorreram debates, reuniões e acordos posteriores que puderam fazer com que fossem iniciadas suas atividades práticas nas escolas conveniadas em abril daquele ano.

O desenvolvimento das atividades práticas, realizadas através de aulas reforço de Português e Matemática pelos bolsistas da Universidade Federal do Maranhão aconteceram sempre aos sábados nas escolas disponibilizadas pela Secretaria de Educação do município de Codó. Esse trabalho envolveu alguns membros da SEMED que colaboram com o Projeto Letrar. A SEMED, além de arcar com o espaço físico é também a responsável pelo financiamento dessa experiência através de um acordo de cooperação que prevê bolsas para os monitores e para a equipe de coordenação/ gestão.

A Universidade Federal do Maranhão, por através do Projeto Letrar responsabilizou-se por realizar: a) articulação com pais, gestores e professores das escolas conveniadas; b) formar os monitores; c) e produzir todo material didático utilizado na proposta. A equipe é composta por um coordenador geral, uma coordenadora pedagógica, dois professores formadores (Matemática e Português), uma psicopedagoga e uma professora de Libras. Inicialmente, o projeto contou com trinta e quatro monitores, sendo trinta atuando no campo de trabalho e quatro nas atividades administrativas na Coordenação.

O primeiro ano de funcionamento do Projeto Letrar focou nove escolas municipais, sendo essas divididas em sete Polos, atingindo cerca de quatrocentos alunos da rede pública municipal de ensino. A dinâmica e a rotina de trabalho são intensas durante toda semana, pois os monitores e os coordenadores são os responsáveis pela instrução das crianças envolvidas, cuja formação que se processa, inicia com os coordenadores capacitando os monitores sobre os conteúdos a serem aplicados e a didática a ser utilizada (sempre priorizando o uso de jogos lúdicos e brincadeiras), e finaliza com a aplicação, em sala de aula, do conteúdo para os alunos das escolas conveniadas.

Na rotina de funcionamento do Projeto Letrar estão previstos: a) formação dos monitores; b) encontro semanal com os formadores de Português e Matemática; c) realização mensal de simulados; d) reuniões mensais com os membros do projeto. Além disso, todas as ações realizadas devem ser anotadas em forma de relatórios e os dados catalogados pela equipe de gestão geram os gráficos e tabelas que ajudam na interpretação dos resultados obtidos.

Acerca da formação dos monitores e professores participantes do projeto, observa-se que ela foi direcionada para as habilidades estabelecidas para o ensino da Língua Portuguesa (foco na leitura) e da Matemática (foco na resolução de problemas),

previstas na Prova Brasil para os alunos do 5º ano. Com relação à Língua Portuguesa o ensino se voltou para a função social da língua, tendo como requisito básico que o indivíduo possa ingressar no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania, integrando a sociedade como ser participante e atuante.

No que concerne aos conhecimentos de Matemática (5º ano) são trabalhadas habilidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa. Essa ação pretende que o conhecimento matemático possa ter significado para os alunos em situações desafiadoras que possibilitem resolver e desenvolver estratégias na resolução problemas.

As aulas aplicadas pelo Projeto Letrar foram organizadas em dois momentos distintos: a) no primeiro, são realizadas as tarefas didáticas, contextualizas, para que os alunos possam entender e saber utilizar posteriormente o que foi apresentado; b) no segundo momento, é aplicado um simulado com onze questões fechadas, sendo as questões são corrigidas e explicadas pelos monitores em sala de aula posteriormente.

A aplicação de simulados é uma estratégia considerada bastante importante pela equipe do projeto, pois ajuda na verificação das habilidades dos discentes em lidar com esse instrumento. De fato, o que se constatou foi que muitos alunos não tinham o costume de realizar testes objetivos. Além disso, não sabiam como realizar o preenchimento do gabarito.

Além das ações direcionadas para os alunos do 5º ano, conforme já fora citado, verifica-se através de seus relatórios que esta experiência junto à Educação Básica também se estende aos profissionais que a compõem. Sobre isso, pode-se destacar que, a partir da análise e constatação do desconhecimento de diversos docentes acerca da Língua Brasileira de Sinais, o Projeto Letrar ofereceu um curso de Libras com atividades semanais na Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó[54].

Tal iniciativa evidencia também uma preocupação do Projeto Letrar em realizar suas atividades na perspectiva da escola como um espaço sociocultural que precisa está preparado para as demandas sociais. Entendendo, desse modo, que aqueles que compõem o corpo de profissionais da escola têm que compreender que os seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar para participarem dos eventos que estão acontecendo dentro do grupo social investigado (CASTANHEIRA, 2004).

Ainda nessa perspectiva da escola enquanto um espaço sociocultural que deve interagir com as habilidades e dificuldades dos alunos, o diagnóstico realizado pelo Projeto Letrar em relação às habilidades de leitura e escrita demonstrou que mais de sessenta discentes não sabia ler e escrever. A descoberta causou incômodos em diversos espaços. O primeiro foi a escola que, imediatamente, procurou um culpado.

---

54 Ressalte-se que essa decisão também se deveu ao fato da equipe ter encontrado uma aluna surda sem nenhum acompanhamento específico. A esse respeito falaremos mais adiante.

Em seguida, foi a vez da SEMED, que demonstrou surpresa com o elevado número e indignação em relação ao trabalho realizado pelos docentes. O terceiro foi o prefeito municipal que perguntou: “o que esses professores estão fazendo, então?”.

Sem procurar um culpado, mas observando que tal adjetivo está presente em vários dos envolvidos nesse processo (escola, família, SEMED, prefeitura, etc) chegamos novamente à conclusão de que esse é um problema que se repete. Assim os dados obtidos a partir do Projeto Letrar sobre o analfabetismo nas escolas do bairro Codó Novo não é um fato novo. Na verdade, “... não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas” (SOARES, 2004, p. 09).

De fato, “... como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época” (MORTATTI, 2006, p. 03), tendo em vista que ele acontece desde a instalação da república.

Embora o problema tenha se repetido por décadas, não se aceita que tal situação seja vista como natural no processo de desenvolvimento da educação e da alfabetização, pois as responsabilidades sobre

> *(...) os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo – para o Estado e para o cidadão – : o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2006, p. 03).*

A preocupação com o analfabetismo de sessenta crianças possibilitou uma ação imediata da UFMA e da SEMED. Aos alunos não alfabetizados, foi dada a oportunidade de se alfabetizarem no contra turno das suas atividades escolares. A partir dessa demanda educacional, a Secretaria de Educação, contratou alfabetizadores para realizarem este trabalho em cinco turmas que funcionaram de segunda a sexta-feira até o final de 2015. Cabe mencionar que além do analfabetismo, outros problemas foram detectados, porém estavam fora do alcance da equipe do Projeto Letrar. Mesmo assim, essas demandas sociais foram apresentadas individualmente à SEMED para que a instituição tomasse as providências.

DIÁLOGO COM TEORIAS E TEÓRICOS: ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E CONDIÇÃO SOCIAL.

Não restam dúvidas de que o Projeto Letrar: letras e números, emerge em meio a um locus de desigualdades, onde a alfabetização ainda parece ser um privilégio e a leitura um sonho distante. Interpretar as razões dessa situação que impede o acesso a

bens de cunho social e cultural também fazem parte das ações e objetivos do projeto. De fato, entende-se que a alfabetização e o letramento das crianças, jovens e adultos é um elemento importante na democratização do conhecimento.

Conforme Soares (2004), a possibilidade de leitura e o acesso à leitura são condições necessárias para uma plena democracia cultural, sendo essa democracia entendida como uma distribuição equitativa de bens simbólicos. E considerando que a leitura é um bem simbólico importante para inclusão das pessoas, o Projeto Letrar estruturado na pesquisa e na extensão vislumbra, além da interpretação das fontes (pesquisa), fazer emergir elementos que possibilitem a instrumentalização e a ação (extensão), através da SEMED, de maneiras de se garantir o direito das camadas empobrecidas de Codó à educação.

A importância da alfabetização e da leitura para democratização de qualquer sociedade tem seu valor reconhecido há diversas décadas. Contudo, aponta-se que somente a partir dos anos trinta do século XX, durante a crise econômica nos Estados Unidos, os estudos sobre a leitura e seus efeitos sobre o leitor passaram a fazer parte das pesquisas sobre a educação. Para Chartier (1993), essa Sociologia da leitura tinha a preocupação de transmitir e preservar valores democráticos. O mesmo ocorreu com a França na década de 1950, onde pesquisas buscaram saber quem lê, porque e como se lê.

Passados mais de sessenta anos da experiência francesa, o que encontramos no Brasil e, mais especificamente em Codó, são alunos que não sabem lê, tornando-se impossível pensar no “porque e como se lê”. A questão relevante aqui não seria saber o que lê, mas porque não sabem ler. O motivo pelo qual sessenta alunos não estão alfabetizados. Porque estão excluídos do direito a leitura e aos bens sociais e culturais, e, porque não dizer, dos bens econômicos, que a educação pode permitir o acesso.

As descobertas a partir do Projeto Letrar sobre as razões que levam a essa situação ainda não estão claras. Os “culpados”, se assim forem denominados, não são precisos, em virtude das “imagens distorcidas” que as informações iniciais nos trazem. Talvez a mais reveladora, ou quem sabe, a maior “culpada” por essa situação, seja mesmo o empobrecimento a que são submetidas as famílias e os alunos do bairro Codó Novo.

De fato, a partir da pesquisa de Coleman, Equality Educational Opportunity (1966), reconheceu-se que o desempenho dos alunos na escola não dependia, tão simplesmente, dos seus dons individuais, mas de sua origem social. Isso inclui aspectos culturais, religiosos, econômicos, entre outros. Esse autor também leva em consideração que a influência familiar e do meio social em torno do aluno, tem importante papel na sua formação e, consequentemente, no seu desenvolvimento, assim como das gerações futuras. Para Coleman (1988) tanto o capital social na família, quanto o capital social na comunidade, desempenham um papel na criação de capital humano.

A tese do *handicap* cultural, sustentada por Bourdier, e que também segue caminho semelhante ao de Coleman, ressalta que todas as aprendizagens supõem condições de vida familiar, motivações de estudo, competências, conhecimentos prévios que não são partilhados da mesma maneira ao se iniciar a escolarização. Segundo outras interpretações da tese, o fracasso não é somente sancionado, mas é acentuado pela escola. Os teóricos da reprodução cultural afirmam que a escola produz o fracasso escolar das crianças dos meios populares, pois faz parte integrante das relações de dominação que estruturam a sociedade (CHARTIER, 1993).

Em relação ao Brasil, pode-se afirmar que hoje o acesso à escola está garantido para todos, porém o ensino de qualidade continua não atingindo as classes populares, como afirma Soares (2002). Logo, se as crianças não estão concluindo a primeira etapa (saber codificar e decodificar a escrita e a leitura), não poderão atingir a segunda etapa que é serem leitores. Lamentavelmente não usufruirão de seus direitos de cidadão em sua plenitude.

Conforme Soares (2002), o momento histórico é de *democratização do acesso* à escola, mas não de uma *democratização da escola*. Essa perspectiva da autora traz uma questão importante acerca da escola desejada (democrática) e a instituição que dispomos, a qual demonstra relativa (in)competência para executar a educação das camadas populares, acentuando as desigualdades sociais e, sobretudo, legitimando. Ainda de acordo com essa autora, grande parte dessa incapacidade para ensinar se deve a problemas de linguagem. Ou falta de harmonia e sensibilidade para entender as pistas deixadas pelos alunos em relação à sua não alfabetização.

O contexto que envolve a cidade de Codó ressalta elevadas dificuldades em ralação à alfabetização e, por conseguinte, o letramento. Se em 2015 foram detectados 60 alunos no 5º ano que não sabia ler e escrever, em 2016 num novo levantamento realizado a partir do *Projeto Letrar*, através da aplicação de uma Avaliação Municipal da Aprendizagem, mais de 160 alunos do 4º ano, do universo de mais de mil estudantes dessa série, encontram-se sem saber ler e escrever.

Acerca dessa situação não é demasiado repetir que Codó é um município que historicamente está inserido entre aqueles que têm os mais baixos índices de desenvolvimento no Maranhão. De maioria negra, essa população vive basicamente nas periferias da cidade ou na zona rural dessa unidade municipal. O seu deslocamento para as áreas periféricas se fez concomitante com cultura, o que inclui sua religiosidade também. Por conta disso, não são raras as falas de preconceitos que acompanham aquelas relacionadas à pobreza a que são submetidos.

Com efeito, associar os problemas gerados pela desigualdade às religiões de matriz africana não é nenhuma novidade em Codó. Pesquisadores que já realizaram suas investigações nessa cidade, quando questionam a respeito da pobreza a que estão submetidos uma elevada parcela da população, onde se incluiu uma maioria negra, já obtiveram respostas tais como: “a culpa é da religião dos negros”. *“A*

Macumba, o Terecô, o Candomblé, tem coisa do demônio...” que não permite que eles melhorem de vida.

A antropóloga Ahlert foi uma dentre esses pesquisadores que viu na falta de conhecimento acerca da religiosidade de matriz africana a ligação entre a pobreza e o Terecô. Sobre essa associação ela diz que se “(...) aciona uma cadeia associativa entre religião, pobreza e falta de conhecimento – relacionando um duplo estigma (ser pobre, ser de religião afro-brasileira) a um comportamento considerado, senão irracional, pelo menos equivocado” (AHLERT, 2013, p. 38).

Essa ligação das desigualdades sociais e econômicas às questões de cunho religioso, principalmente, de matriz africana parece ter funcionado muito bem para camuflar, em Codó, as reais causas das desigualdades que ocorrem no município. Desse modo, não se reclama das condições físicas e de funcionamento das escolas da periferia: salas apertadas, sem ventilação, carteiras quebradas, banheiros destruídos, entre outros. Na verdade, aqueles que podem colocar seus filhos na escola privada, optam por fazer isso. Já aqueles com maior poder aquisitivo, enviam seus filhos para a cidade vizinha de Caxias, ou para as capitais: Teresina (no Piauí) e São Luís.

Atitudes como estas não são novidades em nossa história. Da colônia aos nossos dias, essa prática tem sido utilizada pelas famílias economicamente abastadas. Para Bonamino et. al (2010, p. 488-489), “(...) é plausível esperar que famílias que têm capital econômico elevado proporcionem a seus filhos acesso a excelentes instituições de ensino, a bens culturais variados de alta qualidade e a viagens de estudo”.

Mesmo sendo plausível, ações como esta não são positivas para educação pública e principalmente para aqueles que precisam dela, pois retira dos gestores a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e as condições de funcionamento da escola, assim como continuará acentuando e legitimando as desigualdades existentes na sociedade e no ambiente educacional. Noutros termos, repete-se o processo de dominação daqueles que detém o capital econômico. Seus filhos partem para adquirir conhecimentos nas grandes cidades ou capitais, para depois voltarem e substituírem seus pais nas empresas, nos comércios e, principalmente, na política.

JUNTANDO INFORMAÇÕES, PRODUZINDO RESULTADOS.

Diagnosticar ou encontrar 60 crianças que ainda não sabem ler e escrever, entre meninos e meninas de 10 a 15 anos não é gratificante para ninguém. Na verdade é bastante impactante quando se presume que, pelo acesso que se tem hoje a educação, esse fosse um problema superado. Refletindo sobre essa situação, vimos que o impacto que nos causou poderia ter sido atenuado se tivéssemos atentado para o que apontavam as reuniões com os pais, quando emergiam um elevado número de pessoas alfabetizadas, os quais eram descobertos quando precisavam assinar os termos de consentimento para o filho participar do Projeto Letrar. “Assine por mim”,

“Coloque o meu nome”, foram alguns pedidos feitos pelos pais que participaram das reuniões com a equipe de coordenação do projeto.

No prosseguimento do projeto, uma criança surda que acompanhava as aulas sem nenhum atendimento ou equipamento para compensar sua surdez, foi descoberta entre os alunos. Embora seja hoje obrigatória a integração entre alunos com e sem deficiência, a inserção dessa criança sem os cuidados necessários não atende o que prevê o Ministério da Educação e tampouco ajuda no seu aprendizado. O que se constatou, de fato, é que a discente não aprendeu e não tinha como aprender os conteúdos, dada à sua deficiência e o despreparo da professora para lhe transmitir os conteúdos, o que vale salientar, não é culpa da docente.

Crianças com dificuldade de aprendizagem e outras com problemas de comportamento que prejudicavam o seu aprendizado e de outras crianças, também fizeram parte das descobertas. Alguns desses meninos e meninas relataram seus problemas pessoais e familiares. Uns mais facilmente. Outros encontraram no desenho (feito com a psicopedagoga) um meio para expressar o que vivem no dia a dia em suas residências. Num desses desenhos uma criança de 11 anos narrou a agressão sofrida pela mãe, por ela e seus irmãos, todos os sábados quando o pai saía para “beber cachaça” e voltava embriagado para casa. Temendo a volta para a casa, depois das aulas do Projeto Letrar, ela sempre demonstrava o desejo de não ir para casa. Em uma ocasião disse à psicopedagoga: “hoje é o dia em que meu pai volta bêbado para casa”. Interpretando sua fala, seria o dia em que ela, seus irmãos e sua mãe seriam agredidos verbal e fisicamente pelo pai.

A superação do analfabetismo traz consigo outros problemas que ainda se encontram atrelados a ele na periferia de Codó. A violência doméstica, estupros, prostituição, crianças abandonadas, crianças com deficiência, entre outras fazem parte do rol de violências explicitas e veladas que acometem cotidianamente as famílias, as crianças e adolescentes que vivem no bairro Codó Novo.

Lamentavelmente, o desafio de erradicar o analfabetismo nesse bairro tornou-se uma tarefa hercúlea para os envolvidos no Projeto Letrar e na SEMED. Contudo, diante das constatações da pesquisa, ações foram feitas, como a criação de cinco turmas de alfabetização, que funcionaram no contra turno das atividades escolares dos alunos. Numa rápida avaliação realizada pela equipe sobre o aproveitamento, constatou-se que mais de 80% dos alunos que participaram desse processo obtiveram êxito ao final do ano de 2015.

Em relação à criança com surdez, foi realizado um acompanhamento semanal com aulas de Libras executadas por uma professora da UFMA especialista na área. Essa docente deu aulas de Libras na casa da estudante, o que incluiu, além dela os seus familiares. A aluna atendida ainda foi encaminhada para a Associação Pestalozzi, uma instituição realiza trabalhos diferenciados e específicos com os surdos que ali estudam.

Constatou-se, ainda, com base na avaliação da psicopedagoga, que as questões ligadas aos aspectos comportamentais de alguns alunos estão atreladas mais às questões sociais e econômicas, do que às deficiências ou transtornos. Assim, ganha destaque o empobrecimento e a miséria a que são submetidas diversas famílias do bairro Codó Novo, o que nos permite conjecturar que a sobrevivência vem primeiro que a escola.

Se considerarmos ainda que o bairro é composto em sua maioria por migrantes oriundos da zona rural, conclui-se que Brandão (1984) está correto ao constatar que, entre os camponeses, a escola, quando a sobrevivência fala mais alto, o interesse por ela é relativamente pequeno. Isso não significa, no entanto, que os pais desconheçam o valor da escola. Contudo, entre ela e o trabalho (a comida na mesa), prevalece a segunda opção.

Um fato que se assemelha a essa situação ocorreu quando a equipe de coordenação do Projeto Letrar procurou saber os motivos da ausência de alguns discentes nas aulas de alfabetização. O trabalho foi a principal justificativa para as faltas nas aulas de alfabetização. Dois casos, no entanto, chamaram a atenção. No primeiro, a estudante tinha que ficar em casa para cuidar dos irmãos mais novos sempre que voltava da escola, pois era uma tarefa estabelecida pela mãe. Já o segundo caso, a criança era obrigada a cuidar da avó paterna, cujo pai era o vigia da escola onde ela frequentava. Questionado sobre a ausência de sua filha, ele foi categórico: “Ela não pode ir para aulas. Tem que cuidar de minha mãe”. Diante da insistência e da alegação da importância de sua filha saber ler e escrever, ele disse: “Eu sei que é importante ela saber ler e escrever, mas ela não vai, sinto muito”.

Em meio a essa situação o que se interpreta é que os pais reconhecem a importância de estudar e da escola, mas não acreditam que ela possa trazer resultados à curto prazo para os filhos e a família. Algo que o trabalho, legal ou ilegal pode proporcionar. Talvez por isso no deparemos também com crianças usuárias de drogas, responsáveis por alguns delitos e envolvidas com o tráfico de entorpecentes.

Não bastassem esses desafios no bairro Codó Novo, outros emergem cotidianamente, o que causa sempre angústia nos membros da equipe do Projeto Letrar e na própria SEMED. A Secretária de Educação nos confessou que: “sempre que vejo vocês (coordenadores do projeto) vindo aqui na secretaria eu me pergunto: meu Deus, o que foi que eles descobriram dessa vez”.

Sustos a parte, nem tudo que se descobre através da pesquisa são problemas. Interpretando a primeira avaliação (coluna azul) da situação do aprendizado dos discentes do 5º ano, de maio de 2015 e os resultados de novembro do mesmo ano, quando se fez a segunda avaliação (coluna vermelha), os gráficos abaixo mostram uma melhora considerável em relação aos conhecimentos de Matemática e Português.

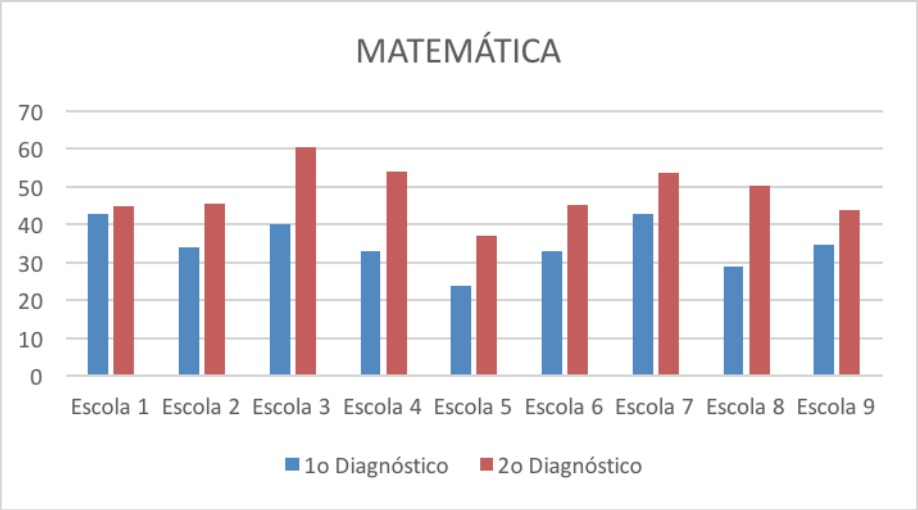


Gráfico 1: Diagnóstico de Matemática

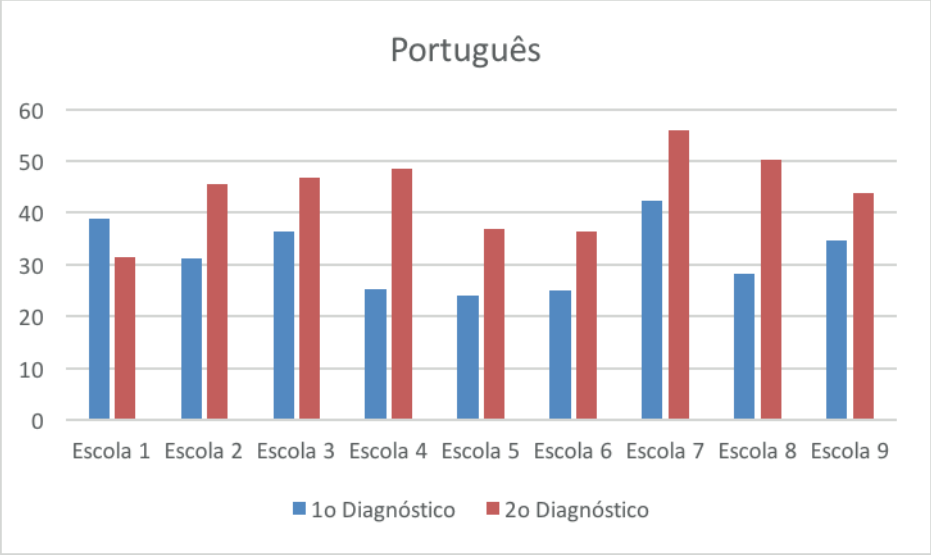


Gráfico 2: Diagnóstico de Português

Os resultados obtidos ainda carecem de mais interpretações, pois apresentam uma melhora parcial, cujos fatores responsáveis ainda precisam ser mais examinados individualmente, dado que nem todos os alunos fizeram o primeiro teste ou o segundo, não sendo possível, assim, um diagnóstico mais preciso. Além disso, três escolas não compareceram na universidade durante o primeiro diagnóstico, sendo o exame realizado depois nas próprias escolas, o que pode ter comprometido o resultado. Mesmo assim, as margens de erros na análise dos dados não excluem os ganhos obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Projeto Letrar* é uma experiência que provoca inquietações, seja por parte da pesquisa, seja pela extensão. Pode-se dizer que é um projeto ousado desde a sua gestação até os seus objetivos, tendo em vista os inúmeros desafios que estão emergindo à medida que a pesquisa e a extensão avançam.

A experiência permanece acontecendo em 2016, dessa vez trabalhando com quinhentos e sessenta e dois alunos divididos em seis escolas. Dentre os objetivos que ainda serão perseguidos pelo projeto está a preparação para a Prova Brasil e a melhora do IDEB do município.

Para a equipe, nesta nova etapa a preparação poderá ser mais ampla, considerando que a Prova Brasil só será aplicada no final de 2017. O público também é novo, pois serão trabalhados os alunos do 4º ano. Ainda de acordo com a equipe de coordenação, o projeto neste ano terá um diferencial que é uma maior aproximação entre os professores da rede pública municipal e a Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó, pois nos docentes da educação básica participarão de capacitações durante todo ano, quando forem substituídos em sala de aula pelos monitores do Projeto Letrar.

A experiência realizada pelo Projeto Letrar não é nenhuma reinvenção do processo de alfabetização, mas assim como Soares (2004, p. 15), acredita que: “(...) diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula...”. Noutras palavras é preciso se reinventar a alfabetização.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. Cidade Relicário: uma etnografia sobre terecô, precisão e Encantaria em Codó (Maranhão). Brasília, 2013, 282 p. Tese (Doutorado em Antropologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhring. **A guerra dos Bem-te-vis**: a Balaiada na memória oral. 2. ed. São Luís: Edufma, 2008.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005.

BONAMINO, Alicia; CAZELLI, Sibele; ALVES, Fatima; FRANCO, Creso. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar**: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman In: Revista Brasileira de Educação, v. 15 no. 45 set./dez, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola:** cultura camponesa e educação rural. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada:** discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

COLEMAN, James S. Equality Educational Opportunity. **National Center for Educational Statistics.** Washington: United State Government,1966.

COLEMAN, James S. Social Capital in the Creation of Human Capital. In: **American Journal of Sociology,** Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure (1988), pp. S95-S120.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força:** história, retórica, prova. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Alfabetização e letramento em debate.** In: Conferência no Seminário promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação: Brasília. 27, Abril, 2006.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas In: Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr, no 25, 2004.

A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Angela Maria Ferreira da Silva - UFRN[55]
aferreiradasilva04@gmail.com
Luciane Terra dos Santos Garcia – UFRN[56]
ltsgarcia@gmail.com

INTRODUÇÃO

A avaliação pode se constituir em um instrumento vital para a conquista da melhoria educacional, visto que possibilita a coleta de informações, capazes de ser utilizadas na construção da qualidade do ensino em suas diversas modalidades, buscando encontrar caminhos e superar dificuldades. Nesse sentido, a avaliação implica o enfretamento dos desafios postos pela realidade com a participação de toda a comunidade escolar.

Considerando a importância dessa reflexão para a melhoria da qualidade do trabalho escolar, a pesquisa ocorreu em uma escola pública de educação básica e teve como objetivo analisar o processo de autoavaliação institucional da Escola Estadual Barão do Rio Branco situada, no município de Parelhas, Estado do Rio Grande do Norte.

Esta é uma investigação qualitativa que teve como procedimentos de pesquisa a revisão da literatura, análise documental e entrevista semiestruturada com o gestor da escola. O artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: uma breve contextualização da temática em apreço a partir das políticas de avaliação educacional; discussão acerca da autoavaliação escolar e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico – PPP; análise da autoavaliação institucional da Escola Estadual Barão do Rio Branco; por fim, são apresentadas as conclusões finais.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAIS: CONTEXTO POLÍTICO E RESPONSABILIZAÇÃO

As reformas de Estado, ocorridas a partir da década de 1970 em diversos países de todos os continentes, impulsionaram significativas mudanças na administração pública. Essas reformas foram orientadas pelo modelo neoliberal, tendo, entre os seus princípios, a concepção do Estado Mínimo e a liberdade para o mercado. Esses princípios inspiraram a reforma do Estado brasileiro que, entre outras medidas,

55 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação.

56 Professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

implementou reformas administrativas nas instituições públicas, com visíveis implicações para a área educacional.

No que concerne ao âmbito educacional, as mudanças no papel do Estado não implicaram em privatização propriamente dita. Conforme Barroso (2005), se, por um lado, o Estado continua investindo na educação, por outro, abdica da sua gestão cotidiana, transferindo essas funções para níveis intermediários, locais e para setores privados, por meio da criação de quase-mercados educacionais. Nessa conjuntura, a ação do mercado teria sentido de regulação, e não, de fato, de substituição, do poder público pelo o privado.

Para Afonso (2001), a mudança do papel do Estado de produtor de bens e serviços para regulador dos processos de mercado tem instigado a ênfase simultânea na desregulação e autonomia das escolas. Desse modo, o Estado é influenciado em sua forma de atuar, entre outros aspectos, promovendo a competição entre as instituições e avaliações externas às escolas.

De acordo com essa lógica, considera-se que a reforma educacional brasileira, desenvolvida a partir da década de 1990, teve como um de seus eixos a descentralização de poderes e encargos para as instâncias locais de poder. Essa mudança exigiu novas formas de controle dos serviços, as quais muitas delas acontecem por intermédio da instituição de sistemas nacionais de avaliação educacional. Assim, o controle sobre o que é ensinado nas escolas e os resultados alcançados acontecem por meio da definição de Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais norteiam o que deve ser ensinado, e também mediante sistemas nacionais de avaliação, que tomam os conteúdos escolares como referência.

Nesse período, o país, por intermédio do Ministério da Educação – MEC desenvolveu políticas de avaliação dos sistemas educacionais, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual foi regulamentado pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, que, a partir de 2005, foi substituída pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, (INEP, 2015) passando a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) 57 e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) 58, conhecida como Prova Brasil. Mas, a

57 Manteve as características do Saeb, sendo de forma amostral e ocorrendo a cada dois anos envolvendo alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino médio de escolas públicas e particulares de todo país. Divulga as médias de desempenho do país, das suas regiões e das Unidades da Federação (INEP, 2015a).

58 A ANRESC, também chamada de Prova Brasil, diferencia-se da ANEB por avaliar todos os estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e urbanas do Brasil, sendo que as provas são aplicadas às turmas matriculadas com mais de 20 alunos. Essa prova é, portanto, quase universal, por isso permite que se divulguem os resultados de desempenho de cada município e escola participante, promovendo uma maior transparência dos resultados obtidos pelas instituições (INEP, 2015b).

partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 59 foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 27 de junho de 2013 (INEP, 2015) passando então a ser composto por três avaliações em larga escala, cujos resultados são considerados importantes para a melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento das políticas educacionais. Essa forma de aplicação das avaliações tem contribuído, em grande medida, para prestação de contas à sociedade e para responsabilização dos profissionais da educação pela melhoria do seu trabalho.

A respeito desse assunto, pesquisadores da área educacional, a exemplo de Freitas et al. (2009), Garcia e Nascimento (2012) e Libâneo (2012) destacam outras consequências, um tanto negativas para as instituições de ensino. Freitas (2009) salienta como consequência das avaliações externas nas escolas: estreitamento do currículo, visto que os professores são levados a reduzir o ensino às disciplinas e conteúdos focalizando aqueles que, possivelmente, serão abordados nas provas; indução da competição dos profissionais e instituições por melhores resultados nas avaliações, atenuando a possibilidade de cooperação entre si; pressão para que os profissionais apresentem resultados satisfatórios, ligando-os a bonificações financeiras; e finalmente, pressão por resultados, incentivando as escolas a selecionar seus estudantes ou a segregá-los em turmas separadas.

A competição é induzida por meio da publicização dos resultados, sem que se avaliem as condições em que o trabalho escolar é realizado. Os sujeitos são responsabilizados pelos resultados educacionais, devendo, fazer o máximo possível com o mínimo de investimentos. Apesar disso, entende-se que a avaliação de sistemas é importante desde que seja pensada com foco na melhoria educacional, visto que essa prática pode fornecer dados que possibilitam a análise do trabalho educativo no interior das instituições bem como a definição de políticas e ações por parte dos governantes.

Quintas e Vitorino (2013) demonstram que, em muitos países europeus, as políticas de avaliação externa se articulam a processos de autoavaliação das instituições que assumem características diferenciadas em cada país. Além de as atuais políticas educacionais serem marcadas pela ênfase nas avaliações externas às escolas, no Brasil, existem iniciativas que incentivam a autoavaliação em escolas da educação básica, a exemplo do Prêmio Gestão Escolar60. Ademais, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-

59 A ANA é uma avaliação censitária e envolve alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Tem por objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento na disciplina de Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (INEP, 2015c).

60 Este prêmio é destinado a projetos inovadores e gestores da educação básica do ensino público do Brasil, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed). Tem como objetivo estimular as escolas públicas a mostrarem o desenvolvimento de suas gestões, além disso, incentiva o processo de melhoria educacional, por meio da elaboração de planos de ações, enfocando na autoavaliação em uma perspectiva gerencial (Consed, 2015b).

2024), prevê, em sua meta 7, estratégia 7.4, a indução de "[...] processo contínuo de autoavaliação das escolas da educação básica" (BRASIL, 2014), o que demonstra que esse processo vem exercendo importância nas políticas educacionais. Com essa compreensão, passa-se a discutir a autoavaliação institucional no próximo item.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS

Entende-se que a avaliação institucional interna às escolas ou autoavaliação institucional "[...] é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela" (FREITAS, 2009). Esse processo avaliativo, portanto, tem como foco os processos organizacionais da escola sendo desenvolvidos pelos próprios sujeitos onde trabalham com o intuito de aprimorar suas práticas administrativo-pedagógicas.

Na avaliação institucional, o conjunto dos implicados no processo avaliativo são os responsáveis pela análise tanto dos processos quanto dos produtos da organização administrativo-pedagógica da escola, visando à melhoria qualitativa das práticas desenvolvidas. Assim,

> *[...] todos os que dela participam são sujeitos (avaliadores, portanto) e avaliados. É uma relação multidirecional. As formas de avaliação são as mesmas: diagnóstico, orientação e registros de resultados, mas, na Avaliação Institucional, elas tomam uma abrangência bem maior (diagnóstica, processual e de resultados) (FERNANDES, 2002, p. 41).*

Nessa perspectiva, a avaliação possibilita compartilhar poderes e responsabilidades institucionais, sendo, portanto, um processo político no sentido de que o direcionamento da ação coletiva é decidido coletivamente. Todo processo avaliativo é político, parte de determinada concepção de mundo e de educação que sustenta as práticas dos sujeitos. No entanto, há concepções diferenciadas e até conflitantes entre si que denotam as divergências existentes entre as visões de mundo dos sujeitos sociais.

No entanto, defende-se que a autoavaliação escolar se constitui em uma perspectiva transformadora em que a comunidade escolar coleta informações que possibilita identificar como está o seu funcionamento, apontando os rumos para futuras intervenções no trabalho escolar. Dessa forma, avalia-se o desempenho dos professores, funcionários, estudantes e, ainda, a participação dos pais e a gestão escolar. Como decorrência, levantam-se os fatores e situações que são positivas bem como as que precisam ser mudadas no ambiente educativo para atender às expectativas da comunidade. Assim, a autoavaliação institucional torna-se um mecanismo indispensável no processo de mudança qualitativa das instituições escolares, visto que, à medida que a escola avalia a sua prática pode também modificá-la.

A avaliação institucional pode ser interna ou externa às escolas; enquanto a interna é realizada pelos sujeitos escolares, a externa se dá por agentes que não fazem parte da escola, podendo ser pesquisadores, agentes governamentais, entre outros. Quintas e Vitorino (2013, p. 7) consideram que "[...] a avaliação externa tem como principal função a prestação de contas, no sentido de devolver às escolas um balanço sobre o seu desempenho, a educação e o ensino que proporcionam [...]". A autoavaliação, por sua vez, volta-se para os arranjos institucionais que os sujeitos consideram importantes empreender no que realizam e isso

> *[...] poderá exigir um trabalho de reflexão acerca das práticas educativas avaliadas e de como é que, a partir desse conhecimento, se pode elaborar um plano de melhoria que introduza mudanças efetivas nas práticas, de modo a proporcionar melhores aprendizagens e resultados escolares dos alunos (QUINTAS; VITORINO, 2013, p. 8).*

Nesse sentido, em relação ao ambiente escolar ou a outros espaços escolares, a autoavaliação constitui-se em meio ou instrumento de autoconhecimento, conforme destacam as autoras,

> *[...] o processo de autoavaliação numa escola ou num agrupamento de escolas pode constituir um meio, um instrumento fundamental de conhecimento e de caracterização da organização escolar e de identificação dos fatores mais importantes que permitem orientar a mudança, se necessário, concebendo e desenvolvendo planos de ação adequados à realidade de cada escola (QUINTAS; VITORINO, 2013, p. 8).*

No entanto, nem sempre a autoavaliação institucional é compreendida dessa forma pelos profissionais, de modo que muitos a veem como tabu, um assunto difícil ou até mesmo "politicamente proibido". Acredita-se que isso acontece porque expõe o trabalho dos profissionais a diversos olhares de dentro e de fora da instituição. Essa exposição traz, à baila, a forma como os profissionais atuam no contexto educacional e passa pela análise de outras pessoas, podendo ter ou não respaldos positivos. Isso pode interferir ou comprometer a vida profissional dos sujeitos, mas, por outro lado, pode também contribuir para que percebam a necessidade de mudanças, auxiliando na superação das dificuldades.

Acredita-se que a autoavaliação institucional deve ser pensada enquanto instrumento a serviço da conquista da eficácia da escola. Nesse sentido, Fernandes (2002, p. 14) afirma que a avaliação "[...] poderá ser instrumento poderoso no processo de reconstrução da educação brasileira". A autora destaca, ainda, que o receio à avaliação, "[...] dificulta a construção de um processo avaliativo confiável, voltado para a qualidade do ensino, a recuperação da dignidade profissional do educador e a autonomia da escola" (2002, p. 15).

Desenvolvido dessa forma, os sujeitos devem compreender que a autoavaliação institucional colabora para a melhoria do trabalho escolar como um todo. Esse processo

de avaliação, fornece informações para processos de planejamento e implementação de ações subsequentes que possibilitam a escola a cumprir o seu papel social. Portanto, a autoavaliação escolar deve se constituir em uma etapa da realização do projeto político-pedagógico da escola, conforme será abordado no item seguinte.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP

A instituição escolar constitui-se "[...] no espaço específico que a sociedade reservou para veicular o conhecimento que se julga importante transmitir às novas gerações [...]" (VIEIRA, 2001, p. 129). Pensando sobre a função social da escola, a autora ressalta que existe "[...] uma estreita articulação entre as relações de convivência social instituída pela escola e a cidadania" (VIEIRA, 2001, p. 130). Isso significa dizer que é, nas relações entre os diversos indivíduos nos contextos em que estão inseridos, que se torna possível a aquisição de conteúdos, normas e conceitos bem como a compreensão das relações sociais, indispensáveis à sobrevivência de uma sociedade. Nesse sentido, para Vieira (2001, p. 130), a função social da escola não se volta

> *[...] apenas para a convivência social e para a socialização que existe na escola. Ela surge da necessidade que se tem de transmitir de forma sistematizada o saber acumulado pela humanidade [...]. E ainda, [...] é uma instituição dada historicamente. Ou seja, cada sociedade, cada tempo forja um modelo escolar que lhe é próprio. Este, por sua vez, é atravessado por marcas e interesses diferenciados.*

A função social da escola extrapola o interesse individual, e implica que cada instituição reflita acerca do seu papel na sociedade, sobre qual sociedade pretende ajudar a construir por meio da educação que confere aos seus alunos. Essas reflexões fazem parte do projeto político-pedagógico da escola que, de acordo com Veiga (2006, p. 8), exigirá "[...] profunda reflexão sobre as finalidades da escola [...] e de seu papel social [...]".

Esse projeto consiste em um instrumento de gestão democrática na escola, que deve ser construído por meio das decisões coletivas de todos os participantes do processo educativo. Discorrendo sobre o papel do projeto de escola, Ribeiro e Pinheiro (2014, p. 214) fazem alusão ao princípio da gestão democrática que remete à

> *[...] democratização das relações interpessoais e políticas, garantindo a participação de educadores, estudantes, comunidades e famílias na construção e execução do Projeto da escola em diálogo permanente sobre a sua função social, a sua dimensão pedagógica e a sua importância para o desenvolvimento social da nação.*

O Projeto pedagógico, instrumento norteador das ações escolares, precisa estar sempre atualizado e sintonizado com as exigências dos novos tempos. Ademais, deve

considerar a realidade escolar bem como as normas instituídas pelo poder público. No entanto, na elaboração, é necessário considerar também as "[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico" com base nos quais se constituem os compromissos político-pedagógico coletivos (VEIGA, 2006, p. 8).

A participação dos sujeitos, na elaboração do projeto pedagógico da escola, faz com que eles compartilhem responsabilidades ao vivenciá-lo. Tornar realidade o que foi previsto depende de compromissos pactuados coletivamente. Freitas (2009, p. 37) ressalta que o desenvolvimento do trabalho educativo requer a definição de pactos "[...] da escola para com seus estudantes; da escola para consigo mesma; da escola para com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola". Nessa perspectiva, tem-se a clareza de que a escola estará construindo uma comunidade bem mais comprometida com o trabalho educacional e com a formação humana daqueles que fazem a instituição.

O projeto político-pedagógico precisa ser continuamente atualizado o que contribuirá para que o que foi planejado seja, de fato, implementado. Assim, são necessários dados que orientem o replanejamento das ações, podendo ser obtidos por meio da autoavaliação institucional. Nesse sentido, Freitas, Sordi et al. (2009, p. 39) ressaltam que a

> *[...] a avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construírem um sistema de monitoramento dos problemas que se propõe equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do projeto político-pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto as da educação.*

Nesse sentido, há uma estreita relação entre o projeto político-pedagógico e a avaliação institucional. A esse propósito, Fernandes (2002, p. 58) ressalta que

> *[...] o Projeto Pedagógico e a Avaliação Institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um Projeto Pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. Já a avaliação se coloca como processo balizador, para se perceber e redirecionar o Projeto Pedagógico. Sem ela, esse projeto se perde, pois não sabe até que ponto suas ações surtiram efeito desejado e a que está levando [...].*

Assim, a articulação entre o projeto político-pedagógico e a autoavaliação institucional possibilita que a escola trabalhe para cumprir a sua função social. Nesse processo, os sujeitos envolvidos educam-se, mutuamente, no exercício da

participação, refletindo sobre a realidade escolar, procurando caminhos para solucionar os problemas que encontram ou ainda reforçando suas melhores características. Tudo isso leva ao crescimento do grupo de forma que

> *[...] pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes (FREITAS, SORDI et al., 2009, p. 35).*

Assim, constata-se que a prática da autoavaliação institucional deve estar atrelada ao projeto político-pedagógico da escola. Buscar-se-á, portanto, compreender essa relação em uma escola da educação básica, do ensino fundamental, situada no estado do Rio Grande do Norte.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO: INFLUÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

A Escola Estadual Barão do Rio Branco situa-se na mesorregião Central Potiguar, na região do Seridó, município de Parelhas. Quando foi desenvolvida a coleta de dados, no ano de 2011, a escola atendia 451 estudantes, do 1º ao 9º ano de escolaridade de nível fundamental, nos turnos matutino e vespertino, trabalhando com 21 professores.

A autoavaliação que é desenvolvida na escola é norteada pelo projeto político-pedagógico visando a melhorias do trabalho educacional. A diretora (2011) ressalta a relação existente entre o planejamento e a ação pedagógica:

> *Realizamos por meio de diagnóstico, aplicação de questionário, e logo após a aplicação desse questionário, nós fazemos um levantamento dos principais itens e sugestões colocados que precisam ser vistas, porque nós temos o projeto político-pedagógico, [...], então as questões são em cima das metas que estão sendo aplicadas. [...] somado todo o diagnóstico depois da aplicação dos questionários, apresentamos a comunidade escolar, reunimos todo mundo, e a partir daí fazemos uma votação do que deve melhorar, do que deve permanecer, do que deve ser retirado [...].*

Dessa forma, o que foi planejado no projeto político-pedagógico adquire vida no cotidiano escolar, mas essa vivência precisa ser avaliada para nortear o novo processo de planejamento institucional que deve ser empreendido com a participação da comunidade escolar.

Assim, tanto o cumprimento do que está elaborado no Projeto Pedagógico quanto a avaliação das ações deve se dar com a participação dos sujeitos escolares. A gestora sinaliza para a importância da vivência da gestão democrática na instituição,

por ser uma prática que se construiu, historicamente, e que, na atualidade, influencia o trabalho desenvolvido:

> *[...] não é só de agora da nossa administração, [...], por incrível que pareça, desde as outras administrações, que não era nem ainda na gestão democrática, já se reunia a escola e a comunidade para planejar o que ia acontecer. Claro que não é 100% de planejamento, mas a maioria das coisas que acontece aqui dentro é em torno de um planejamento, com conselho escolar, pessoas de igreja, os pais têm uma participação muito grande [...] (GESTORA ESCOLAR, 2011).*

Discorrendo sobre a importância da gestão democrática para a prática educativa dos sujeitos escolares, Placco e Almeida (2012, p. 27) ressaltam que qualquer

> *[...] processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho coletivo. Este pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno. A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada dos gestores da escola – direção e coordenação pedagógico-educacional - e dos demais profissionais da educação, a partir de uma reflexão sobre o papel desses gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverta em um processo pedagógico que melhor atenda as necessidades dos alunos.*

É nesse contexto em que se insere a gestão da escola estadual Barão do Rio Branco, visto que, segundo a gestora, a escola realiza sua autoavaliação, em articulação com todos os profissionais da educação, de forma que participam desse processo "[...] professores, funcionários, grupos de pais e alunos, o conselho escolar [...] e representantes de todos os segmentos [...]" (GESTORA, 2011). Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012. p, 447), quando discorrem sobre a concepção de gestão democrático-participativa, baseiam-se

> *[...] na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca dos objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. [...] advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.*

A vivência da gestão democrática requer um processo de planejamento do trabalho escolar condizente com esse referencial, que tenha, como característica, a ampla participação dos sujeitos na transformação da própria realidade. Gandin (1994. p, 28) considera que o planejamento participativo "[...] parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa

injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana".

O planejamento da ação coletiva possibilita superar, com mais facilidade, os possíveis desafios que a escola enfrenta, o que requer o uso de "[...] processos, técnicas, instrumentos, metodologias e modelos - já plenamente comprovados para grupos, movimentos e instituições [...]" (GANDIN 1994. p, 31). Isso porque somente planejando e organizando as ações coletivamente é possível alcançar "[...] o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados" (LIBÂNEO; OLIVEIRA et al., 2012, p. 411). Por isso, é importante que a avaliação institucional seja orientada pelo plano maior da escola que é o projeto político-pedagógico.

Dessa forma, a avaliação institucional da Escola Estadual Barão do Rio Branco se constrói com base em questionários que devem ser respondidos pelos funcionários, professores, alunos e pais, sendo que, com relação aos dois últimos segmentos, os questionários são respondidos por representações. A diretora (2011) explica como isso acontece:

> *Geralmente selecionamos por segmentos como, por exemplo, os segmentos de funcionários e professores respondem o questionário; a questão do aluno, nós temos 451 alunos, fazemos um estimativa de 20 alunos por sala, e aplicamos os questionários com eles, assim como os pais, fazemos uma estimativa e aplicamos o questionário com uma faixa de 20 pais por turmas. Com os alunos fazemos no horário das aulas, com os pais nas reuniões de pais [...], e com os funcionários e professores [...] em reuniões pedagógicas [...].*

Com base na coleta dos dados, a equipe escolar realiza o levantamento das sugestões e críticas que são discutidas em reuniões com todos os segmentos. Essas informações são importantes para o replanejamento das ações e a subsequente melhoria do trabalho escolar, conforme se pode constatar nas observações a seguir:

> *As informações são prioridades para o nosso trabalhado pedagógico. Vai ser diante do que a gente recebe que vamos melhorando a nossa proposta curricular, a nossa vivência no dia-a-dia, as experiências vão sendo reaproveitadas no fazer da escola. Porque, às vezes, recebemos muitas opiniões boas, sugestões boas e, a partir disso, vamos montando os projetos, envolvendo mais outros setores, a comunidade dentro da escola; tem ajudado muito isso, no fazer da escola (GESTORA, 2011).*

As informações coletadas por meio da avaliação institucional possibilitam conhecer como o trabalho está se desenvolvendo e redirecionam as ações. Isso se refere, inclusive, ao projeto pedagógico da escola, conforme explica a diretora:

> *[...] nós temos o projeto político-pedagógico, que foi elaborado desde 1996, foi o primeiro. Então, as questões são em cima das metas que estão sendo aplicadas já no*

> *dia-a-dia. [...] Então, somado todo o diagnóstico depois da aplicação dos questionários, apresentamos à comunidade escolar, reunimos todo mundo, e a partir daí fazemos uma votação do que deve melhorar, do que deve permanecer, do que deve ser retirado. Todos os anos é renovado o projeto político-pedagógico, a avaliação é feita anualmente, no final do ano.*

O projeto político-pedagógico, apesar de ser um plano desenvolvido para ser implementado, em médio prazo, precisa ser atualizado, anualmente, para que possa orientar as mudanças necessárias na escola, visando alcançar as finalidades que a comunidade escolar se propõe a trabalhar para se aproximar pouco a pouco de um ideal de educação coletivo. Por isso, Veiga (2006, p. 8) afirma que a sua elaboração

> *[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.*

É imprescindível, portanto, o comprometimento de toda a instituição na elaboração, visando atualizar os planos que possibilita que, pouco a pouco, se aproxime no norte maior que definiram para o seu trabalho. Dessa forma, toda a equipe envolvida deverá planejar, desenvolver e avaliar as próprias ações, para verificar se estão compatíveis com o que foi definido coletivamente. Tudo isso é fundamental para que o processo de ensino aprendizagem aconteça na direção prevista, pois "[...] é a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos [...]" Libâneo, Oliveira e Toschi (2012. p, 422). O projeto pedagógico, portanto, não se restringe

> *[...] à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. [...] é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 2006, P. 11-12).*

Diante do exposto, é possível afirmar que a avaliação institucional da Escola Estadual Barão do Rio Branco tem se constituído em um instrumento importante para que a comunidade escolar se aproxime do que foi definido em sua proposta pedagógica. Assim, percebe-se que essa proposta e a autoavaliação institucional se relacionam mutuamente, pois,

> *[...] para que o Projeto Pedagógico se estabeleça na escola é fundamental a presença de processos avaliativos.*

> *A avaliação se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar, inserida nas várias ações desenvolvidas no interior da escola. (FERNANDES, 2002, P. 58).*

Dessa forma, a Escola Estadual Barão do Rio Branco ao efetivar a sua autoavaliação, tem possibilitado melhorias no seu trabalho escolar. E isso é perceptível na forma como a escola se prepara para essa avaliação. Percebe-se ainda, que a escola modifica sua rotina havendo um trabalho de preparação mais intenso no período que antecede a realização da autoavaliação. E é a própria instituição quem organiza os questionários, pois "[...] não se trata apenas de avaliar por avaliar [...]", mas de "[...] avaliar como processo de maturação institucional para a transformação da escola em função da conquista de sua autonomia" (FERNANDES, 2002, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas avaliativos escolares, desenvolvidos a partir da década de 1990 e voltados para os diversos níveis de ensino, visam à melhoria da qualidade educacional. Esses sistemas enfocam a avaliação externa às escolas a partir de parâmetros gerenciais, sobressaindo, entre outros aspectos, a eficiência e a eficácia dos serviços prestados pelos profissionais, o ranqueamento e a premiação das melhores instituições. A diversidade de sistemas de avaliação da educação básica, no Brasil, tem influenciado, em grande parte, o cotidiano dos profissionais das instituições educativas, que, em grande medida, tem procurado ajustar o seu trabalho às demandas atuais.

Apesar de as avaliações externas terem ganhado centralidade, no contexto das políticas educacionais brasileiras, a autoavaliação institucional ainda é uma temática pouco debatida na educação básica e deve ser desenvolvida com base no referencial da gestão democrática, para subsidiar os processos de planejamentos administrativos e pedagógicos, visando a conquista da qualidade educacional. Entende-se que a autoavaliação institucional, nas escolas de educação básica, é algo que deve ser discutido com mais afinco entre os profissionais, que devem desconstruir os tabus a respeito dessa temática e compreender a sua importância no direcionamento dos planos e ações institucionais.

A qualidade da educação depende, entre outros aspectos, de investimentos educacionais, de profissionais preparados, mas também de processos de autoavaliação institucional como instrumento capaz de apontar caminhos atrelados ao Projeto político-pedagógico da escola. Tem-se a clareza de que essa forma de avaliar deve ser, cada vez mais, divulgada entre as instituições, não como um mecanismo acusador das ações dos sujeitos escolares, que expõe o trabalho das pessoas, mas como forma de valorizar o trabalho coletivo e, assim, identificar rumos com o intuito de promover melhorias no âmbito educacional.

A autoavaliação, desenvolvida na Escola Estadual Barão do Rio Branco, tem modificado a rotina dos profissionais em busca de melhorias nas práticas administrativo-pedagógicas desenvolvidas na Instituição. Há toda uma preparação da avaliação institucional, cujos dados são coletados por meio de questionários, para que direcionem a reelaboração e a implementação do projeto político-pedagógico da escola. Buscando identificar como está o funcionamento da escola mediante a participação de todos os envolvidos no processo educacional, a escola tem construído as bases para implementar melhorias no seu trabalho educacional, conforme previsto no projeto.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. **Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático:** a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. Fundação Getúlio Vargas, 7. ed.; Rio de Janeiro, 2005.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2020. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p.

CONSED. PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR. Disponível em: <http://inscricao.premiogestaoescolar.org.br/index.php?pg=@e8dea8de71c5c357c2cc3c6fd3c6f7f0>. Acesso em: 06 de dez. 2015.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola:** base teórica e construção do projeto. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de.; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado-avaliador e a construção do sistema de nacional de avaliação da educação básica (SAEB). In: CASTRO, Alda Duarte Araújo; FRANÇA Magna (Orgs.). **Política educacional:** contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília - DF: Líber livro, 2012. 320 p.

GESTORA. **Depoimento.** Entrevistadora: Luciane Terra dos Santos Garcia. Parelhas, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Educação básica. Saeb. **Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/inf_produzidas.htm>. Acesso em: 22 de set. 2015a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Educação básica. Saeb. **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar -** ANRESC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/inf_produzidas.htm>. Acesso em: 22 de set. 2015b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Educação básica. Saeb. **A Avaliação Nacional da Alfabetização** – ANA. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/inf_produzidas.htm>. Acesso em: 22 de set. 2015c.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Organização e gestão, objeto do ensino e trabalho dos professores** – 10. Ed – São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; PINHEIRO, Rosa Aparecida. A qualidade social da educação pública e os desafios para sua garantia como direito. In: FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela (Orgs.). **Processo de gestão democrática participativo**: a construção do PNE. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** 10ª edição. Campinas: São Paulo, Papirus, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

COOPERAÇÃO ONG/ GRUPO DE PESQUISA NA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS MUNICIPAIS: POSSIBILIDADES EMANCIPACIONISTAS A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Denise Moura de Jesus Guerra
demouj@gmail.com
UFBA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo possibilitar a construção/reconstrução coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais parceiras de uma ONG em cooperação com um grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, fazendo emergir da autonomia garantida pela LDB, outra construída pela escola, que estimule e assegure a participação de todos os segmentos da instituição: estudantes, gestores, família, funcionários, professores, membros da comunidade local, numa perspectiva democrática e transformadora a partir da Extensão Universitária.

Nas três etapas realizadas, foi possível discutir com os diversos segmentos da escola a necessidade de compreensão dos sentidos e significados do PPP na vida da escola; contribuir para a reflexão dos sujeitos da escola no que concerne a compreensão do compromisso ético-pedagógico na construção do PPP para a formação do cidadão crítico, reflexivo e criativo; criar um planejamento que resulte na operacionalização da construção/reconstrução do PPP, incluindo etapas de qualificação das relações interpessoais e de questões que mobilizem os atores sociais a pensarem na escola que almejam, o quão distantes estão desse desejo e o que fazer frente ao constatado; desenvolver oficinas formativas que possibilitem a experimentação do marco referencial, do diagnóstico e do plano de ação. Na continuidade do trabalho, pretende-se elaborar estratégias de acompanhamento e avaliação da implementação do PPP.

A proposta de Atualização do PPP das escolas municipais parceiras da ONG tem sentido na medida em que, parte da compreensão do Projeto Político Pedagógico como uma construção coletiva aberta e em diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar: estudantes, professores, coordenadores, gestores, funcionários, famílias e representantes das comunidades do entorno. Um documento/texto vivo que demarca, singularmente, as práticas pedagógicas, administrativas, financeiras e jurídicas de cada escola. Representa a identidade escolar, subsidiando as práticas docentes, seus projetos, objetivos, metodologia, avaliação e reorientação no sentido de qualificar as ações pleiteadas.

Busca-se na construção do PPP clareza no que se refere ao compromisso ético-pedagógico de contribuir para a formação de sujeitos mais críticos capazes de atuar e transformar a sociedade em que vivem. A LDB vincula o PPP à concepção de escola cidadã e, ao regulamentar a gestão democrática das escolas públicas, apresenta em seu artigo 12 a necessidade das escolas assumirem a construção do PPP. Fato que evidencia o papel da escola e de todos os segmentos constituintes na construção de propostas educacionais articuladas com as políticas nacionais, com as diretrizes dos estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição do ensino.

Apresenta-se, então, para a escola, "o desafio de construir um projeto emancipatório, transformador, que valorize a cultura e a identidade e supere a visão burocrática, reguladora e disciplinadora do PPP" (MEDEL, 2012, p. 4). Uma orientação de grande relevância para realidades escolares cujos sujeitos compreendem a importância do PPP, entretanto, muitos nunca viram, outros sabem da existência – o armário. Se o documento é texto/vivo então por que burocratizar a sua tessitura? Da escuta sensível dos sujeitos, nos seus espaços de trabalho, as narrativas revelam um total distanciamento das práticas cotidianas e das orientações contidas nos documentos levantados.

Outro aspecto que justifica a atualização do PPP nas escolas municipais parceiras da ONG é a intencional possibilidade de inserção em espaços de aprendizagem emblemáticos – escolas marcadas por situações de desigualdade social, onde questões de raça, gênero, religião, baixa renda financeira etc., se expressam e inviabilizam uma formação qualificada, uma educação cidadã. Nessas escolas, a ONG atua como mediadora de conflitos, problematizadora das questões emergentes e potencializadora de saberes, talentos, lideranças no espectro de toda comunidade escolar. Um cenário eivado de criação e aprendências formais e não formais dos sujeitos.

É desse lugar de reexistências criativas que a Extensão emerge como um campo de cooperação e compartilhamento de experiências epistemológicas e metodológicas no âmbito da integração entre universidade e sociedade. Nesse sentido, se faz concretude à concepção de universidade cidadã, implicada aos problemas da sociedade contemporânea. A atualização do PPP em escolas municipais articulada a uma ONG vai ao encontro dessa perspectiva, à medida que possibilita intervenções no cotidiano dos coletivos escolares através dos próprios sujeitos em ato de reflexão, ação formação (MACEDO, 2011).

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SEUS CONSTITUINTES DINAMIZADORES

O Projeto Político Pedagógico - PPP se constitui no planejamento global das ações de uma instituição educativa, contemplando aspectos sociais, pedagógicos, administrativos, econômicos e culturais (VASCONCELLOS, 2012). É um dispositivo

de gestão democrática que possibilita a reflexão crítica e contínua sobre as práticas, os métodos, os valores, a identidade institucional e a cultura organizacional. Gandin (2006) ressalta a possibilidade de criação de novas formas de conceber e organizar a vida cotidiana dentro da comunidade escolar.

Construído de modo participativo, o PPP permite resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento (VASCONCELLOS, 2012). Opõe-se, assim, à lógica do planejamento burocrático ou meramente estratégico, bastante difundido nas esferas mais conservadoras da educação e nas reformas neoliberais dos anos 1990. Situado numa perspectiva emancipacionista, o PPP objetiva, sobretudo, promover mudanças nas concepções e nas práticas cotidianas, traçando diretrizes referenciadoras da caminhada educativa.

O PPP, enquanto dispositivo teórico-metodológico, possibilita o enfrentamento dos desafios cotidianos da escola, de forma refletida, sistematizada, científica, mas, principalmente, participativa (VEIGA, 2004). Assim, numa construção coletiva, estudantes, educadores, gestores, funcionários, famílias passam a protagonizar novos caminhos na comunidade escolar, respaldados na configuração práxica criadora da ação-reflexão-ação.

A LDB (Lei nº 9394/96), em seu art.12 & I, art. 13 & I e no art. 14 & I e II, estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art.14: I. participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. A partir de tal normativa, espera-se o empoderamento da cada comunidade escolar na construção do PPP. Compreendendo essa ação como única e singular, fruto de processos identitários, construídos no chão da escola pelos sujeitos que as compõe no cotidiano do trabalho, do ensino, das aprendizagens.

MARCO REFERENCIAL

O Marco Referencial refere-se à tomada de decisão da instituição sobre sua identidade, visão de mundo, valores, objetivos compromissos. Conforme Gandin (2006), expressa a fundamentação, a missão da escola frente à sociedade em que está inserida, discute-se a opção social e política do estar no mundo. O referido autor detalha o Marco Referencial em três momentos e suscita questões mobilizadoras sobre o ideal da escola para reflexão do coletivo implicado:

Marco Situacional (onde estamos, como vemos a realidade)

Marco Político (para onde queremos ir)

Marco Pedagógico (que horizonte queremos para nossa ação)

Esse contexto refere-se ao conjunto de temas privilegiados na sociedade atual que tem impacto na escola. Segundo Vasconcellos (2013), equivale pensar no modelo de sociedade que se deseja para o coletivo escolar e as alianças para um processo transformador da sociedade. Medel (2012) acrescenta a essa etapa questões emblemáticas como: o sentido de ensinar com a diversidade cultural e as tecnologias educativas, as políticas públicas e os programas instituídos nas escolas. Macedo (2007) enfatiza a discussão sobre compreensão de currículo como fundante para desencadear a segunda parte do PPP – o diagnóstico.

DIAGNÓSTICO

Etapa importante, caracterizada pela compreensão e análise das questões reais que afetam a comunidade escolar. Está na dimensão de vincular o marco referencial ao ideal de formação e educação. Segundo Gandin (2006), trata-se de compreender o entremeio da distância a que se está daquilo que se quer alcançar. Na primeira etapa do diagnóstico, o coletivo escolar levanta todos os aspetos possíveis que identificam a escola, fazendo emergir positividades, limitações e contradições. É o momento das identificações, das revelações, das denúncias e anúncios. Questões pedagógicas, sociais, econômicas e culturais intrínsecas à comunidade escolar são descritas e problematizadas tanto no âmbito quantitativo (número de evadidos, número de alunos por ano e idade, quantidade de estudantes com deficiência, número de pais que interagem com a escola) quanto qualitativo (entrevistas-narrativas que melhorem a compreensão do coletivo escolar sobre o ser/estar/fazer na escola).

Comumente, experiências de construção de PPP encerram o diagnóstico nesse ponto -levantamento de questões. Entretanto, para além de uma listagem reveladora de problemas ou de práticas exitosas, o diagnóstico comporta uma caracterização situacional da comunidade escolar, sempre uma realidade única. Nesse contexto, não basta saber como a escola está, mas, e, principalmente, porque a realidade da escola assim se apresenta. Ou seja, as questões levantadas pelos sujeitos a partir de seus locos de pertencimentos: sala de aula, cozinha, biblioteca, sala da direção, pátio etc., precisam ser analisados e compreendidos pelos próprios sujeitos que atravessam a experiência. Tal diagnóstico, então, servirá de base para definição de objetivos, metas, conteúdos, perfil de aluno que deseja formar, organização escolar, modos de gestão, visão de currículo e de avaliação etc., num cenário identificador e avaliador das ações qualificadas do coletivo escolar bem como das intenções/criações no devir.

PLANO DE AÇÃO

Após a experiência do diagnóstico, chega-se ao momento da elaboração do Plano de Ação, pautado em intervenções a curto, médio e longo prazo que deverá ser realizado com a intenção de reduzir cotidianamente, a distância entre a realidade

diagnosticada e o ideal pretendido. Com base no levantamento de questões e análise circunstanciadas das mesmas, nas etapas anteriores do PPP, materializa-se o fazer na prática em prol dos objetivos, metas e resultados esperados no que concerne aos processos de aprendizagem de ensino, de gestão. O Plano de Ação auxilia o coletivo escolar a acompanhar o desenvolvimento das ações, pois explicita quem é responsável por cada atividade, as datas de consolidação, os resultados esperados. Ao mesmo tempo, possibilita a avaliação do processo de evolução das ações instituídas. Com um Plano de Ação em mãos, os responsáveis pela coordenação do PPP ou das ações explícitas acompanham fácil e rapidamente o andamento de atividades, as táticas utilizadas, quem realizou, quando, enfim, todo o histórico das ações executadas ou previstas no âmbito experimentado.

AVALIAÇÃO E REELABORAÇÃO DO PPP

Historicamente, a avaliação tem sido vista na função de controle, considerada, nesses termos, avaliação da aprendizagem, de desempenho, vinculada aos âmbitos burocráticos. A prática dessa avaliação refere-se a aferições, exames, checagem de componentes aprendidos. No caso da construção do PPP, ênfase na burocracia da organização escolar e, consequentemente, controle das questões que dinamizam o Plano de Ação e todo o construto do PPP.

Baseado em Macedo (2010), para a avaliação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, é necessário saber avaliar a formação, tomando como objeto o processo de formação em si. Para o autor, inspirado em Dominicé, a avaliação na formação implica numa visão ao mesmo tempo genética e sistêmica de funcionamento do sujeito, ideias construcionistas que ultrapassam um entendimento apenas específico sobre a avaliação vinculada aos objetivos instrucionais e institucionais. Nesse sentido, a dimensão formadora da avaliação implica sempre em negociação, relativização, responsabilização, interpretação de quem está implicado no processo de formação e na atualização do senso crítico construído de forma relacional (2010).

Assim, tomando o princípio da autonomização e, consequentemente, da autoformação (MACEDO, 2013), qualquer movimento de avaliação e acompanhamento do processo educativo, aqui particularizado no PPP, requer o empoderamento de todos os implicados na tessitura do Projeto, de modo que sejam eles próprios os sujeitos da avaliação. Alguns formatos de coordenação da avaliação e acompanhamento do PPP podem surgir: formado pela gestão e/ou coordenadores da escola; também pode ser construído um Grupo de Trabalho com representação dos segmentos da comunidade escolar; outra possibilidade na coordenação para avaliação do PPP é a inserção de membros da secretaria de educação ou de assessoria externa. Entretanto, seja qual for a opção de coordenar o processo de avaliação do PPP, gestores, coordenadores pedagógicos têm papel fundante nesse processo. Tornam-se mediadores trabalhando

para que a avaliação ocorra como um processo integrado à vida da organização e como uma atividade cotidiana dos envolvidos (MEDEL, 2012)

METODOLOGIA

Trata-se do movimento de construção do PPP, considerando as características singulares de cada escola. É o momento de compreensão dos sentidos e significados da construção de um documento que antes de ser planificado precisa ser vivido, experienciado. Para a construção/desenvolvimento do PPP é necessário inicialmente responder alguns questionamentos: O que é? O que fazer? Como Fazer? Questões de "fórum íntimo", ou seja, são os atores/atrizes das escolas implicadas na construção/reconstrução, atualização do seu PPP quem responde tais questionamentos. Dados relativos à história da criação e transformação da escola, bem como sobre a identificação legal, estrutural, pedagógica e administrativa.

SEMINÁRIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO E APROFUNDAMENTO DO PPP

Encontro formal e coletivo com docentes, gestores, coordenadores das escolas parceiras, coordenadores e formadores para ampliação e atualização do referencial teórico; socialização das experiências relativas à construção do PPP, estabelecimento de ações colaborativas e tomada de decisão sobre a atitude de mobilizar a comunidade escolar, considerando seus fazeres cotidianos nos âmbitos pedagógico, administrativo, financeiro etc. É o momento de construção de conhecimento e reflexão crítica sobre o processo de responsabilização que implica a participação na construção de um PPP.

LEVANTAMENTO DOS DOCUMENTOS E ESCUTA DOS SUJEITOS

Após a tomada de decisão sobre o ato de construir/reconstruir, atualizar o PPP pelos gestores, coordenadores, professores segue a fase de levantamento e análise documental, por meio de consulta aos documentos da escola como Matriz Curricular, Diretrizes, Projetos Políticos Pedagógicos anteriores, Leis, Decretos, Resolução, Atas de reuniões e registros de demais eventos que retratem ações da comunidade escolar. Esses materiais integram o patrimônio documental da instituição e devem permanecer acessíveis para análise.

A fase seguinte refere-se ao diálogo com o coletivo da escola no intuito de problematizar e socializar as intenções perspectivas. Uma dinâmica que pode ocorrer, inicialmente, por segmento e, posteriormente, com a participação de todos (estudantes, professores, coordenadores, diretores, pais, funcionários) para que possam compreender a demanda e assumirem a coautoria, a coparticipação, a cooperação. Ou seja, é um espaço-tempo do exercício da escuta sensível por parte de todos, inclusive dos parceiros formadores. As pessoas/escolas podem declinar

do trabalho, ou considerar inoportuno para o momento ou contexto. Podem adiar para outro período. Sim! É a escola com todos os seus membros que assumem a construção/reconstrução de um PPP.

Também é possível a tessitura desse trabalho acontecer por representação de cada segmento, ficando sob a responsabilidade de um representante mediar as discussões/construções daquele segmento. Em geral, busca-se estruturar um Grupo de Trabalho, GT, para possibilitar a organicidade das ações durante a operacionalização do PPP.

OFICINAS FORMATIVAS PARA ATUALIZAÇÃO COLETIVA DO PPP

Após a opção política e formativa de realização do PPP pelo coletivo, cabe ao GT elaborar um cronograma que viabilize concretamente as oficinas formativas e operacionais, considerando o calendário escolar com suas demandas pedagógicas internas (aulas, reuniões, avaliações) e externas (formação, reuniões, avaliações) e assegure, em ano letivo, um conjunto de ações mobilizadoras de transformações na comunidade escolar.

As oficinas referem-se à execução das três etapas do PPP: construção do Marco Referencial, Diagnóstico e Plano de Ação. Para operacionalização das oficinas, é primordial que todos os segmentos da comunidade se façam presentes, participativos e legitimados nas suas vozes. Esse é o espaço-tempo da emergência das contradições, das ambiguidades, das opacidades, das denúncias e dos anúncios. Somente sendo reconhecidos, visibilizados nos seus desejos e pleitos os sujeitos podem sentir-se copartícipes do contexto vivido. É comum nessas etapas do PPP, a irrupção do sentimento de pertença do coletivo, passo fundante para reflexão intercrítica dos sujeitos em relação. A ambiência de criação, outrora reprimida pela rotina institucional, desponta em atos de um pensar para além da racionalidade técnica, da reprodução inibidora. Esse pensar criativo deságua na construção de um planejamento de ações focadas e implicadas com cada sujeito em relação a outrem em um coletivo que se pensa, que compreende as experiências vivenciadas, assume e protagoniza a própria existência.

O espaço-tempo de execução do PPP, vinculado à ação extensionista narrada, se expressa no coletivo de 12 escolas municipais da cidade de Salvador, parceiras de uma ONG, com experiência histórica no campo da formação continuada de professores que, ao compartilharem experiências com atores sociais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, potencializam processos educativos emancipacionistas. Essa experiência da extensão universitária tem como marco de tempo o ano escolar de 2015 e 2016, fato que legitima resultados parciais significativos.

A equipe composicional de docentes formadores responsáveis pelo planejamento e execução do Projeto se constitui em uma professora efetiva, um mestrando, duas estagiárias de graduação e duas doutorandas vinculadas à universidade e à ONG.

Os encontros acontecem semanalmente nas escolas de ensino fundamental I com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

RESULTADOS PARCIAIS

A tríade do movimento integrado de intervenção realizado na/com as escolas e seus atores até o presente (1.Seminário de contextualização e aprofundamento do PPP; 2. levantamento dos documentos e escuta dos sujeitos; e 3. oficinas formativas para atualização coletiva do PPP) aponta para uma dinâmica, por uma lado, de partilha comum e singular de todas as escolas participantes quanto aos entraves e problemáticas para fazer-se viva a efetivação do PPP e, de outro, uma logística de organização e sistematização absolutamente focada em cada instituição, perseguindo o singularismo necessário que constitui/constituirá, de modo atualizado, a identidade pedagógica idealizada pelo coletivo.

Essa dinâmica tem evidenciado alguns horizontes muito animadores para a gestão dessa experiência de extensão. Destacamos, inicialmente, a implicação dos atores sociais para com as responsabilidades necessárias ao envolvimento efetivo e interventor que a proposta demanda. Isso pode ser evidenciado pela fidelização e estável participação (qualiquantitativa) dos participantes. Quando nos atemos, por exemplo, ao segmento de professores, gestores e funcionários - vinculados às instituições participantes - constatamos um percentual médio de 90% do efetivo pleno frequentando/interagindo/protagonizando o conjunto de atividades desenvolvidas. Quando levamos em consideração o segmento de pais e/ou representantes da comunidade que têm vivenciado esse processo de construção coletiva, nos deparamos com uma média de 30 participantes-atuantes por escola. Quando observamos o segmento de alunos, constatamos uma participação-ativa média e estável de 10 deles por unidade escolar.

Esse número referente à participação de alunos, ainda que quantitativamente reduzido, reflete um horizonte de gradativa “ocupação de lugar” tradicionalmente não experenciado pela discência. Ser coautor, efetivo protagonista, das propostas de “reinvenção” e ressignificação de sua própria escola, ajudando-a a se constituir como sonho possível e exequível ainda representa um modus operandi institucional “estranho” e “moderno demais” para os estudantes. “Estranho” porque distante do imaginário que o aluno tem sobre quem constrói a escola, normalmente adultos profissionais da educação. “Moderno demais” porque historicamente ele não se reconhece interventor direto do jeito da escola proceder e organizar seu trabalho.

Outro resultado parcial identificado, considerado pelos coletivos como criativa, diz respeito ao estabelecimento de uma cultura mobilizadora “inserção mediadora”, adotada pela gestão formativa (universidade e ONG) nos espaços de aprendizagem das escolas, marcadas por situações de desigualdade social, onde questões de raça, gênero, religião, baixa renda financeira são prementes. Essa perspectiva da “inserção

mediadora" tem se constituído como dinâmica legitimada pelos atores envolvidos e identificada como "modus operandi" inter-relacional decisivo para a potencialização e sistematização das articulações e formulações propostas pelos coletivos participantes. Objetivamente, o resultado desse processo tem se expressado na efetiva reconstrução (revisitação/reescrita) de 11 Projetos Político-Pedagógicos e na construção inicial de 01 PPP. Dito de outro modo, essa dinâmica experimentada tem oportunizado – para além da produção deste importante documento – um movimento de práxis pedagógica fecunda porque participativa, geradora de sentimentos de pertença problematizadora e provocadora de alterações, como também ampliada na sua construção, contemplando, agora, atores sociais historicamente desconsiderados como fazedores/construtores de currículo.

Como evidência concreta desse movimento, inclusive, pudemos perceber um fenômeno relevante a ser aqui registrado quando comparamos dois segmentos de escolas: um geograficamente localizado nas proximidades do centro da cidade, e outro mais agrupado nas periferias. As escolas estabelecidas no centro apresentam, por ora, uma participação decisória dos funcionários e alunos, referentes aos problemas levantados pelo coletivo, muito premente. Já as escolas estabelecidas nos bairros periféricos têm apresentado uma contribuição mais modesta, indicando um acanhamento protagonista dos atores sociais participantes, especialmente funcionários e alunos, normalmente residentes no próprio entorno das escolas. Uma possibilidade dessa constatação provisória pode ser compreendida pelas distintas relações sociais exercidas entre aqueles que vivem o centro pulsante da cidade de uma capital metropolitana e aqueles que vivem as áreas periféricas e fazem dela seu nicho quase exclusivo de socialização. Essa observação precisará ser investigada com mais atenção nesse ano de 2016 a fim de que possamos compreender melhor como as territorialidades locais podem, eventualmente, interferir na dinâmica de problematização, participação e proposição de iniciativas que concorram para a melhoria dos processos educativos efetivados nas escolas através dos documentos do PPP.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A experiência extensionista de atualização do PPP nas escolas municipais parceiras de uma ONG vem se constituindo em processos dialógicos e dialéticos que tomam os contextos práxicos do cotidiano escolar como uma política e uma estética de atos curriculares potencializadores de empoderamento e emancipação dos sujeitos implicados na dinâmica da escola. Depreende-se das análises preliminares a compreensão sobre:

- A importância da reformulação contínua de um PPP que reflita a realidade escolar em seu contexto;

• A percepção de todos os segmentos sobre a integração das ideias debatidas nos encontros com o PPP da escola.

• O reconhecimento de cada segmento sobre seu papel na realização das mudanças necessárias à escola;

• A possibilidade de empoderamento de cada participante, no sentido da construção da autonomia, oportunizando que os segmentos interajam com a realidade local, ampliem a criatividade e a participação democrática;

• A possibilidade de engajamento de novos membros a seus segmentos, mediante um PPP dinâmico e que reflita a situação atual da escola em suas metas, projetos etc.;

• A necessidade de acompanhamento sistemático das atividades planejadas e em execução durante a atualização do PPP pela equipe formadora e coordenação do GT/gestão.

• A importância do PPP ser avaliado de forma contínua a fim de permitir a compreensão e tomada de decisão frente a situações emergentes, ajustes das atividades propostas e inserção de caminhos outros.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

BRASIL. **Lei 9394/96:** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MACEDO, Roberto S. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Líber Livro, 2010.

_____ **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: O socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEDEL, C. R. M. de A. **Projeto Político Pedagógico:** construção e implementação na escola. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto educativo. 23 ed. SP: Libertad, 2012.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15 ed. São Paulo: 2013.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. 17 ed. Campinas: Papirus, 2004.

SENTIDOS ATRIBUÍDOS A CORPO E CORPOREIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADE TEÓRICO METODOLÓGICO

MARGARETH ROCHA LIMA MATOS
margorlmatos@yahoo.com.br
UESB

INTRODUÇÃO

Esse tema se insere nas discussões sobre corpo e corporeidade nos anos iniciais do ensino fundamental e o objetivo desse trabalho é apresentar possibilidades de analisar sentidos da experiência sobre corpo, de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, com base na fenomenologia sociológica de Schultz. O interesse por esse tema nasce da experiência como professora de Educação Física, ao observar como o movimento corporal é tratado e as dificuldades que os docentes têm em reconhecê-lo de maneira integrada ao desenvolvimento da aprendizagem. Dentre as dificuldades observadas destacamos a negação do corpo, por parte dos professores dos anos iniciais, e a supervalorização do cognitivo em detrimento do movimento corporal em sua prática pedagógica.

A negação do corpo nesta fase da infância resulta em prejuízo significativo ao desenvolvimento motor e conseqüentemente a formação integral do indivíduo. Antes de aprender os ensinamentos formais e acadêmicos, o corpo da criança tem que estar organizado, estruturado no tempo e no espaço, precisa desenvolver seus movimentos amplos, como correr, saltar, pular; e movimentos finos, tais como desenhar, recortar, amassar, ter experiências motoras que estruturem sua imagem e seu esquema corporal: controle, coordenação, conhecimento e consciência do seu corpo. A psicomotricidade vem auxiliar o desenvolvimento motor e intelectual da criança, sendo que o corpo e a mente integrados são os elementos da sua formação, teóricos como Piaget, Vygotsky ratificam em seus estudos a importância do desenvolvimento corporal.

O trabalho psicomotor ajuda na estruturação da personalidade da criança, já que ela pode expressar melhor seus desejos, desenvolver suas necessidades e trabalha suas dificuldades. As atividades motoras são importantes para o desenvolvimento global das crianças. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, vai aprofundando e expandindo a sua experiência individual. Os jogos e brincadeiras nos anos iniciais são de suma importância para a construção deste aporte corporal para o desenvolvimento integral da criança.

Ao compreender que a ação pedagógica é atravessada pela forma como os professores representam determinado tema, tomaremos como objeto de estudo sentidos, sobre corpo e corporeidade, atribuídos pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamenta. Pretende-se, com esse estudo, responder as seguintes

questões: Do ponto de vista educativo, o que tem significado a educação “corporal”? Que tipo de educação “corporal” a escola vêm realizando junto às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental? Por que surge o interesse pela educação “corporal” (também na escola) e quais suas determinações sócio-históricas?

O significado da palavra corpo, segundo Aurélio Buarque de Holanda, substantivo masculino, estrutura física de um organismo, englobando suas funções biológicas; ou ainda, conjunto de estruturas humanas formadas por cabeça, tronco e membros. Em ambas as definições, existem o reducionismo fisiológico e prevalece o distanciamento do corpo como uma unidade. Também, a educação “corporal”, vai pautar-se pela ideia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano.

O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. A partir da filosofia moderna o conceito de corpo é aprofundado na fenomenologia em Merleau-Ponty (1908-1961) o corpo é um fenômeno social relevante “eu não tenho corpo eu sou corpo.” Minha ligação com o mundo se dá pelo corpo, a existência se relaciona com o corpo. Portanto, a corporeidade é esse conceito ampliado, pensar e sentir são atividades corporais, interligadas. Para esse autor, não somos apenas pensamento puro, porque somos um corpo, mas, também, não somos uma coisa, pois temos consciência, consciência encarnada em um corpo, somos, portanto, um corpo animado e habitado por uma consciência. (MERLEAU-PONTY, 2011).

Hoje é interessante perceber um movimento no sentido de recuperar a “dignidade” do corpo ou do corpóreo no que diz respeito aos processos de aprendizagem. Isso acontece, curiosamente, por intermédio do desenvolvimento das ciências biológicas, pois estas têm ratificado a importância do desenvolvimento motor, pois o corpo não é neutro, mas nutre-se das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitando-lhe apropriar-se da cultura e construir o pensamento.

Segundo as propostas pedagógicas presentes nos Referenciais Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, as escolas dentre outras coisas devem:

> *[...] promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo [...] (BRASIL, 2006. p.15)*

Ainda, nos cadernos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Educação Física é componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental I e II, presente na área de linguagens, integra a proposta político-pedagógica da escola, portanto, faz-se necessário abordar a trajetória das diferentes construções históricas sobre corpo e corporeidade, ou seja, como essa educação do corpo se concretizou. Para tanto, é preciso analisar e compreender como os professores dos anos iniciais dão sentidos

ao corpo e a corporeidade, quais as implicações destes significados nas suas praticas pedagógicas, quais os significados disto no seu fazer pedagógico e, portanto, como a cultura corporal de movimento é trabalhada na escola e a importância de acessar essa realidade à luz da fenomenologia.

POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Ao pretender estudar sentidos, sobre corpo e corporeidade, atribuídos pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental utilizaremos dispositivos teórico-metodológico da fenomenologia de Schultz. O ponto de partida da fenomenologia schultziana é a idéia de que são as experiências do ser humano consciente que age e vive no mundo, mundo este, que ele percebe e interpreta, é que faz sentido para ele. Neste caso, o indivíduo é consciente das coisas na medida em que entende que as coisas existem fora dele e continuarão a existir e eu posso acessá-las por meio da memória de modo tipificado (síntese de diferentes perspectivas da realidade).

Ao usarmos uma metodologia ancorada na fenomenologia poderemos explicitar a realidade cognitiva que está incorporada nos processos de experiência humana subjetiva. O objetivo do método fenomenológico é descrever a estrutura total da experiência vivida e os significados que a experiência tem para os sujeitos que a vivenciam.

Por meio desse método podemos descrever as unidades de significados dos sujeitos. A partir da redução fenomenológica, tornar acessível o próprio fluxo da consciência, como um reino que existe em si mesmo, em sua natureza absolutamente singular. Nós podemos experienciá-la e descrever sua estrutura interna.

Portanto trata-se de uma pesquisa descritiva cujo foco de interesse serão os sentidos sobre corpo e corporeidade atribuídos pelos professores em sua totalidade (experiência significativa) e utilizaremos como instrumento de pesquisa a entrevista aberta e semi-estruturada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destas inferências, faz-se necessário compreender historicamente como esse corpo foi revelado (compreendido, estudado, emancipado) ao longo da história e como vem sendo abordado nas perspectivas educacionais, lembrando que o movimento corporal humano dentro do âmbito escolar, não é apenas objeto de estudo da Educação Física.

Esperamos que um estudo desta natureza nos ajude a compreender certos obstáculos para o trabalho com o movimento corporal neste período escolar, a partir dos sentidos do corpo e a corporeidade e das implicações destes significados nas práticas pedagógicas dos professores, portanto, como a cultura corporal de movimento é trabalhada na escola.

REFERENCIAS

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2011

Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. 3. Edição / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, DPE, COEF, 2006.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CUPOLILLO, A.V. **Corporeidade e conhecimento:** diálogos necessários à Educação Física e à escola. Niterói: Editora UFF, 2007.

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: **corpo, ação e emoção**. 3.Ed. Editora Wak – Rio de Janeiro, 2007.

- volume 4 -

QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

Educação matemática

FORMAÇÃO CONTINUA DO PEDAGOGO QUE ENSINA MATEMÁTICA: NA INTERFACE COM OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE

Conceição de Maria Ribeiro dos Santos
conceicaoribeiro.jf@hotmail.com
Secretaria Municipal de Educação – SEMEC

INTRODUÇÃO

O Ensino e a formação de professores precisam ser compreendidos como a solução essencial para a problemática educacional que adentra o terceiro milênio. Em que, o docente ao desempenhar seu papel, como agente social colaborador do processo formativo escolar atenda as demandas. Busque a todo o momento subsídios do processo formativo que o possibilite exercer sua profissão nesse contexto social, vivido pelo mundo do conhecimento global.

Desse modo, a sociedade contemporânea em suas céleres mudanças cultural, social e ambiental precisa ser assistida por uma educação que ampare, ou pelo menos possibilite as pessoas condições de se autoconscientizarem nas ações proponentes de práticas cotidianas de vida.

No entanto, cabe a escola, como espaço capaz de fazer a proximidade entre o conhecimento escolar e o conhecimento educativo social, promover práticas que possibilite apreender o contexto atual. Esse processo só será possível a partir da interrelação do ensino com a formação, quando estes firmarem parcerias sobre o compromisso de aprender a ensinar e, a ensinar com excelência da melhoria humana na garantia do saber ensinar e do saber a aprender.

O presente trabalho traz como foco central de discussão, a formação contínua em matemática do professor pedagogo atuante nos anos iniciais, destacando as implicações na construção dos saberes para a prática docente. Tendo em vista que este profissional convive com os desafios no âmbito do ensinar e aprender em virtude da demanda escolar pública. Para tanto, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: Investigar as implicações da formação contínua em matemática no contexto do pedagogo que ensina nos anos iniciais para sua prática docente.

Em que se pretende, especificamente identificar algumas implicações da formação contínua na prática docente, descrever os saberes docentes inseridos nesse processo e por fim, caracterizar as implicações das práticas formativas que constituem os saberes na atuação do professor. Tendo como questão norteadora para o problema de investigação: Quais as implicações da formação contínua em matemática do pedagogo em serviço para sua prática docente? Para tanto, buscamos embasamento teórico em: Imbernón (2010); Fiorentini e Nacarato (2010); Tardif (2002), entre outros.

Este trabalho está organizado em três sessões, além da introdução e das considerações finais. A primeira sessão apresenta a discussão sobre a “Formação matemática do pedagogo contextualizando os saberes”, em que se discute as diretrizes formativas desse profissional e suas interferências na prática. Na segunda sessão é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa e na última sessão tem-se o resultado discursivo sobre a temática em estudo.

Esse estudo investigativo e discursivo reflexivo oportuniza ao público científico um delinear crítico acerca das politicas públicas desenvolvidas para atender a demanda profissional para intervir no contexto educacional, bem como, o desejo em contribuir para o aprofundamento da temática de relevância e rigor social sustentável. O mesmo evidenciou que a formação contínua do professor que ensina Matemática nos anos iniciais traz implicações na prática, pois propicia aos docentes uma aproximação entre os saberes de conhecimento acadêmico as saberes práticos, vinculados às necessidades da demanda escolar.

FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PEDAGOGO CONTEXTUALIZANDO OS SABERES

O processo educacional dos dias atuais diverge da formação de professores, exigindo cada vez mais que estes assumam uma nova postura diante dos avanços, principalmente, sociais. Para tanto, os professores necessitam formar-se continuamente como uma necessidade de realimentar-se do conhecimento, para não se tornarem analfabetos funcionais diante da complexidade de ensinar. Que ora ofereçam aos alunos conhecimentos que vêm atender seus anseios sociais e pessoais.

Contudo, essa exigência formativa proporciona a esses profissionais, estudos que lhes condicionam o desenvolvimento de ações em seu fazer de sala de aula à luz de uma formação sólida mesmo que pela incerteza. Todo esse processo leva-os a entenderem que nenhum conhecimento é tácito. Portanto, cabe ao docente uma ressignificação de seus saberes e de sua prática no âmbito escolar.

Neste sentido, Brito (2007) nos diz que o saber docente no contexto profissional está diretamente relacionado ao saber fazer e, que se constitui por diferentes variáveis: socioeconômicas, culturais, afetivas, entre outras, assim, sua construção resulta da articulação de diversos saberes advindos da formação e da prática pedagógica. Para a autora, o saber docente não resulta apenas da utilização de conhecimentos teóricos, mas, sim, da reelaboração desses conhecimentos nos movimentos de sua ação em sala de aula.

Desse modo, os saberes requisitados na prática escolar, por si só, não são suficientes para dar conta dos desafios e demandas da ação docente, cabendo, então a intervenção situacional, tendo em vista que este professor tem que tomar decisões, organizar/reorganizar ações pedagógicas, aspectos que se articulam aos saberes que vão definir seu fazer e agir na sala de aula.

Para lidar com a demanda escolar, o professor deve ser pertinente em sua prática docente, compreendendo que a sua atuação envolve pressupostos (crenças, valores, concepções) que fundamentam sua prática de forma consciente ou não e, que reflexões emergentes de sua conduta profissional são necessárias. Em nosso entendimento, vários são os conhecimentos necessários para a realização das atividades, competências e habilidades inerentes ao saber fazer em educação.

Sobre este enfoque, Tardif (2002) afirma que a atividade docente é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, onde o elemento humano é determinante e dominante e, que de certa forma, estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Portanto, para melhor compreendermos este processo, propomos discussões sobre as diretrizes que garantem a legitimidade e legalização do curso de Pedagogia, bem como, os saberes necessários para a atuação profissional na docência, hoje, o marco referencial à formação do docente polivalente, em especial do pedagogo que ensina matemática.

OS SABERES E AS DIRETRIZES FORMATIVAS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

A discussão que baila sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como propósito formar professores para atuar no exercício da docência, na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional.

O docente habilitado ao trabalho de alfabetizar, precisa munir-se de práticas que oportunize o desdobramento de suas habilidades na transposição didática do conhecimento nas múltiplas áreas que se interligam ao ensino. Essa falta de identidade curricular que garanta ao formando uma estabilidade sobre o curso e/ou ainda, que permita a este um encontro com a docência específica para os anos iniciais do ensino fundamental, atualmente vem causando certa insegurança quanto à escolha e as diretrizes que contemplam esta prática pedagógica de formação destes futuros formadores.

Sendo este constituído desde 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), como propósito, formar professores para atuar no exercício da docência, na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional. Além dessas, outras em que disciplinas pedagógicas estão previstas no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino. Esta proposta encontra-se no artigo 62, mas são averiguadas algumas controvérsias em sua interpretação, daí sua ambígua valia.

Nessa ótica, as mudanças ocasionadas na politica educacional sobre os dispositivos legais a partir da LDBEN/96 apresentam preocupação no campo educativo, haja vista a subordinação dos interesses políticos aos de mercado. O resultado previsto é o enfraquecimento da cidadania, desencadeando de certa forma a participação coletiva, fortalecendo o individualismo e o descompromisso social, residindo aí uma controvérsia do desejado pelo professorado em profissão. Sobre o assunto, Veiga (2002, p. 67) pondera que.

> *[...] no campo da educação, destacam-se as propostas de mudança nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação.*

Apesar desse quadro, a formação do professor pedagogo sofre algumas restrições influenciadas pelas políticas educacionais, da qual se desvela atualmente como uma necessidade própria do formando e/ou formador na estruturação de conhecimentos que se edifique em movimentos sempre renováveis e, não apenas meramente burocráticos, nem como uma imposição administrativa do sistema educacional.

Atualmente o mercado de trabalho exige um profissional que tenha múltiplas habilidades, uma visão ampla de conhecimento, que tenha interesse e disposição para uma formação em continuidade. O Parecer do CNE/CP Nº 1 (2006) sobre as diretrizes do Curso de Pedagogia, ressalta no artigo 2º em seu parágráfico 1º, o seguinte texto:

> *Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 11).*

Tomando por base o contexto supracitado, informamos que, o Curso de Pedagogia precisa continuar no foco das discussões, perspectivando a construção da identidade deste profissional a partir de uma visão consciente e crítica dos fundamentos que regulamentam sua atuação no ambiente escolar num desfecho das ações pedagógicas, tanto formal quanto informal.

É com essa intenção que as pesquisas em Educação hoje, vinculadas à formação do pedagogo, apontam os professores como portadores de um saber profissional que alia suas concepções e crenças à sua formação e vivência na profissão, reconhecendo a formação de professores como um processo contínuo construído por pessoas

identificadas, atuantes e não meros objetos de uma escola injusta e desigual (DIAS-DA-SILVA, 2005).

A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTE: INTERFERÊNCIAS NA PRÁTICA

Discutir formação de professores no século XXI significa, levar a eclodir o ciclo de aprendizagem plural sobre o vislumbre da diversidade no âmbito escolar. Dessa forma, cabe, com pertinência, tercemos um diálogo teórico relacionando os saberes constituintes do profissional que ensina matemática nos anos iniciais articulado a sua demanda de sala de aula.

O tipo de aula adotado por este professor, os saberes provenientes para essa ação, são fatores essenciais à construção de conhecimentos significativos, com relação ao conhecimento matemático e os saberes necessários para a execução dessa ação docente. D'Ambrósio (2008, p. 60) relata que:

> *Cada indivíduo tem a sua prática. Todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém, que o impressionou fazendo. E vai deixar de fazer algo que viu e não aprovou. Essa memória é impregnada de emocional, mas aí entra o intuitivo – aqueles indivíduos que são considerados 'professor nato'. Mas sem dúvida o racional, isto é, aquilo que se aprendeu nos cursos, incorpora-se à prática docente. E à medida que vamos exercendo a crítica sobre ela, mescla com observações e reflexões teóricas, vai dando elementos para aprimorá-las.*

É, portanto, através dos estudos e das práticas presenciadas na formação, que o professor embasa sua ação docente que se concebe como contexto complexo e diferenciado, mas, que propicia o desenvolvimento do conhecimento formal e científico no âmbito escolar. Ao se tratar de práticas no contexto escolar, deve-se aposta ao comprometimento dos professores e gestores, ditos a partir de processos de formação acessível à interação dos saberes adquirido e de outros instituídos em meio ao espaço escola e ao contexto comunitário.

Essa prática que encanta e desencanta pessoas que não conseguem lhe enxergar, é vista como o ponto de partida da ação sobre o saber fazer do professor, refletida a partir do vislumbre de sua transposição didática adequada a cada ensino, pois cada realidade exige saberes diferentes no processo de ensino e aprendizagem.

Para se traçar uma discussão plausível ao contexto do ensino e aprendizagem numa dimensão mais ampla do sentido de educar para a vida e para o conhecimento, é preciso perceber a conjuntura do todo a partir de partes dos saberes que se comunicam na formação, a essas partes, elencamos primeiro a prática educativa, a prática pedagógica e, fundamentalmente, a prática docente, fio condutor de nosso objeto de estudo.

Vislumbrar as práticas pedagógicas trazidas ao longo da trajetória formativa do professor incorporando novos conhecimentos e, igualmente, contribuindo com as

mudanças nas políticas de formação, significa discutir a necessidade da especificidade do ensino a partir dos anos iniciais, sob a influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que exige do docente atuante um conhecimento aguçado e em construção permanente.

Considerando, dessa forma, a necessidade de se discutir esses fenômenos, surge, em contra ponto, a urgência de formações permanentes para todos os níveis de ensino, mas em especial aos que constituem os dois polos extremos da formação humana, pessoal e profissional. Nessa ocasião, temos os docentes dos anos iniciais e os do ensino superior, que como coloca Behrens (2010), essa formação precisa ser refletida sobre a premissa de ver o outro e, a si mesmo na compreensão dos fenômenos que emergem para a ultrapassagem de paradigmas conservadores, constituindo-os em teias de significados pedagógicos.

O que se percebe é que tanto na formação como no ensino da Matemática prevalecem estreitos vínculos com as concepções tradicionais, tendo como foco principal do processo educativo o ensino e não a formação de que forma o aluno constrói o conhecimento (BECKER, 2003). Essas atividades pedagógicas dificilmente valorizam a análise crítica e a reflexão de como chegar a determinados resultados durante a aprendizagem.

Diante dessa realidade, entendemos que a escola precisa inovar constantemente o panorama pedagógico e físico-estrutural, sobretudo, com relação ao professor ao proporcionar condições de mudanças de hábitos no que diz respeito a sua formação contínua em Matemática do pedagogo em serviço, abrindo margem para o vislumbramento centrado em saberes que levem ao enfrentamento da prática pedagógica com todos os problemas que tangenciam o contexto escolar e, específico da prática docente.

É oportuno, ressaltar que as limitações a respeito do conhecimento das concepções científicas precisam ser ultrapassadas para que ocorra um aprofundamento das abordagens de formação e atuação dos profissionais da área escolar e acadêmica. Não pode mais ser admissível que pessoas ao se formar se julguem detentoras do conhecimento universal, é preciso que estas percebam-se e entendam-se como sujeitos que sofrem mutações ao longo de sua vida, tanto profissional quanto pessoal.

Pacheco e Flores (1999) corroborando com as análises sobre a temática, enfatizam que a formação contínua só terá sentido, quando esta promover o desenvolvimento profissional do professor nas mais diversas vertentes e dimensões, numa visão de subjetividade global, ou seja, quando esta propuser um leque variado de situações de aprendizagem.

Essa mudança dos papéis de formação acontecerá no momento que os professores ultrapassarem o modelo calcado no imediatismo e o instrumentalista, ou seja, aquele paradigma que permita ao docente compreender que ambos são insuficientes para dar conta da diversidade educacional. E que ninguém se produz

no imediato, muito menos no acaso, é preciso, portanto, que o professor compreenda que seu agir e sua postura em sala de aula requerem prática.

O resultado previsto é o enfraquecimento da cidadania, desencadeando de certa forma a participação coletiva, fortalecendo o individualismo e o descompromisso social, residindo aí uma controvérsia do desejado pelo professorado em profissão. Sobre o assunto, Veiga (2002, p. 67) pondera que.

> *No campo da educação, destacam-se as propostas de mudança nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação.*

Apesar desse quadro, a formação contínua permeando sobre as políticas educacionais, a nosso ver, se desvela atualmente como uma necessidade própria do formando e/ou formador na estruturação de conhecimentos, que se edificam em movimentos sempre renováveis e, não apenas meramente burocrático, sobre a imposição administrativa do sistema educacional. Sobre essas ideias atuais de formação contínua, Brzezinski (2002. p. 131) aponta como elemento fundamental da constituição da identidade do professor, aqueles saberes que se interpenetram e não se excluem concedendo a este profissional uma visão de formação integral. A autora corrobora seu dizer ao ponderar que,

> *[...] os docentes devem aprimorar e aprofundar seus conhecimentos específicos dos conteúdos ministrados, valorizar a contribuição da Didática e da Pedagogia como eficientes auxiliares na consecução dos objetivos últimos da prática docente. Atualizar-se de forma permanente para acompanhar as inovações. O que conserva o profissional em dia é a capacidade de pesquisa, ou seja, a competência de manejar conhecimento dentro do desafio da inovação.*

Assim, o professor deve ter como elemento norteador da formação o aperfeiçoamento de saberes que lhe propicie um novo olhar para suas práticas de formação com o propósito de instituir em si a vertente de mudanças sobre a influência de fatores que denotam preocupação na continuidade do ensino nas instituições acadêmicas de nível superior.

Neste âmbito, o professor é impulsionado e reencaminhado no exercício da profissão sobre a perspectiva de superar os desafios que configuram a ação docente diante do ato de educar. Dessa forma, o docente vai se constituindo no cotidiano como agente social capaz de conduzir transformações dentro e fora do contexto educacional. A intenção neste momento, não é questionar apenas as bases mantedoras da esfera educação, mas levantar reflexões sobre a identidade da formação contínua do docente em ofício.

Assim, não basta apenas oferecer a inovação ao professor, é necessário que este compreenda que nenhuma atividade se impõe por si só, mas ganha significado mediante sua forma de transpor a sua prática cotidiana. Logo, os cursos de formação contínua em Matemática do professor polivalente (o pedagogo) não devem ser estruturados com vistas somente a transposição didática ao ensino, mas deve ir além, preocupando-se com as diversas maneiras de reflexão que pode oportunizar ao docente, estabelecendo uma relação de autonomia entre a sua identidade profissional e crítica da proposta que convalida seu discurso formativo.

Com ênfase neste contexto, torna-se necessário que o educador venha legitimar sua reflexão crítica sobre suas ações do fazer docente, compartilhando com o pensamento de Nóvoa (1992) ao enfatizar que o professor precisa legitimar seu espaço de autonomia profissional, colocando-se em um movimento contínuo de formar-se com o intuito de desempenhar o papel de pesquisador da sua própria prática perante os desafios de educar a sociedade para o coletivo.

Trilhando nessa linha discursiva, Gatti (2000, p. 44) coloca que os currículos de formação denotam inespecificidade e incoerência quanto aos objetivos da habilitação. Conforme a autora, os conteúdos imprescindíveis à formação do professor de 1º a 5º ano,

> *[...] tais como Alfabetização, métodos de desenvolvimento do ensino das primeiras noções de Matemática, Ciências, Estudos Sociais, questões de ensino rural, questões de desenvolvimento infantil entre outros, não são trabalhados no curso com a densidade mínima necessária.*

Neste sentido, a dinâmica que impulsiona as instituições formadoras de professores não condiciona propostas suficientes para o desenvolvimento em continuidade aos docentes de ensino básico, como também para os formadores dos cursos de formação de professores. Neste aspecto, a necessidade de formação continuada faz-se cada vez mais presente, não como educação compensatória, mas sim, como meio de desenvolvimento cultural e profissional do docente em ofício. Tudo isso propõem um papel mais ativo do seu projeto educacional.

Imbernón (2010) com base no esboço, ressalta que a formação não deve ser concebida como genérica, pois na formação o professor tem situações problemáticas que desvelam um processo cíclico de inovação-formação-prática. Para o autor a formação continuada é objetivo prioritário da inovação institucional, sendo esta focada no fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática.

A demanda social e a cultura existencial do momento devem também ser articuladas de acordo com as possibilidades de transformações que se ascende a partir de movimentos sociais que questionam a necessidade de novas formas de pensar e agir rumo ao desenvolvimento do espectro humanístico do ser humano. Neste cenário, coloca-se a formação de professor para o centro dos debates, em especial a formação contínua.

Com base na análise de Tardif (2002) não faz sentido pensar concepções sobre Pedagogia, Didática, Aprendizagem, entre outros, sem integrá-los às situações vivenciadas no trabalho docente, no cotidiano das práticas. Neste sentido, Imbernón (2009, p.18) assume que,

> *[...] a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.*

Nesta perspectiva, torna-se interessante a relação entre sociedade democrática e o desenvolvimento por meio da capacidade reflexiva da profissão docente, para atuar sobre a nova demanda social e cultural da atualidade, que requer profissionais com conhecimentos condizentes com o momento, para desempenhar seu fazer de sala de aula com autonomia e veracidade.

Assim, de forma tácita, o professor constrói sua identidade docente, mesmo que de modo inconsciente, ou seja, vai absorvendo sem perceber posturas, atitudes e valores. A construção da identidade e as influências ocasionadas pelas vivências sociais familiares, acadêmicas e comunitárias, bem como os reflexos decorrentes desta interação, são de fundamental importância para que esse profissional busque vencer as problemáticas que interferem em sua ação docente, impedindo-o de utilizar as inovações e, por que não dizer, a superação de práticas questionadas atualmente pelas pesquisas educacionais.

No contexto do ofício de professor (o pedagogo) no investimento de práticas de formação contínua em Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, aqui discutida, deve vê-la com o olhar de determinação focal para ultrapassar de forma radical e vertiginosa as barreiras das estruturas científicas, sociais e educativas na perspectiva de mudança do sistema educativo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada em uma pesquisa permite ao pesquisador articular de forma clara e coesa as diretrizes para o alcance de seus objetivos, bem como a chegada a resposta ao seu problema de pesquisa. Visto que, esta viabiliza a execução do processo de organização e encaminhamento para se chegar ao resultado esperado.

Para tanto, essa parte do principio que se deseja, ou a responder o problema de pesquisa: Quais as implicações da formação contínua em matemática do pedagogo em serviço para sua prática docente? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que enquadra na abordagem qualitativa de caráter analítico descritivo. Em foi utilizado os objetivos específicos para a organização dos resultados e discussões sobre a temática.

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p.74) a pesquisa bibliográfica assume o mesmo rigor dos demais tipos de estudos. Tendo em vista que, nesse tipo de investigação "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

RESULTADOS DAS DISCUSSÕES

Para tecer uma análise sobre os saberes que cada formação contempla é interessante pensarmos um pouco sobre como o professor polivalente pode diferenciar sua prática no envolvimento dos saberes que ora advêm de sua experiência, ora do processo de formação e, ainda, podem surgir de ações peculiares ao seu próprio fazer reelaborado a partir dos holofotes literários.

> *[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).*
>
> *[...] os professores de Matemática concebem a Matemática a partir das experiências que tiveram como alunos e professores, do conhecimento que construíram, das opiniões de seus mestres, enfim das influências socioculturais que sofreram durante suas vidas, influências que vêm sendo construídas e passadas de geração para geração, a partir das ideias de filósofos que refletiram sobre a Matemática (CURI, 2005, p. 35).*
>
> *[...] a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2009, p.18).*
>
> *As relações entre os papéis assumidos por professores e especialistas trazem implicações tanto no âmbito da produção de saberes quanto na melhoria do currículo [...] e sobretudo, uma sólida formação teórico-prática, o que pode contribuir também para a ampliação dos saberes profissionais (FIORENTINI;NACARATO, 2010, p. 34-35).*
>
> *Essa formação tem o desafio de dotar o professor de possibilidades para refletir de forma crítica e autônoma a concepção de educação e a concepção de ser humano implicadas nos processos formativos. [...] enfatizamos a dimensão ética da profissão docente, como importante temática nas reflexões sobre os professores e sua formação (BRITO, 2014).*

Com base nas afirmações literárias dos autores mencionados acima, afirmamos que os saberes que os cursos de formação contínua propiciam um desenvolvimento melhor das práticas pedagógicas do docente, pois envolvem o contexto disciplinar, prático, experiencial, social, bem como a partilha de conhecimento e o trabalho coletivo. Assim, esse processo acopla diversos saberes que instituem a maneira de ser e de agir de cada docente em seu fazer de sala de aula.

Nessa perspectiva, o saber do professor é fator condicionante para o desenvolvimento da prática docente, e sobre essa prática avultam aspectos complexos da profissão, a partir da realidade escolar, e dos atributos da sua atuação. A Educação Matemática, traz a oportunidade de se articular o saber da teoria, aquele que se apreende na academia, com o saber prático, aquele que advém das experiências do cotidiano escolar refletido sobre a realidade e as necessidades, que ostentam a convivência com situações-problema.

A partir das análises empreendidas nessa sessão, e visando ao desenvolvimento formativo contínuo do professor, destacamos que o saber matemático contemplado por essas formações precisa estar aliado à superação dos baixos índices de desempenho de nossos alunos. É, ainda, pertinente ressaltar que esses profissionais são produtores de saberes múltiplos, que se articulam em diferentes contextos, numa dimensão concreta, por estarem situados, incorporados, validados, diversificados e produzidos.

Em consonância com o pensamento dos autores, compreendemos, a princípio, que a relação do professor com a Matemática vai depender de suas crenças e concepções formativas advindas de sua vida escolar e social e que podem ser modificadas no contexto da formação contínua, devendo estar aberto para aprender e a ensinar a matemática como ciência do conhecimento prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões acerca da Formação contínua em Matemática do professor pedagogo a partir das contribuições literárias para responder ao problema de pesquisa: Quais as implicações da formação contínua em matemática do pedagogo em serviço para sua prática docente? De acordo com as análises das literaturas pode-se concluir que os professores envolvidos nesse processo apresentam uma mudança de postura tanto em sua atuação quanto na organização do currículo escolar refletindo em implicações na prática por meio dos saberes referentes ao conhecimento da matemática.

Percebe-se também que as políticas públicas precisam avançar ainda mais para oportunizar ao profissional polivalente saberes superiores ao que ensino, ou seja, um conhecimento concreto, amplo e socializador. Que condicione a este profissional confiança na elaboração de ações escolar de sua prática, bem como uma aproximação do conhecimento da academia com o aplicado em seu cotidiano de sala de aula, com o conhecimento prático.

Portanto, a formação continua em matemática do pedagogo em serviço implica, sobretudo, em responsabilidade e compromisso social, tanto por parte do docente quanto por parte do poder público, ao possibilitar melhoria nas condições de trabalho desses profissionais envolvidos nesse processo de mudança educacional. A mesma implica diretamente na prática docente desses profissionais, pois possibilita fazer diálogo de forma consistente aos saberes acadêmicos aos saberes que emergem na prática docente.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Pedagogia,** 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2010.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber - ser e o saber - fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47 - 62.

_____.Desafios para a formação de professores: as licenciaturas em questão. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; DIAS, Maria Iório (Orgs.). **Formação docente e prática educativa:** percursos de pesquisas. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 115-132.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CURI, Edda. Analise de propostas presentes no material de Matemática do PEC - Universidade, à luz de resultados de investigações e teorias sobre a formação de professores. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 61-76.

_____. **A matemática e os professores dos anos iniciais.** São Paulo: Musa, 2005.
D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Uma história concisa da matemática no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Frem. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas.** Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.** São Paulo: Musa Editora, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises.** Teresina: EDUFPI, 2007. p. 111-124.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NACARATO, Aldair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. A formação do professor que ensina matemática: estudos e perspectivas a partir das investigações realizadas pelos pesquisadores do GT7 da SBEM. In: _____ (Org.). **A formação do professor que ensina Matemática:** perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 07-26.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA

Adriana Ferreira Mendonça – UFC
drika@multimeios.ufc.br

INTRODUÇÃO

A História da Matemática, enquanto instrumento de investigação, é um elemento que pode, a partir de seus fundamentos, proporcionar excelentes contribuições para a formação do professor de matemática. Muitos pesquisadores têm dedicado seus estudos à construção do conhecimento matemático com o uso da história. Alguns, como Boyer (2012), Roque (2012) e Eves (2004), o fazem de forma mais especializada tratando dos fatos apenas historicamente; outros, tais como Mendes (9999), D'Ambrósio (2012), Lorenzato (2006) e Garbi (2010), apresentam uma abordagem como tendência da Educação Matemática, com o intuito de apresentar meios para motivar os alunos na aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Roque afirma que " a história da matemática pode perfeitamente tirar do esconderijo os problemas que constituem o campo de experiência do matemático, ou seja, o lado concreto do seu fazer, a fim de que possamos entender melhor o sentido de seus conceitos" (2012, p. 33). Para essa autora, os conteúdos matemáticos já foram desenvolvidos há muitos séculos sendo necessária, por isso, uma contextualização dos conceitos para que sejam ensinados de modo concreto. O papel da história da matemática seria, portanto, o de apresentar os problemas de forma mais explícita, ou seja, mostrar o processo de formalização dos resultados desenvolvidos pelos matemáticos ao longo do tempo.

O enfoque histórico dado aos conhecimentos matemáticos que permite conhecer a gênese dos conceitos, a origem das ideias e o aspecto humano que a matemática assume ao longo de seu desenvolvimento, deve ser considerado como elemento norteador das práticas pedagógicas do professor de matemática, já que a utilidade da história nas aulas ultrapassa a intenção de motivar os alunos:

> *A história da matemática pode ser um auxílio no ensino e na pesquisa; ajuda a entender nossa herança cultural; proporciona um campo em que o especialista em matemática e o de outros campos da ciência pode encontrar interesse comum; oferece um pano de fundo para a compreensão das tendências em Educação Matemática e aumenta o interesse dos alunos pela Matemática. (STRUIK, 1985, p.213).*

As concepções sobre a história da matemática superam o pensamento que situa os fatos e descobertas apenas cronologicamente. O desenvolvimento do pensamento

matemático ocorre por meio de reflexões e de análises críticas do longo processo de construção e elaboração das ideias matemáticas com potencial para dar significado ao ensino de matemática. Para Mendes,

> *[...] o uso da História nas aulas de Matemática só terá importância se exercitarmos uma recriação da História da Matemática, na qual os envolvidos no processo reflitam a respeito das estratégias sociocognitivas (pensamentos e ações) criadas e praticadas socialmente ao longo da História, para explicar e compreender tais fatos matemáticos no contexto sociocultural (MENDES, 2015, p. 123).*

D'Ambrósio, considera que "conhecer, historicamente, pontos altos da matemática de ontem poderá, na melhor das hipóteses, e de fato faz isso, orientar no aprendizado e no desenvolvimento da matemática de hoje" (2012, p. 30). Essa ideia também está presente nos estudos de Lorenzato (2006) que sugere, enquanto princípio educacional, historiar o ensino. Este autor faz referência ao potencial didático que o uso de histórias pode ter nas aulas de matemática, embora faça uma crítica que deve ser observada: "muitos professores não conseguem se utilizar, na prática docente, das vantagens que ela oferece; isso geralmente ocorre porque eles não a conhecem, não a estudaram em seus cursos de formação de professor" (2006, p. 109).

Além de ser um recurso pedagógico, a História da Matemática é, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, "um instrumento de resgate da própria identidade cultural" (1997, p. 34). Mas para que esse conhecimento histórico seja apreendido na Educação Básica, é necessário que, inicialmente, seja também assimilado na Universidade, nos cursos de Matemática, permitindo aos profissionais uma formação adequada que priorize o ensino crítico e que permita a descoberta da Matemática como uma ciência em contínuo processo de evolução.

Com efeito, podemos perceber, a partir das ideias dos autores aqui citados, que a história da matemática, enquanto disciplina dos cursos de Licenciatura, não pode ser analisada de maneira dissociada de seu uso nas aulas de matemática da Educação Básica. Há uma necessidade de observarmos sua importância para a educação como um todo, num ciclo que envolve a formação inicial do professor de matemática e sua posterior atuação em sala de aula.

Destarte nos colocamos os seguintes questionamentos: que importância os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática têm dado à disciplina História da Matemática na formação do professor?

O objetivo desse artigo é, portanto, discutir a História da Matemática (disciplina da grade curricular) nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática no processo de apropriação do conhecimento histórico-matemático. Para iniciar essa compreensão, é importante conhecermos os resultados de uma pesquisa feita por Becker (2012) que faz uma reflexão acerca dos aspectos epistemológicos da prática de professores na relação docência e história da matemática.

Em seguida, faz-se também necessário considerarmos as orientações de documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura e os Parâmetros Curriculares Nacionais para, posteriormente, examinarmos as ementas da disciplina de História de Matemática dos cursos de licenciatura. Foram escolhidas doze universidades federais brasileiras para analisarmos, nesta amostra, a estrutura da disciplina de História da Matemática.

CONCEPÇÕES SOBRE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

A História da matemática deve fazer parte da formação de professores exatamente por permitir a compreensão da Matemática como uma disciplina que também traz reflexões sobre suas questões, que não é isolada. Contudo, algumas pesquisas, como a de Becker (2012), têm mostrado um cenário alarmante com relação às concepções trazidas pelos docentes em sua prática de ensino.

Em sua pesquisa, com o objetivo de investigar a visão histórica do professor de matemática, Becker entrevistou professores que ensinam matemática com formações diversas: licenciado em Matemática, licenciado em Física, bacharel em Matemática, licenciado em Ciências, dentre outros. Ao tratar dos conhecimentos do professor de Matemática, o autor observou, a partir das falas dos professores, que "suas concepções de História da Matemática vão desde uma negação ou ignorância da historicidade do conhecimento matemático até uma visão histórica bem situada, embora passando por imprecisões e, até erros ou equívocos" (Becker, 2012, p. 237).

Os conteúdos matemáticos assimilados pelo docente e ensinados aos alunos fazem parte de um contexto histórico dinâmico e que condiciona novos conhecimentos. Contudo, de acordo com o autor, "a grande maioria dos professores de Matemática não têm uma visão histórica, nem no sentido mais conservador de situar os fatos numa sequência cronológica" (Becker, 2012, p. 242). A matemática não é concebida como um produto de um processo histórico.

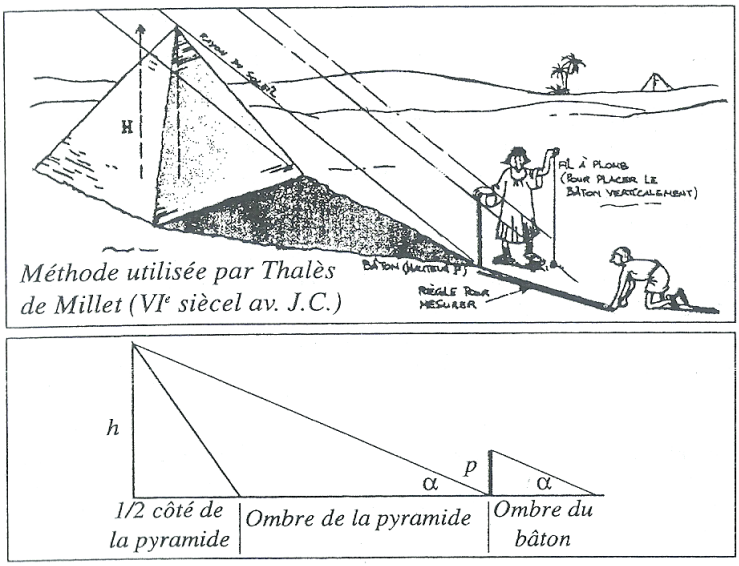
Becker situa a matemática a partir da conjuntura das descobertas realizadas devido às necessidades de cada época e que novas descobertas se deram a partir dos conhecimentos já existentes. Contudo, o reconhecimento desse processo evolutivo não está presente nas concepções da maioria dos professores.

Pais (2008) apresenta uma reflexão acerca da distinção entre a história de uma ciência e a epistemologia dessa ciência. Para o referido autor, a epistemologia está associada à evolução das ideias centrais de uma disciplina científica e, no caso da Matemática, a sua epistemologia é composta pelo estudo de seus conceitos (2008, p. 33-34). História ou epistemologia, o que a pesquisa de Becker apresenta é uma ruptura dos conhecimentos docentes no que tange aos conhecimentos das ideias matemáticas.

Diante das considerações apresentadas nesta sessão, vemos em Brousseau (1995), pesquisador francês que tem contribuído de forma significativa para a

Educação Matemática, um exemplo do uso da história na aplicação do famoso Teorema de Thales. A figura 1 mostra a lenda do cálculo da altura da pirâmide feita por Thales de Mileto (624 a.C.). Brousseau descreve o processo desenvolvido por Thales e mostra que, após dois séculos, foi possível encontrar o mesmo teorema nas obras de Euclides. Brousseau dá uma abordagem possível de ser utilizada em sala de aula, utilizando conhecimentos históricos, de forma prática, contrapondo-se às ações percebidas por Becker em sua pesquisa.

Figura 1 – Cálculo da altura da pirâmide por Thales



Fonte: Brousseau (1995, p.87)

Ao tratar a matemática numa perspectiva da evolução e da criação de conceitos ou de modelos matemáticos, pode-se dar aos conteúdos trabalhados em sala de aula o significado que hoje é ausente para a maioria dos alunos.

Para o professor licenciado, é importante que compreenda: "situar cronologicamente um fato matemático, no contexto histórico e cultural em que aconteceu, possui uma importância pedagógica e didática que não pode ser subestimada" (Becker, 2012, p. 247-248), mas que deve estar associada ao pensamento crítico das ideias envolvidas.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTAÇÕES OFICIAIS

Os cursos de nível superior são norteados por diretrizes preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96). Tais diretrizes orientam, dentre outras coisas, a elaboração dos currículos dos cursos de graduação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2001) orientam, segundo a resolução CNE/CES 3 (BRASIL, 2003), a formulação do projeto pedagógico dos cursos de Matemática das

Instituições de Ensino Superior (IES) designando, dentre outras coisas, os conteúdos curriculares de formação geral e formação específica.

Os currículos das IES são configurados de forma que contemplem conteúdos comuns a todos os cursos de Matemática, mas complementados com disciplinas de acordo com a escolha do curso pelo aluno. As disciplinas comuns aos cursos de Licenciatura são: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Álgebra, Fundamentos de Geometria e Geometria Analítica.

No complexo da estruturação desse currículo, as DCN acrescentam que esses cursos devem ter, ainda na parte comum, conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática.

Esse documento estabelece, ainda, que o licenciado em Matemática, com relação às competências e habilidades que deve desenvolver, seja capaz de compreender "a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente" e que busque " trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos" (BRASIL, 2001, p. 4).

Os cursos de Licenciatura em Matemática têm, de acordo com as DCN, o objetivo principal de formar professores para a Educação Básica. Nesse sentido, serão atendidos os conteúdos desse nível de ensino, sendo consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio que buscam também estar em sintonia com a formação de professores (BRASIL, 2001, p. 6).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que orientam o desenvolvimento do currículo da Educação Básica, além da importância que dão à História da Matemática, também ressaltam sua importância na formação dos professores:

> *O conhecimento da história dos conceitos matemáticos precisa fazer parte da formação dos professores para que tenham elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como ciência que não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos (PCN, 1997, p. 30)*

A formação do professor de matemática é orientada, segundo os documentos apresentados, no sentido de propiciar um preparo para um ensino crítico e contextualizado onde a inserção da História da matemática pode proporcionar uma construção efetiva do conhecimento matemático.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Pesquisas de caráter exploratório são aquelas que, segundo Gil, "tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (2008, p. 27). Esta pesquisa, portanto, se classifica como exploratória

e tem uma abordagem qualitativa com análise documental. Como procedimento de investigação, adotou-se o método comparativo, que tem por objetivo ressaltar as diferenças e similaridades entre os fatos estudados (GIL,2008).

Realizaram-se pesquisas nos sites das instituições descritas no Quadro 1 e na plataforma de base de dados oficial e-MEC onde foram selecionados apenas cursos presenciais.

Quadro 1 – Universidades com Licenciatura em Matemática presencial

REGIÃO	UNIVERSIDADE	SIGLA
Norte	Universidade Federal do Pará	UFPA
	Universidade Federal do Acre	UFAC
Nordeste	Universidade Federal do Ceará	UFCE
	Universidade Federal do Piauí	UFPI
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
	Universidade Federal de Sergipe	UFS
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
	Universidade Federal do Paraná	UFPR
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS
	Universidade Federal de Goiás	UFG

Fonte: Dados da pesquisa

Desta forma, a partir do levantamento realizado, esta pesquisa descreve e relaciona o conteúdo das ementas da disciplina História de Matemática (ou com título semelhante). A escolha desta amostra de IES justifica-se na tentativa de contemplarmos todas as regiões brasileiras. A região Nordeste, por abranger mais Estados, teve o dobro de Universidades analisadas. Entendemos que esta pesquisa pode apresentar algumas limitações devido ao grande número de universidades brasileiras, cada uma com suas particularidades, contudo apresentamos um recorte que, a nosso ver, é bastante representativo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Considerando o disposto nas orientações e nas ementas dos cursos de Licenciatura em Matemática nossas análises foram realizadas no sentido de (I) identificar a oferta da disciplina História da Matemática e (II) analisar as ementas da disciplina História da Matemática em alguns cursos de Licenciatura.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: OPÇÃO OU OBRIGAÇÃO NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA?

A disciplina História da Matemática, como pode ser observado na Tabela 1, ainda que se apresente com títulos variados, tem seu enfoque no ensino da história dessa ciência.

Quadro 2- Disciplina História da Matemática nas IES

IES	Nome da disciplina	Carga horária	Natureza
UFPA	Tópicos de História da Matemática; Laboratório de Ensino de Tópicos de História da Matemática	68h 34h	Obrigatória Obrigatória
UFAC	História da Matemática	60h	Obrigatória
UFCE	História da Matemática	64h	Obrigatória
UFPI	História da Matemática	60h	Obrigatória
UFRN	Tópicos de História da Matemática; História da Educação Matemática	60h 90h	Obrigatórias
UFS	História da Matemática; Introdução à Filosofia Matemática	60h 60h	Obrigatória Optativa
UFRGS	História da Matemática	60h	Obrigatória
UFPR	Tópicos de História da Matemática I e II; Filosofia da Matemática	60h; 60h 60h	Optativas Optativa
UFSCar	História da Matemática	60h	Obrigatória
UFRJ	Evolução da Ciência e da Matemática	60h	Obrigatória
UFMS	História da Matemática	68h	Optativa
UFG	Tópicos em História da Matemática	64h	Optativa

Fonte: Dados da pesquisa

As dimensões norteadoras do currículo de Matemática permitem que as Universidades elaborem seus currículos de forma a contemplar as disciplinas da base comum que são obrigatórias e as disciplinas optativas que complementam a formação do estudante, permitindo o enriquecimento de sua formação acadêmica.

É importante destacar que a definição do caráter “optativo” pode variar de acordo com a Universidade, isto é, alguns cursos fazem referência ao termo quando tratam de disciplinas que, embora obrigatórias no currículo, podem ser escolhidas pelos alunos de acordo com sua área de interesse. Em alguns cursos, no entanto, as disciplinas optativas livres, diferente das optativas eletivas, não compõem o currículo

mínimo exigido pelos cursos superiores. As disciplinas eletivas, embora façam parte do currículo de um curso, não compõem a matriz curricular do mesmo.

Observa-se que, embora existam diretrizes que orientem a formação do licenciando nessa disciplina, ainda existem currículos que fazem a oferta na categoria optativa não pertencendo à matriz curricular do curso. Outra observação importante é que essa disciplina pode, numa determinada universidade, ser obrigatória, mas no currículo de outra universidade a mesma pode ser considerada optativa, como Tópicos de História da Matemática, por exemplo.

Outra consideração que podemos fazer é sobre a importância que é dada a essa temática em algumas universidades (UFPA, UFRN, UFS) que ofertam mais de uma disciplina sobre os estudos de história da matemática, ampliando as possibilidades dos alunos em pesquisar e conhecer o processo histórico do desenvolvimento da matemática. Por fim, temos apenas uma universidade (UFPA) que alarga a oferta de disciplina permitindo a prática dos conteúdos através dos Laboratório de Ensino de Tópicos de História da Matemática.

ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS EMENTAS DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Para a análise das ementas adotamos os critérios por categorias propostas por Bardin (2002): “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2002, p. 117).

Optamos por analisar apenas as ementas das disciplinas obrigatórias ofertadas (Quadro 3) e adotamos as seguintes categorias:

- Aspectos curriculares: a diversidade de tópicos é bem ampla, por isso será analisado quais desses tópicos são priorizados;

- Aspectos histórico-filosóficos: se amenta apresenta elementos que orientem, além dos aspectos históricos, aspectos que permitam uma análise crítica do conhecimento e que evidencie a compreensão dos problemas em seu processo de construção;

- Ensino e aprendizagem: se a ementa faz referência à aplicação do conteúdo na escola básica propondo a compreensão dos conceitos e dos modelos desenvolvidos na construção do conhecimento matemático.

Quadro 3 - Ementa das disciplinas obrigatórias

IES	Disciplina	Ementa da disciplina
UFPA	Tópicos de história da matemática	A Matemática no antigo Egito. A Matemática na Mesopotâmia. A Matemática na China. A Matemática na Grécia Antiga. A Matemática no Islã. A Matemática do Renascimento. As Geometrias Não-euclidianas. Uma breve história da Álgebra. Uma breve história do Cálculo. Filosofia da Matemática. A matemática concebida pela cultura ocidental, sua evolução e as ideais contemporâneas. Grandes Matemáticos Contemporâneos: A matemática mundial, no Brasil e no Pará.
	Laboratório de Ensino de Tópicos de História da Matemática	Tópicos da ementa da respectiva disciplina de conteúdo, selecionados pelo professor para exercitar a prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Matemática, com vistas à preparação para o magistério na educação básica.
UFAC	História da Matemática	Origens da Matemática. A matemática no período Grego-helenista. A Matemática na Idade Média. A matemática no Renascimento. A matemática na época do Racionalismo. Origem dos Métodos Infinitesimais. A descoberta do Cálculo Diferencial e Integral. A Matemática após o descobrimento do Cálculo Infinitesimal. A Revolução Industrial e o Desenvolvimento da Matemática. O Desenvolvimento da Matemática no Século XIX e após o Século XIX.
UFCE	História da matemática	Não cadastrado no sistema
UFPI	História da matemática	Apresentação Histórica, Científica e Cultural de Tópicos da Matemática Grega até o advento do Cálculo Diferencial.
UFRN	Tópicos de história da matemática	Natureza dos problemas da Matemática; Aspectos da história da matemática relacionados com o conteúdo matemático de ensino básico; Matemática contemporânea; Oficinas com possíveis aplicações nos níveis fundamental e médio de ensino.
	História da Educação Matemática	O conhecimento matemático integrado ao corpo de conhecimentos gerais nas sociedades pré-históricas. A educação dos jovens nas sociedades antigas; o gradativo estabelecimento da matemática como um corpo de conhecimento específico; Pitágoras e Platão sobre o ensino da matemática; A matemática na Idade Média; as propostas de renovação do ensino da matemática na Idade Moderna os enciclopedistas franceses; o primeiro movimento para a modernização da matemática no Brasil; Anísio Teixeira, Maria Montessori.
UFS	História da Matemática	Matemática na Antiguidade e na Idade Média. Matemática nos séculos XIV-XIX. A matemática no século XX.

IES	Disciplina	Ementa da disciplina
UFRGS	História da Matemática	Alguns temas sob ponto de vista histórico: sistemas de numeração, geometria, trigonometria, cálculo aritmético e logarítmico, equações algébricas, combinatória, geometria analítica, cálculo infinitesimal e numérico.
UFSCar	História da Matemática	A civilização pré-helênica; origens da geometria e do conceito de número. A Idade Clássica. Gênese da Matemática dedutiva na Antiga Grécia. O nascimento do Cálculo Integral. O Renascimento e as raízes da Matemática atual. Gênese do Cálculo Diferencial. A época de Euler. Os séculos XIX e XX e o desenvolvimento da Matemática. A axiomatização da Matemática. Nossa época e tópicos da história da Matemática Contemporânea. História da Matemática no Brasil.
UFRJ	Evolução da ciência e da matemática	Origens da Matemática. A evolução da Matemática da antiguidade até a época contemporânea. A geometria de Euclides e a geometria de Riemann. A aritmetização da análise. O movimento Bourbaki.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos os tópicos priorizados nas ementas identificamos três pontos principais que norteiam a estrutura da história da matemática: história das civilizações, história dos assuntos, história dos matemáticos. A maioria das ementas prioriza o estudo das civilizações partindo da Antiguidade até a época Contemporânea para constituir o processo de desenvolvimento matemático.

O quadro 4 apresenta um resumo de como as ementas são sintetizadas. Encontramos uma (UFS) que fundamenta sua proposta apenas a partir da cronologia, ou seja, do conhecimento associado ao desenvolvimento das civilizações. Apenas três ementas, UFPA e UFSCar, consideram os três aspectos ao mesmo tempo.

Quadro 4 – Tópicos da disciplina História da Matemática

Universidade	(1)	(2)	(3)
UFPA	X	X	X
UFAC	X	X	
UFPI	X	X	
UFRN	X	X	X
UFS	X		
UFRGS		X	
UFSCar	X	X	X
UFRJ	X	X	

Fonte: Dados da pesquisa /
Nota: (1) História das civilizações (2) História dos assuntos (3) História dos matemáticos

Quanto aos aspectos histórico-filosóficos, apenas três ementas deixam clara a proposta de discutir temáticas que vão além dos fatos históricos e adotam uma postura crítica diante dos conteúdos. A UFRN, por exemplo, propõe discutir a natureza dos problemas matemáticos e apresenta, ainda, como objetivo compreender o desenvolvimento dos fundamentos lógicos e epistemológicos da matemática, analisando as implicações para o ensino na escola básica.

A UFPA tem como tópico da ementa a filosofia da matemática e sugere que o formando tenha uma visão histórica e crítica da disciplina, e seja capaz de assegurar ao seu futuro aluno uma aprendizagem adequada. A UFAC apresenta uma ementa que relaciona o desenvolvimento da matemática com momentos marcantes da história, como o Renascimento, o Racionalismo e a Revolução Industrial.

Embora a ementa apresentada pela UFS seja bastante sucinta, há nos objetivos da ementa a proposta de estudar o processo evolutivo do conhecimento matemáticos e de compreender a influência da matemática no desenvolvimento das sociedades, o que caracteriza a ideia de discutir criticamente os conteúdos apontados.

Nossa última categoria de análise é referente às aplicações do conteúdo e se estes permitem que conceitos e modelos matemáticos sejam percebidos e apreendidos pelos futuros professores. Acreditamos que este seja o principal item a ser inserido nas ementas da disciplina de história da matemática, visto que conceber a matemática em seus aspectos históricos, seja dos povos ou dos conteúdos, e ter uma visão crítica disto são insuficientes para a formação do professor de matemática. Esses elementos refletirão na forma como são tratados e aplicados os conteúdos matemáticos.

Nesse sentido, nossa análise identificou apenas duas ementas que deixam explícitas a intenção de preparar professores críticos e que saibam fazer uso dos conhecimentos históricos em sua formação e atuação. A UFPA tem uma disciplina extra (Laboratório de Ensino de Tópicos de História da Matemática) que busca preparar o licenciando para exercer sua função no uso dos conteúdos e de sua origem. A UFRN relaciona a história da matemática com o ensino na educação básica propondo, inclusive, oficinas de aplicações para instrumentalização dos conteúdos. A outras ementas não fazem referência a esse aspecto fundamental.

Os aspectos que apresentamos anteriormente das pesquisas de Brousseau (1995) que destacam a importância de, a partir da história dos conteúdos e dos conceitos, constituir o conhecimento matemático com modelos e aplicações não foram evidenciados de forma manifesta em nenhuma ementa. Apenas UFPA e UFRN delineiam sobre a questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Razões que justifiquem o uso didático da disciplina História da Matemática são as mais variadas: a Matemática é dinâmica, os conceitos evoluem, auxilia no ensino e na pesquisa, permite a compreensão do contexto social, motiva a aprendizagem dos

alunos. Tudo isso legitima o uso da História da Matemática na formação do professor. Os cursos de licenciatura devem, portanto, orientar seus currículos no sentido de dar mais atenção e valorização a essa ferramenta de ensino.

No entanto, o que observamos foi a não existência da disciplina ou a falta de rigor na inserção da história da matemática nos currículos. Os cursos de licenciatura, ao não incluírem a disciplina de História da Matemática em suas propostas pedagógicas, acabam excluindo de seus alunos, futuros professores, a possibilidade de uma visão crítica dos conhecimentos e a consciência do papel humano que a matemática pode exercer no ensino desta disciplina que não pode mais ser concebida como uma ciência inerte que não se relaciona com outras ciências.

É importante ressaltar que a presença da disciplina na grade curricular não tem sido garantia da apropriação das reflexões e da proposta ensejada pelas diretrizes dos cursos por parte dos licenciando. Contudo, cada vez mais pesquisas têm comprovado a eficiência das ideias que são desenvolvidas através de estudos que envolvem a História da Matemática.

O caráter unificador dessa disciplina permite associar a Matemática a outras áreas do conhecimento e estabelecer conexões socioculturais que flexibilizam o entendimento de uma ciência tão complexa, mas acessível e que influencia de maneira positiva o processo de aprendizagem do pensamento matemático.

É necessário, então, dentro na Universidade, o fortalecimento de ações que promovam uma reflexão acerca da importância dessa disciplina, para que novas ideias sejam discutidas e incorporadas na prática dos alunos da graduação, futuros professores de Matemática. É realmente importante e necessário que os cursos de Licenciatura em Matemática possam valorizar a disciplina de História de Matemática em seus currículos.

REFERÊNCIAS

BOYER, C. B. **História da matemática**. Tradução de Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blücher, 2012.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 março 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 1.302, de 6 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 5 mar. 2012. Seção 1, p. 15.

_____. Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 fev. 2003. Seção 1, p. 13.

BROUSSEAU, Guy. Promenade avec Thalès, entre la Maternelle at l'Université. In: **Autour de Thales (Brochure de la CII Premier cycle)**, p. 87-124.

BECKER, F. **A epistemologia do professor de matemática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática:** da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Perspectivas em Educação Matemática).

EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática.** Tradução Hygino H. Domingues. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

GARBI, G. Geraldo. **A rainha das ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática.** São Paulo: Livraria da Física, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

MENDES, I. A. **História da Matemática no ensino:** entre trajetórias profissionais, epistemologias e pesquisas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROQUE, Tatiana. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

STRUIK, D. J. Por Que Estudar História da Matemática? In: GAMA, R. (org.). **História da técnica e da tecnologia**: textos básicos. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1985. p. 191-215.

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA COM A PRESENÇA DE CANÇÕES: COMPREENSÕES DOS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA DA FACED-UFBA

Sidcley Dalmo Teixeira Caldas
sidcley.caldas@hotmail.com
UFBA

INTRODUÇÃO

O contexto atual da formação do Pedagogo, no Brasil, apresenta situação na qual esse profissional é requerido para as salas de aula, atuando como docente, ensinando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Isto é o que se verifica nas atuais diretrizes curriculares desse curso. Apesar do campo de atuação do pedagogo ser mais amplo do que à atuação docente, esta representa um grande desafio nos dias atuais. A formação na educação básica tem, há algum tempo, concorrido para que este profissional chegue para atuar sem condições adequadas, em termos de conhecimento dos conteúdos específicos. E, se ele não apreendeu as informações devidas no período da educação básica, sua formação superior não apresentará facilidades para que, nesse momento, o possa fazer.

Considerando a matemática, então, disciplina historicamente considerada a pedra no sapato por parcela considerável dos estudantes, o quadro torna-se mais preocupante. E, não desvinculado desta situação, está, também, o futuro professor de matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, há de se considerar a busca por alternativas pedagógicas e didáticas no sentido de propiciar novos horizontes no processo de ensino-aprendizagem da matemática. A Educação Matemática, por exemplo, representa um segmento que tem contribuído bastante para novos saberes acerca dessa área específica. Seja via resolução de problemas, seja com jogos ou com o suporte de dispositivos tecnológicos digitais, estratégias didáticas são discutidas e colocadas em prática, bem como outras, já conhecidas, são reelaboradas e aprofundadas em pesquisas, na academia, ou em debates intra e interescolar.

Já há algum tempo, a canção tem estado presente em práticas do ensino-aprendizagem de matemática nos mais diversos níveis. Comumente como uma forma de fixação de conteúdos, estes presentes nas letras, podendo, também, servir para a sensibilização, socialização, ou integração dos estudantes, a música surge como mais uma forma de transposição didática, visando atrair a atenção dos alunos e contribuir para o processo educativo. Sem considerar trabalhos que relacionam a teoria musical com a matemática, são escassos os estudos que tratam da presença da canção no ensino-aprendizagem de matemática, com base em conteúdos presentes nas letras dessas canções. Se, então, formos levar em conta investigações que também discutam o conceito, formato e características da música letrada, a canção, o resultado

da busca, até o momento, beira a escassez total, salvaguardada as iniciais pesquisas deste que agora escreve.

Seja com letra ou não, a música parece envolver a todos. Quando em situações didático-pedagógicas, propicia envolvimentos que não ocorrem tão facilmente em outras ocasiões. Talvez por influências hereditárias e/ou sociais. Se este envolvimento reflete o que compreendemos por ludicidade, é algo que incentiva maiores investigações, haja vista o risco de se afirmar que sempre que a presença de músicas e/ou canções ocorrer, haverá o estado lúdico. Cabe, no mínimo, questionar: lúdico para quem?

Mesmo coexistindo, há algum tempo, junto às outras metodologias, a presença de canções no ensino-aprendizagem de matemática ganhou relevância, considerando o advento da Lei 11.769/2008, que obriga a inclusão, nos currículos escolares, do ensino da música na educação básica. Até por isso, alguns currículos dos cursos de pedagogia já contemplam esta discussão. Isso vem alterando a formação dos novos pedagogos, os quais, como estudiosos do ato educativo, além de se verem envolvidos, não podem se ausentar das discussões acerca dessa temática, como suas ocorrências, contribuições, formatos utilizados, envolvimentos dos atores, relação lúdica e, como não poderia deixar de ser, acerca das construções do conhecimento matemático na educação básica, mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Apesar de ciente de que a Pedagogia não se resume ao ato de ensinar, ao ato docente, mas, de forma ampla, ao ato de refletir teoricamente acerca das diversas práticas educativas, investigando tudo o que se relaciona com elas, percebo importante registrar as grandes dificuldades no processo de formação dos Pedagogos, de forma mais específica, relacionadas à tarefa de lecionar matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Tarefa, essa, de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender os conteúdos matemáticos.

Desta forma, considerando o contexto atual da formação de pedagogos, mais especificamente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), e a necessidade dos mesmos, como estudiosos da prática educativa, de conhecerem e discutirem este tipo de estratégia didática e suas implicações formativas, passei a questionar: como os graduandos do curso de pedagogia da FACED-UFBA compreendem o lúdico em práticas de ensino-aprendizagem da matemática das séries iniciais com a presença de canções?

Partindo dessa questão, minha pesquisa de Mestrado tem como objetivo geral analisar como os graduandos do curso de Pedagogia da FACED-UFBA compreendem o lúdico em práticas de ensino-aprendizagem da matemática das séries iniciais com a presença de canções. Para isso, procurarei identificar os conhecimentos dos graduandos do curso de pedagogia da FACED-UFBA sobre estudos ou práticas de ensino-aprendizagem da matemática das séries iniciais com a presença de canções; investigar as concepções que possuem os graduandos do curso de pedagogia da FACED-UFBA acerca de práticas de ensino-aprendizagem da matemática das séries iniciais com a presença de canções; e examinar as compreensões dos graduandos

do curso de pedagogia da FACED-UFBA acerca do lúdico em práticas de ensino-aprendizagem da matemática das séries iniciais.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e iniciou em 2015, com conclusão prevista para o segundo semestre de 2016, tendo como grupo pesquisado alunos graduandos do curso de Pedagogia da FACED-UFBA, diurno, ingressos até o semestre letivo 2014.1. O caminho metodológico está sendo construído com leituras de textos integrantes da literatura previamente levantada e, simultaneamente, com pesquisa de novas fontes, que possam contribuir para o desenvolvimento dos trabalhos. A investigação contemplará a aplicação de questionários, que servirão para caracterização dos sujeitos da investigação bem como para a identificação de suas experiências e conhecimentos acerca da temática discutida, e a utilização de grupos dialógico-cancionais.

Considerando minha formação acadêmica, relacionada à educação, às questões pedagógicas e, mais especificamente, ao ensino-aprendizagem da matemática, bem como por ter vivenciado práticas onde ocorreram a presença de canções nos processos de ensino-aprendizagem da matemática na educação básica, entendendo que este trabalho é importante porque propõe analisar as compreensões que futuros pedagogos fazem acerca deste tipo de prática educativa, o que poderá contribuir para melhorias na condução do processo de ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Ele justifica-se, também, por contribuir para futuras pesquisas correlacionadas com a temática abordada, bem como para subsidiar melhorias no processo de formação do pedagogo.

Até esse momento da investigação, confesso minha grande satisfação e empolgação em tratar da temática específica, principalmente com a colaboração de estudantes de educação, os quais poderão, assim, ampliar seus olhares, refletir e reconstruir concepções desta prática em estudo, pesquisando, teorizando, buscando compreender o fazer, a prática. Esta, no meu caso específico, tão cativante e colaboradora para a minha motivação no ato de educar.

A CAMINHADA METODOLÓGICA

Procuro, dentro do possível, revelar em que medida eu fui afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura ocorridas nos meus pressupostos, valores e julgamentos, como recomenda Ludke e André (2014). Ainda, e preliminarmente, confesso refletir sobre o que diz Galeffi (2009) acerca da desconfiança sobre a seriedade de sua escrita, na qual concebe uma compreensão articuladora polilógica e polifônica, lidando com mais de uma matriz teórica consagrada. No meu caso, me guio, também, por uma gama teórica bastante heterogênea.

UMA PESQUISA EM FORMAÇÃO: POR ONDE CAMINHAR?

Caminhar experimentando, foi a minha escolha. Aliás, confesso que nem sei se poderia ser diferente. Talvez, o diferencial foi intencionar flertar durante o caminhar. Lembro o flâneur, que caminhante curioso, de curiosidade aguçada, busca realizar-se mediante o deslocamento, experimentando novas paisagens, buscando contrastes, aprendendo ao olhar, ao passear, ao perguntar, ao tocar, sentindo o gosto, ouvindo histórias, muitas delas nunca antes narradas (MACEDO, 2010a).

Para esta pesquisa, de abordagem qualitativa, considerarei a necessidade da escuta e da observação dos sujeitos pesquisados. Imaginei o uso de grupos focais, o que possibilitaria uma melhor coleta de informações, haja vista a condição de interação entre os sujeitos da pesquisa. Segundo Gatti (2012, p. 9), "[...] o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. " Ainda acerca do grupo focal ou nominal, Macedo (2010b) afirma que, durante a discussão, os membros têm maior possibilidade de diluir defesas, de expressar conflitos e afinidades, fortalecendo o caráter construcionista das etnopesquisas. Contudo, considerando que, oficialmente, a temática do problema não consta no programa do curso de Pedagogia da FACED-UFBA61, seja acerca da estratégia didática, seja acerca do conceito de canção, percebi que os formandos teriam pouco a revelar sobre o lúdico em práticas de ensino-aprendizagem da matemática das séries iniciais com a presença de canções.

Contudo, para além da grade curricular de um curso de formação, a Pedagogia representa uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas, com o objetivo de investigar os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos, como afirmam Libâneo e Pimenta (2006). No entanto, há uma tentativa de se reduzir a prática pedagógica à prática docente, como salienta Libâneo (2010), e, por consequência, o pedagogo ao docente. De acordo com Lima Junior e Andrade (2012), é contraditório que a ênfase da formação recaia na docência, na função e no papel do professor, haja vista que a educação, inevitavelmente, abrange no mínimo três elementos constitutivos, que são o professor (docência), os educandos (aprendizagem) e o conhecimento (conteúdo).

Ciente do alcance da práxis do pedagogo, a docência não poderia ser deixada de lado, nesta investigação, ainda mais considerando que Nacarato, Mengali e Passos (2009) chamam a atenção para problemas no processo de formação do professor que leciona matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, os quais apresentam extrema dificuldade em aliar seus conhecimentos específicos com as abordagens pedagógicas, já que, apesar dos cursos de pedagogia priorizarem as questões

---

61 Como pode ser conferido no seguinte endereço eletrônico: http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf

metodológicas como essenciais à formação desse profissional, grande parte, porém, destinam uma carga horária bastante reduzida para disciplinas voltadas à formação matemática.

Dessa forma, entendi que deveria agir no ambiente da pesquisa, de maneira a alterar a situação que se apresentava. Me questionei se a pesquisa, a partir deste momento, se tornaria uma pesquisa-ação. Segundo Dionne (2007), o pesquisador implicado na ação representa um dos principais elementos que caracterizam a pesquisa-ação, neste caso, acerca da relação entre pesquisador e atores. Já Lapassade (2005) afirma que são as próprias pessoas que devem fazer a nova pesquisa-ação. O autor usa este termo para diferenciar a pesquisa-ação clássica na qual um interventor era contratado para atuar num determinado contexto. Macedo (2004, p. 263) contribui afirmando que "[...] a pesquisa-ação é, antes de tudo, a obra de um expert, especialista em ciências sociais que vem de fora de uma situação dada e se propõe a fazê-la ouvir a partir de um diagnóstico concernente à situação estudada. ".

Logo, visualizei que seria necessário possibilitar maior contato desses atores com conceitos relativos à discussão proposta, claro, mesmo sabedor que nesse dialogar, os sujeitos também teriam muito as ensinar. Decidi que o grupo a ser investigado poderia integrar um processo formativo, o qual ocorreria conjuntamente com o processo de pesquisa. Ou seja, as questões levantadas acerca da temática abordada seriam postas e discutidas durante este processo conjunto, tanto de pesquisa quanto de formação. Cabe salientar que, até então, os sujeitos não participaram desta decisão.

Nesse sentido, já com o aporte de diversas literaturas, entrei em contato mais aprofundado com o conceito de etnopesquisa-formação (MACEDO, 2004), inclusive por ter escolhido cursar a disciplina Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação com o professor Roberto Sidnei Macedo. O envolvimento com esta definição e concepção foi corroborado por entender que mudanças na pesquisa passaram a ser necessárias, considerando que estavam imbricadas com as necessidades e realidades do ambiente em que se situa o grupo, os atores do processo. Como assinala Macedo (2004), o processo se dará no interior de um problema social, envolvendo uma necessidade social que preocupa um grupo em um determinado contexto. Claro, longe de querer transformar os sujeitos da formação num produto de uma determinada resolução, lei ou sistema informacional, mesmo atento acerca das necessidades impostas pelas demandas socioculturais complexas e desafiantes, como salienta Macedo (2010a).

Mas, a possível diretividade na condução da pesquisa não deixou de ser uma preocupação. Mesmo consciente de que a responsabilidade sobre a condução do processo de pesquisa seria de todo o grupo, verifiquei que, por não fazer parte dele, bem como por não ter sido uma decisão conjunta entre todos os atores do processo investigativo, a pesquisa teria um outro caminhar. Pela singularidade do objeto em questão, coube uma revisão quanto ao tipo do estudo, o qual se aproximou, pelas suas características enquanto fenômeno, bem como pela intenção do pesquisador,

do Estudo de Caso com viés etnográfico, que, segundo André (2008), representa uma adaptação da etnografia ao estudo de caso educacional. Por outro lado, o olhar mais apurado e a socialização de conhecimentos junto ao grupo não terão revés. Muito do caminhar descrito poderá ter sua continuidade.

ACESSANDO O AMBIENTE DE PESQUISA E CAMINHANDO

Segundo Macedo (2004), o momento de acesso ao campo de pesquisa implica na fecundidade dos resultados da pesquisa. Isso depende muito do tipo de acesso conquistado, considerando que é fundamental a disponibilidade das pessoas, para que possam informar, deixar-se observar, participar ativamente e, também, para co-construir o estudo como um todo. No meu caso, o ambiente de pesquisa, o campo ao qual necessitarei ter acesso, será um ambiente do qual não faço parte enquanto graduando. Tenho a convicção e clareza que, a partir do momento em que a relação for focada na pesquisa, alguns comportamentos diferenciados podem passar a existir, como a resistência em opinar sobre a temática e/ou o desejo de não se expor, haja vista o momento próximo, cuja culminância será a legitimação oficial para atuar como profissional. Neste sentido, buscarei, ainda mais, estar próximo, ser claro, objetivo e sincero quanto aos propósitos a serem alcançados com o trabalho apresentado. Lembrando Macedo (2004), cabe construir uma confiança recíproca, sem se importar se o pesquisador é familiar ou não acerca dos sujeitos da investigação.

Para me aproximar dos possíveis integrantes da pesquisa, farei visitas às turmas do curso de Pedagogia da FACED-UFBA do turno diurno, a partir do 5º semestre (haja vista que já cursaram as duas disciplinas relativas à matemática), explicando sobre o estudo a ser feito, seus objetivos e contornos metodológicos, questionando acerca de possíveis interessados em participar. Buscarei os contatos dos graduandos interessados (e-mails, telefones celulares, facebook, etc.). De posse desses, encaminharei mensagem com o primeiro questionário a fim de verificar quem já cursou as duas disciplinas relacionadas à matemática (MAT C26 Matemática para o Ensino Fundamental I – Semestre III e EDC 303 Metodologia do Ensino da Matemática – Semestre IV). Após o envio das mensagens, reforçarei o aviso do encaminhamento, já que durante as idas à FACED-UFBA, para frequentar aulas ou possíveis orientações, existirá a possibilidade de encontrar com vários dos graduandos que se mostrarem interessados. Além da solicitação para a contribuição com a pesquisa, procurarei sempre explicar as motivações que me levaram desenvolver este trabalho. Procurarei por todo o tempo ter a consciência de que os sujeitos precisam estar entretidos quanto ao objeto pesquisado. Claro, esta não será uma tarefa fácil. Não haverá como desconsiderar que cada um estará envolto em suas questões pessoais, acadêmicas ou não. Por mais que a cordialidade possa existir, por mais que estiver próximo, as variáveis serão muitas.

Após aproximadamente um mês do envio do primeiro questionário e com uma quantidade de respostas satisfatória, encaminharei, então, um segundo questionário, agora com questões que me permita caracterizar os sujeitos, graduandos em Pedagogia da FACED-UFBA, diurno, bem como responder a alguns dos objetivos propostos na pesquisa. Claro, podendo verificar algumas dificuldades para obter os questionários respondidos, tentarei facilitar, entregando vários questionários impressos em mãos. Anotarei os dias em que os colegas, sujeitos da investigação, estarão no departamento, os horários e também, a cada semana, os lembrarei com o envio de mensagens (via e-mails, facebook, celulares, etc.). Claro, sempre evitando uma cobrança demasiada. Procurarei sempre compreender as particularidades e demandas individuais de cada um, que podem vir a impossibilitar o preenchimento do documento e a sua entrega. Como aponta Macedo (2010b, p. 85), "[...] o trabalho de campo de inspiração qualitativa é uma certa aventura pensada sempre, de alguma forma em projeto e que demanda constantes retomadas".

Mesmo que ainda possa ser enviado e entregue algum questionário, iniciarei a negociação para realizar os encontros com os grupos. Assim, buscando não engessar o caminhar das discussões, acredito que, pelo fato de o grupo focal exigir um animador, o qual pontua, direciona, mas não faz parte das discussões, minha preferência foi realizar outra escolha, a dos grupos dialogais (Domingues, 2006). Assim, as falas dos sujeitos poderão comandar as discussões, haja vista a importância do pronunciamento de cada um, incluindo a do condutor inicial do processo investigativo. Nos encontros, os participantes não irão, apenas, dialogar sobre fatos descritos ou exibidos. Eles irão, também, participar de práticas sobre as quais irão apresentar compreensões e suscitar, assim, compreensões acerca de suas compreensões. Seja cantando, dançando ou tocando, os sujeitos estarão envolvidos em práticas que possivelmente podem os levar a relacionar esses momentos com os vividos enquanto alunos, enquanto aprendentes, ao invés de somente construírem relações pelo viés e olhar de futuros profissionais da educação, tomados por uma única direção, uma única perspectiva. Ou seja, os diálogos serão expressos além das entoações naturais da fala. Serão complementados e/ou, talvez, potencializados por ações derivadas do contato com as músicas e as canções. Dessa forma, me ousei a renomear esses encontros, sabedor que não totalmente distante da proposta inicial já apresentada, mas, por outro lado, consciente da peculiaridade dessa nova experimentação. Penso que, vinculados aos originais grupos dialogais, esses serão grupos dialógico-cancionais. E assim os chamarei a partir de agora.

Com uma estimativa de 4h de conversação, não faltarão informações que corroborem com alguns pressupostos teóricos bem como possam suscitar novas investigações acerca do tema em debate. Após as informações transcritas, então, procurarei reagrupar os enunciados em noções subsunçoras (MACEDO, 2004). Estas substituem, aqui, o conceito de categorias analíticas, as quais, segundo o autor, carregam uma carga positivista. Claro, anteriormente às noções subsunçoras, será

necessário concluir pela saturação das informações, o que representa o indicativo da suficiência das informações e da possibilidade do início da análise e da interpretação final do conjunto de informações coletadas (MACEDO, 2004). Esse momento acontecerá quando, a partir dos questionários respondidos e dos encontros dos grupos dialógico-cancionais realizados, tiver o entendimento de que já terei condições de atingir os objetivos da pesquisa.

OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Entendo que seja imprescindível a apresentação dos sujeitos pesquisados-pesquisadores integrantes dos grupos dialógico-cancionais. Antes, porém, algumas informações acerca destes alunos, também são necessárias, para, assim, poder ter uma melhor e maior proximidade com as pistas que podem contribuir para a compreensão de suas impressões, opiniões, observações, dúvidas e certezas surgidas nas discussões ocorridas.

OS DISPOSITIVOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Para que seja possível o caminhar da pesquisa, a coleta de informações se fará indispensável, considerando a trajetória escolhida. Para isso, utilizarei questionários e grupos dialógico-cancionais. Cabe registrar, também, que a busca e leitura de outras referências teóricas acontecerão concomitante ao procedimento de coleta de informações.

OS QUESTIONÁRIOS

Inicialmente, será aplicado um questionário (Questionário 01) com o objetivo de identificar os graduandos que já cursaram as disciplinas relacionadas à matemática, bem como verificar se possuem interesse em participar da pesquisa em questão. Esses serão, prioritariamente, estudantes a partir do quinto semestre. Neste caso, ingressos até o semestre 2014.1. Este recorte foi escolhido considerando-se a necessidade de contar com sujeitos que já tenham cursado as disciplinas obrigatórias relacionadas ao ensino-aprendizagem de matemática, bem como devido ao quantitativo mínimo de interessados em participar dos grupos dialógico-cancionais, que estimamos em cinco. O questionário será encaminhado via e-mail para todos os graduandos ingressos até o semestre letivo 2014.1 diurno.

Com o intuito de possibilitar a caracterização do grupo de graduandos ingressos até o semestre 2014.1, bem como de coletar informações que possibilitem responder aos objetivos elaborados na pesquisa, encaminharei, então, um segundo questionário (Questionário 02). Neste, as questões elaboradas serão agrupadas segundo critérios pré-estabelecidos, já visualizando certas categorias analíticas, como são mais conhecidas, embora iremos utilizar a expressão noções subsunçoras cunhada por Macedo (2004).

OS GRUPOS DIALÓGICO-CANCIONAIS

Para o registro das conversações, utilizarei um gravador digital da marca Sony, modelo ICD-PX312 2GB, além de um notebook, da marca LG, modelo R405. Apesar da gravação com o notebook, só aproveitarei o áudio e as imagens se os integrantes autorizarem. Caso isso não aconteça, utilizaremos apenas o áudio. Para isso, a câmera ficará voltada para cima, durante todo o tempo dos encontros.

A previsão é que o primeiro encontro seja realizado no dia 23/07/2016 (claro, isso dependerá do calendário da UFBA, bem como das condições de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa). Marcarei para que todos se encontrem em local de melhor acesso, no que providenciarei o deslocamento até o local das discussões (muito provavelmente, minha casa, haja vista as condições para realizar as atividades planejadas). O encontro acontecerá num sábado (turno a ser decidido com os participantes), onde as discussões se darão num período próximo a 2h de duração. A pauta a ser seguida, inicialmente, será: os objetivos a serem alcançados com a pesquisa-formação; o caminho metodológico a percorrer; objetivo do encontro; as sensações e influências causadas pela presença da música; o lúdico e a música; os conceitos de canção, seus formatos e elementos caracterizadores; o lúdico e a canção; considerações acerca do encontro.

Após comentar sobre os objetivos do encontro e da pesquisa em si, convidarei o grupo para algumas atividades, as quais acontecerão intercaladas por questões e discussões acerca das temáticas em questão. Essa complementação metodológica é que vem justificar a nova denominação que adotei para esses encontros, considerando o desejo pessoal de experimentar, visualizando contribuir para novas relações com as temáticas discutidas entre os sujeitos da pesquisa. Macedo (2010a) lembra do conceito de erosformação, tão comentada por Gaston Pineau, e afirma que não há formação sem desejo, haja vista que ele constitui a erótica implicada à constituição do sujeito e sua formação. Segundo o autor, considerando a formação como experiência do sujeito, o imaginário a constitui de forma ineliminável. Dessa forma, percebo que esse meu desvio em relação ao que está posto enquanto referência (os grupos dialogais) se coloca como uma certa microtransgressão, uma microtraição criativa (MACEDO, 2010a).

As atividades, inicialmente previstas, são: exercício musical de canto, no qual tocarei uma melodia (com o auxílio de um violão), e os participantes acompanharão repetindo a sílaba BA. Repetirei por cinco vezes, sendo que cada vez será num tom diferente e, ao final de cada sequência melódica deverá ser falada uma vogal, iniciando por A; exercício de percepção musical e reconhecimento de timbres, no qual utilizarei um aplicativo no smartphone com instrumentos de percussão. Mostrarei alguns tipos, relacionando cada instrumento com um número. Em seguida, tocarei alguns deles, e os participantes serão desafiados a acertarem qual a sequência correta; com o auxílio de instrumentos musicais de percussão (não mais virtuais), convidarei o grupo a elaborar um ritmo em que acompanharão a execução de uma música (que tocarei ao

bandolim). Cada participante terá a liberdade de escolher o instrumento que desejar ou, se for o caso, de que forma usará o próprio corpo para auxiliar no ritmo.

Posteriormente, aproveitando o início das discussões sobre os conceitos de canção, apresentarei algumas manifestações sonoras (como não desejarei utilizar o termo música e nem canção, ainda, adotarei esta expressão) para que durante certo tempo os graduandos reflitam se cada uma delas é canção ou não, baseados apenas em seus próprios conhecimentos prévios. Como já comentado, essa diferenciação metodológica se caracteriza como um tipo de transgressão. Contudo, de forma responsável e consciente, próximo ao que Macedo (2010a) considera como bricouler, e fortemente influenciada por experiências deste pesquisador, seja em outros espaços acadêmicos ou em oficinas e minicursos abertos a grupos de sujeitos não vinculados a espaços formais de educação.

O objetivo dessas atividades será propiciar a todos os participantes da pesquisa uma atuação mais prática acerca do vivenciar as manifestações sonoras. Seja com o canto, com a dança ou tocando instrumentos musicais, apostando que poderei possibilitar uma aproximação maior com a temática em questão, onde eles poderão opinar não somente como ouvintes, mesmo que ativos no ouvir, mais utilizando outros meios de envolvimento. Claro, almejo suscitar novos olhares e compreensões, buscando discutir a prática em debate não só como estática e de outrem, mas, também, possivelmente como parte de cada um que a escolhe para experimentar novas formas de elaboração de conhecimentos. Por isso, também, me esforçarei para atuar com uma escuta sensível, a qual “reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende, sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (MACEDO, 2010a, p. 198). Após cada exibição, então, passarei a discutir cada uma delas, sempre buscando apoio e suplementações teóricas acerca dos conceitos de canção, bem como retomando as respostas que cada um dos integrantes deu no segundo questionário.

Neste ponto, cabe destacar que, no nosso contexto, falar de música e canção não soe como se falássemos de coisas diferentes. Rotineiramente nos referimos a alguma música de Caetano Veloso ou de Ivete Sangalo, sem nos darmos conta de que nos referimos, de fato, à canção. Isto, pois, diferentemente de alguns países, não possuímos uma cultura musical, mas, sim, cancional. A canção, como afirma Tatit (2004, 2008), é uma extensão da fala, que resulta da fusão, do entrelace da letra com a melodia. Os elos entre melodia e letra são os responsáveis diretos pelos sentimentos que as canções nos despertam. Na canção, “algo” é dito de uma “certa maneira”. Esta “certa maneira” é representada pela melodia. Já o “algo” é representado pelas letras das canções, pelos conteúdos presente nelas. Por vezes, podendo dizer muito em suas letras, por outras, sem nenhum compromisso em dizer algo mediante sua parte linguística. Em algumas situações, seu ritmo como que obriga o movimento do corpo. Noutras, pede calma, suscita repouso, relaxamento. Nesse sentido, a compreensão

dos conceitos e características da canção pode contribuir muito no ato intencional de sua presença em ambientes educativos.

O segundo encontro está previsto para acontecer no dia 13/08/2016. A pauta a ser seguida será: objetivo do encontro; práticas com a presença de canções no processo de ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental; contribuições da presença de canções no processo de ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental; o lúdico em práticas de ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a presença de canções; considerações acerca do encontro. Neste segundo momento, além de retomar algumas respostas do questionário 2, exibirei canções que abordam conteúdos matemáticos (tanto de minha autoria como de outros professores), durante as quais os participantes atuarão, assim como no primeiro encontro, por vezes cantando, tocando instrumentos, apenas ouvindo ou até dançando.

Saliento que, ultimamente, a música tem sido presente nos diálogos de conteúdos matemáticos, como mais uma forma de transposição didática, visando atrair a atenção dos alunos e contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sensitivo dos mesmos, refletindo o que Chevallard (1991 apud PAIS, 2011) conceitua como noosfera62, na qual se determina a seleção dos conteúdos, bem como os objetivos e métodos que conduzirão a prática educativa. Alguns estudos já tratam desta prática específica, como o de Cavalcanti (2013), que discute o uso de paródias, e o de Caldas (2013), este, já abordando, de forma específica, o termo canção. Cunha (2006) afirma que a maioria dos alunos mantém uma relação afetiva quando as situações didático-pedagógicas estão envolvidas com atividades musicais, diferentemente do que comumente ocorre com a Matemática.

Nesse sentido, Huizinga (2003) afirma que tudo o que se relaciona com a música está situado no interior da esfera lúdica e que, assim como o jogo, a música situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou utilidade, com o dever ou com a verdade, diferente do que ocorre com a poesia, na qual as próprias palavras elevam o poema, pelo menos em parte, do jogo puro e simples para a esfera da ideia e do juízo. Será, então, que a canção está totalmente na esfera lúdica ou, devido ao seu componente linguístico, está, pelo menos em parte, fora dela? Para auxiliar na busca dessa questão, bem como das diversas inquietações dos sujeitos da pesquisa, dialogarei com Luckesi (2005), que compreende a ludicidade como um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestação no exterior, e com D'ávila (2006), que, por outro lado, lembra que, por nascer do desejo, um trabalho pedagógico lúdico, como experiência plena, não poderá, jamais, dispensar a autoria.

62 Conjunto das fontes de influências que atum na seleção dos conteúdos que deverão compor os programas escolares e determinam todo o funcionamento do processo didático. Fazem parte da noosfera, cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros e outros agentes da educação.

DESVENDANDO COMO REALIZAR AS ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

Tendo as informações já coletadas (questionários e grupos dialógico-cancionais), chegará o momento das análises e interpretações. Como já comentado, caberá neste momento verificar a relevância de cada uma das informações após constatar saturação das informações (MACEDO, 2004). Nesse processo de organização dos elementos e discursos registrados, precisarei ser cuidadoso, considerando a diversidade de temáticas que forem surgindo. Isso, devido à enorme tentação, haja vista as possibilidades de novas investigações. Contudo, certo de que não irei dispor de tempo suficiente para novas investigações, procurarei ceifar a grande coletânea de informações. Este momento é o que Macedo (2004) denomina de redução. Após esta etapa, chegará o momento do reagrupamento das informações. Este, mais conhecido como categorização analítica. No caso em questão, adotarei a expressão cunhada por Macedo (2004), noções subsunçoras. Posteriormente, adotando a triangulação de dados (de informações), cruzarei as informações obtidas nos questionários com as dos encontros, por vezes, corroborando-se, por outras, deixando transparecer certas indecisões e reformulações interpretativas e conceituais. Essas possíveis reformulações, percebo como sendo parte do processo formativo, considerando que durante as discussões, de forma conjunta, trataremos dos conceitos e temáticas vistas de forma individual nos questionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interpretações realizadas mediante a definição das noções subsunçoras me remetem à certeza de que este trabalho não poderá ter o objetivo (e não conseguiria atingi-lo) de estancar, nem de fechar tantas possibilidades investigativas. Entendo que nesta pesquisa de atores singulares e contextos próprios apresentarei apenas alguns olhares sobre certo fenômeno, o que não a desqualifica de forma alguma, já que seu valor está em ser construída com e pelos próprios sujeitos do processo investigativo e, ao mesmo tempo, formativo. Salientando sobre o momento da pesquisa, a proximidade da imersão no campo, de contato com esses sujeitos, confesso um sentimento de entrega, de inteireza, de disposição em seguir em busca por desvendar questões relativas ao trabalho apresentado. Penso que estou em estado lúdico durante este caminhar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Liber, 2008.

CALDAS, Sidcley Dalmo Teixeira. O uso de canções no ensino-aprendizado da matemática: identificando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais...,** Curitiba: PUCPR, 2013.

CAVALCANTI, Valdir de Sousa. Teoria das situações didáticas: trabalhando conceitos de circunferência. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais...,** Curitiba: PUCPR, 2013.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. In: Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 15, n. 25, págs. 15-25. Jan./jun., 2006.

DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 165-82.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em 08 out. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **A etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

_____. **Compreender / mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010a.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010b.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da matemática:** uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

TATIT, Luiz. **Elos de melodia e letra:** análise semiótica de seis canções. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

_____. **O século da canção.** Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

HISTÓRIA DA MATEMATICA SUBSIDIANDO A PRÁTICA PEDAGOGICA DO PROFESSOR NA LEITURA E ESCRITA DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucia Helena Bezerra Ferreira- UFPI,
luchbf@gmail.com

INTRODUÇÃO

A História da Matemática atualmente é considerada uma das alternativas no campo de investigação em Educação Matemática, nessa perspectiva a questão de pesquisa centrada na prática pedagógica do pedagogo habilitados para Educação Infantil com vista analisar como a História da Matemática pode subsidiar a prática pedagógica na alfabetização no que diz respeito à Matemática na Educação Infantil. Estamos, com este estudo, voltando nosso olhar para o tipo de formação que o professor possui, visto que, muitas vezes no que se referem à alfabetização, os professores consideram apenas a leitura, deixando de lado o ensino da leitura matemática.

Aliamos a esta discussão, as questões ligadas à formação continuada de professores, por ser um processo que envolve a necessidade de ampliar conhecimentos matemáticos, articulando os saberes que os docentes, já possuem. Neste sentido, essa pesquisa foi essencial, na reflexão crítica, em priorizar a formação continuada ligada ao ensino da matemática, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem que os profissionais com êxito a alfabetização matemática de seus alunos.

Este trabalho como qualquer outra pesquisa científica, deve lançar para sociedade algo que contribua para o desenvolvimento de algum segmento social, dessa forma, o que se espera deste estudo é, tecer uma ligação entre a História da Matemática, e o processo de formação continuada de professores na alfabetização. Como base teórica utilizou: Danyluk (2012); D'Ambrosio (1998), Ferreira (2011), Mendes (2009); entre outros que abordam temas sobre Alfabetização, Educação Matemática e história da matemática Formação de professores, ensinar e aprender matemática.

De acordo com Ferreira (2011) a História contribuiu na mediação didática conceitual na formação inicial dos licenciandos dos cursos de Pedagogia e de Matemática na reelaboração dos conteúdos Matemáticos.

É importante destacar que a História da Matemática subsidiando a prática pedagógica de professores no ensino da leitura e escrita Matemática da Educação Infantil nas inter-relações com os meios de comunicação no interior da sala de aula. Razão pela qual é indispensável em repensar nessa formação de professores reconhecendo as peculiaridades desta ação. Ou seja, de um modo ou de outro, devemos considerar que o professor, neste âmbito escolar, trabalha com as crianças em processo de alfabetização na leitura e escrita dos números, operações numéricas, relações de quantidades, noções de espaço e forma, noções medidas e

grandezas, etc. Entretanto, algumas crianças em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de linguagem oral e linguagem matemática ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento.

A partir desse entendimento, percebemos a necessidade que o processo de formação oportunize ao professor a visibilidade às especificidades de conhecimentos matemáticos a serem trabalhados, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de forma integrada, tendo como referência o cotidiano da sala de aula na Educação Infantil. Por esse motivo, o desenvolvimento da pesquisa, envolve discente do curso de Pedagogia que possibilite o encontro com as práticas de ensinar e com suas diferentes nuances e/ou facetas.

Consideramos como se dá o processo de formação do Profissional na academia, podemos entender melhor o processo pelo qual passaram os sujeitos da pesquisa, bem como as peculiaridades do âmbito escolar. Reconhecendo assim a importância de pesquisar sobre a história da matemática como mediadora do aprendizado durante a fase de alfabetização das crianças, e também no processo de formação acadêmica, e continuada de professores.

Vale ressaltar que, o fato de que passamos por um momento delicado no campo educacional, principalmente no que se refere à alfabetização das crianças. Hoje temos estabelecida pelo governo Federal uma meta que determina Pacto da idade certa no ensino da matemática, comum a todas as crianças estejam alfabetizadas matematicamente, infelizmente, muitos ainda entendem por alfabetização o ensinar a ler e escrever apenas, no entanto, este processo envolve também, o aprender a contar e quantificar.

O estudo propõe, termos a oportunidade de estar diante de práticas de ensino, desenvolvidas por professores em pleno exercício de suas funções, e isto é para um profissional em formação algo que soma a aprendizagem, por contribuir com a produção de um conhecimento científico, sobre aquilo que fez parte de nossas vivências, e práticas docentes. Parte do problema: qual a importância da história da matemática no ensino da alfabetização matemática? Objetiva analisar a História da Matemática como subsidio da prática pedagógica do professor na leitura e escrita da alfabetização matemática na educação infantil.

O traçado teórico-metodológico é delineado por uma pesquisa qualitativa na modalidade pesquisa-ação. Esse processo no levou a traçar uma trajetória de pesquisa utilizando instrumentos e técnica para a obtenção e análise dos dados obtidos neste estudo. De acordo com o que fora citado anteriormente, optamos pelo uso da pesquisa qualitativa, estão porque ela “[...] não busca enumerar ou medir eventos [...] seu foco de interesse é amplo [...] dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.” (NEVES, 1996, p.01). Isto significa que, o pesquisador vai de encontro ao sujeito/ou espaço onde se situa a problemática sobre a qual se quer pesquisar. Este estudo buscará levar os sujeitos da pesquisa a uma reflexão critica sobre adotar a historia da matemática

como um recurso mediador didático e conceitual na formação inicial e continuada dos professores.

Para nortear o desenvolvimento desta pesquisa partimos da formação de um referencial teórico, selecionamos obras que abordam temas pertinentes ao conteúdo deste trabalho, como por exemplo, um breve histórico da educação matemática brasileira como um campo profissional e científico, alfabetismo e educação escolar, matemática no alfabetismo funcional, porque ensinar matemática, e entre outros temas.

Para a análise dos dados obtidos, para obtenção dos dados fizemos uso de dois instrumentos de coleta, um questionário de perguntas abertas que se caracteriza de acordo com Richardson (1999, p.192) por conter "[...] Perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações.". Respostas como estas possibilitam uma análise melhor das informações obtidas, e deixam o entrevistado livre para discorrer a respeito das indagações. E a observação que para (RICHARDSON, 1999, p.259) "é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois [...] pode conjugar-se a outra técnica de coleta de dados.".

Participaram da pesquisa, nesta fase inicial, duas professoras, o critério de escolha foi selecionar profissionais que trabalhassem com educação o ensino fundamental menor, de preferência com os mesmos anos escolares. A princípio planejamos realizar este trabalho com professores de uma escola, mas no decorrer das discussões percebemos que seria interessante estabelecer um quadro comparativo, para isto decidimos adotar como sujeito da pesquisa uma professora que atua em uma escola da rede pública municipal de Teresina, situada em um bairro central, e conhecido da capital teresinense, e outra professora de uma escola pública municipal, porém situada em um povoado da zona rural da cidade de Teresina.

O objetivo disto é estabelecer as semelhanças e diferenças que cada profissional tem de desenvolver seu trabalho, considerando para isto as condições de trabalho dadas a cada um, bem como avaliar como cada professor considera as questões levantadas por esta pesquisa, dadas a realidade com que cada um trabalha.

As professoras foram identificadas no decorrer da pesquisa como, Professora "A", que atua em uma turma de 2º (segundo) ano do ensino fundamental menor, em uma escola da rede municipal de ensino, situada em um bairro central da cidade de Teresina. E uma professora cujo nome fictício é Professora "B", que também leciona em turmas de 2º (segundo) ano, de uma escola da rede municipal, localizada na zona rural de Teresina.

Após a coleta destes dados, partimos para análise dos mesmos, fazendo uso não só das informações adquiridas, como também consultando o que a literatura diz, estabelecendo uma conversa entre aquilo que os autores dizem sobre o que as entrevistadas afirmaram.

Vale destacar que esta pesquisa não se encontra concluída, portanto nesta fase a análise irá se concentrar nos aspectos destacados pelos professores em suas

entrevistas, após este momento iremos aliar a esta primeira análise, os dados que iremos obter com as observações.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS.

Para estabelecer esta análise apontamos os questionamentos e as respostas que os sujeitos apresentaram, com isso podemos iniciar uma análise crítica das falas destes sujeitos, aliando ao que eles dizem algumas considerações dos autores que dão bases teóricas para esta pesquisa. Apresentamos em cada quadro sucintamente o texto chave de cada resposta dada.

No decorrer do desenvolvimento da discussão revelaremos as demais falas das entrevistadas.

Ilustração 01 – perfil do professor

PERGUNTAS	RESPOSTA (Professora A)	RESPOSTA (Professora B)
Quem é o professor que ensina matemática na educação infantil?	"Eu acho que o professor tem que ser dinâmico, mostrar a matemática como uma coisa do dia- a- dia."	"[...] Tem que ter comprometimento, [...], estudar muito, tem que ter a formação, e o conhecimento do conteúdo estudado."

Fonte: a autora a partir da análise dos dados da pesquisa.

Quando indagamos sobre: "quem é o professor que ensina matemática na educação infantil da rede pública municipal de Teresina?", buscamos traçar o perfil de formação profissional que este sujeito possui; como ele tem orientado sua prática docente, a forma com que ele conduz o andamento da aprendizagem de seus alunos, que aspectos ele pontua como importantes para este processo de aprendizagem nos anos iniciais.

De acordo com as respostas dos participantes o professor deve ser dinâmico, demonstrando o ensino da matemática como uma ação cotidiana, outras características importantes são comprometimento, estudo constante, busca por uma formação específica.

Ilustração 2 – Dificuldades didáticas conceituais

PERGUNTAS	RESPOSTA (Professora A)	RESPOSTA (Professora B)
Que tipo de dificuldades didáticas conceituais tem estes professores que atuam na educação infantil com relação à leitura e escrita dos conteúdos matemáticos que ensinam?	"Eu costumo não trabalhar com conceitos e sim, partir para prática, trabalhar os conteúdos matemáticos usando exemplos do dia- a- dia das crianças. O conceito a gente fala dando uma pincelada no que está lá no livro."	"Eu não tenho dificuldade, já tenho muitos anos de estrada, muito tempo de serviço, a experiência conta muito, estudo em casa, me baseio no conhecimento prévio dos alunos. [...], venho sabendo o que vou dar e como vou dar."

Fonte: a autora a partir dos dados da pesquisa.

Quanto às dificuldades encontradas é comum à dificuldade de formular conceitos matemáticos a partir do cotidiano do aluno, segundo a professora A, ele se prende ao que está no livro. A outra professora demonstra ser dona da situação, reconhece a necessidade de partir do que o aluno sabe – conhecimento prévio. No entanto, a partir da atitude da professora podemos inferir que ela já acha que sabe tudo, o que não é positivo, demonstrando falta de reflexões críticas quanto a essa forma de produção conceitual.

Que contribuição à história da matemática pode dar à formação continuada de professores que ensinam a matemática no ensino fundamental menor como mediador didático conceitual na leitura e escrita dos conteúdos matemáticos? Conhecer que olhar estes professores possuem sobre as contribuições da história da matemática possibilita a nós entendermos até que ponto eles tem feito uso deste aspecto do ensino da matemática e como isto tem contribuído para aprendizagem de seus alunos.

Ilustração 3 – Contribuições da História da Matemática para a formação contínua.

PERGUNTAS	RESPOSTA (Professora A)	RESPOSTA (Professora B)
Que contribuições história da matemática pode subsidiar a formação continuada de professores que ensinam a matemática no ensino fundamental menor como mediador didático conceitual na leitura e escrita dos conteúdos matemáticos?	"As contribuições da história da matemática é mostrar para as crianças, como os antigos faziam para contar as coisas. A gente fala para eles poderem ver o quanto avançou, e o quanto ainda vai avançar a metodologia da matemática."	"[...] Tem que contar como é que começou o estudo do número, daí que você entra no conhecimento, tem que conhecer um pouco da história do assunto."

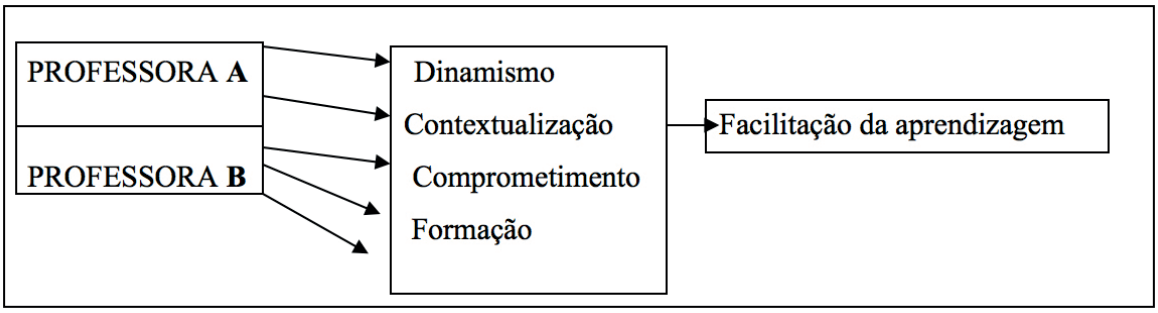
Fonte: a autora, conforme coleta de dados.

A professora "A" aponta o perfil do professor que ensina matemática na rede pública municipal de Teresina, como um indivíduo que valoriza o dinamismo e a

contextualização do conteúdo. Para ela é importante mostrar para o aluno que a matemática “não é aquele bicho de sete cabeças, que é só cálculo, que é difícil. [...]” (Entrevista, professora “A”). Isto contribui para desmistificação da concepção de que a matemática é uma disciplina escolar mais complexa que as demais.

De acordo com o que diz a professora “B”, o perfil deste professor se baseia no comprometimento, levando em consideração sua experiência pessoal de já exercer a um bom tempo a profissão docente, de acordo com ela o perfil do professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental deve estar pautado no “[...] Comprometimento, formação, e conhecimento do conteúdo estudado.” (Entrevista, professora “B”). Podemos esquematizar a fala das professoras da seguinte forma:

Ilustração 4 – Concepções sobre aprendizagem.



Fonte: a autora.

Estas características que de acordo com as professoras devem compor o perfil do professor, contribuem para a facilitação da aprendizagem do aluno, baseados em nossa experiência pessoal de alunos, podemos dizer que há uma falta de interdisciplinaridade e uso da história da matemática no ensino dos conteúdos desta disciplina, concordamos com as ponderações de Pais (2013), sobre a necessidade de haver um rompimento da distância que ainda existe entre os objetivos e a realização do que é possível no que se refere ao ensino da matemática, “[...] A superação dessa distância certamente depende de muitas variáveis: formação de professores, [...] criação e diversificação de estratégias. [...]”. (PAIS, 2013, p. 13).

Considerando os aspectos destacados pelas entrevistadas, percebemos que há uma preocupação com o rompimento da distância entre objetivos e realização que são discutidos pelo autor citado anteriormente. No entanto devemos lembrar que o que estamos avaliando nesta fase da pesquisa é o discurso das professoras sobre os questionamentos dirigidos a elas, isto significa que iremos posteriormente, por meio da observação das aulas, confirmar se o que elas estão dizendo, se efetivas em suas práticas docentes.

Devemos considerar que para algumas pessoas a matemática é um “tabu”, um bicho de sete cabeças, inventado por uma parcela da sociedade que desconsidera

a importância da matemática na alfabetização das crianças, é corriqueiro, apesar de errado, encontrar pessoas que estão alheias ao processo de alfabetização. Dessa forma não levando em consideração a significância de desde cedo ensinar as crianças, a saber, ler pesos, medidas, horas, e etc.

Segundo (PAIS, 2013, p.17) "[...] para desenvolver o significado do saber, o professor deve levar em conta a contextualização desse saber." Isto significa levar o aluno a entender o porque do aprendizado daquele saber, para que ele possa entender a utilidade daquilo que ele está aprendendo. Por exemplo, "[...] trabalhando a questão do dinheiro, como é que a gente vai usar e conhecer o dinheiro, quando vamos ao supermercado com a mãe." (Entrevista, professora "A"), isto é mostrar para o aluno função da matemática no dia-a-dia.

Considerando o que diz Pais (2013), e a professora "A", vemos que por meio de um exemplo simples como uma ida ao supermercado, e a contextualização do saber em sala de aula podemos levar o aluno a aprender somar, subtrair, conhecer cédulas, trabalhar ciências por meio do conhecimento dos animais presentes nas cédulas, vendo o habitat natural de cada um, incluir a o estudo da língua portuguesa, por meio do estudo dos nomes dos animais, entre outras atividades. Isto faz o ensino da matemática ser dinâmico.

Notavelmente alfabetizar não se limita a ler textos e escrever frases, é um processo que vai além e o professor precisa estar preparado no uso do método, das técnicas de ensino, no entanto essa preparação deve ser iniciada ainda durante a formação de professores, é nesse momento que se deve aprender a estabelecer coerência entre método e técnicas de ensino.

A formação inicial aliada à formação continuada de professores oferece condições de significativa importância para o bom desenvolvimento dos conteúdos ensinados nas escolas, "[...] Eu já tive a formação em Matemática, e agora estou na de Português, ela (formadora), explica tudo, entende como é ela (formadora) vê se a gente conhece o conteúdo, acho muito bom, a formação é fundamental." (Entrevista, professora "B"). Ou seja, por meio da formação continuada este professor aperfeiçoa sua prática, e isto leva o professor a melhorar o processo de aprendizagem de seus alunos, facilitando a forma de ensinar, por meio de uma prática baseada em um planejamento sistemático do conteúdo ensinado.

Uma das maneiras de estabelecer a contextualização no ensino da matemática é usando a interdisciplinaridade, ou seja, aliando outras disciplinas ao ensino de matemática, como, História, Geografia, Ciências, entre outras disciplinas que só são trabalhadas nesta fase da educação básica desta forma, visto que se tem ofertado um espaço maior ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

A professora "A"continua, falando sobre a experiência pessoal, de ter sido uma criança que via a matemática como sendo um "bicho papão, que é difícil, incutiram isso em mim quando eu estudava." (Entrevista, professora "A"). Atitudes como esta criam nas pessoas um medo da disciplina matemática, que se torna uma barreira difícil de

ser quebrada, um sentimento de que só pessoas muito inteligentes são capazes de resolver contas e problemas matemáticos.

E é este o ponto chave de nossa pesquisa considerar na prática pedagógica a importância que deve ser dedicada à alfabetização matemática, dar significado a essa aprendizagem, mostrar as crianças as finalidades de se aprender a contar, calcular, subtrair, saber ler as medidas de peso, comprimento, altura, mostrando a elas os usos dessa aprendizagem para vida cotidiana.

Apesar de ter sido ensinada de uma forma contrária ao que acreditamos, ela não contribui para que essa concepção errônea acerca da matemática seja perpetuada, pelo contrário “eu tento fazer com que eles vejam a matemática como algo simples, que você pode estar resolvendo diversas coisas usando a matemática em todos os momentos.” (Entrevista, professora “A”).

A professora “A” afirma se prender apenas ao que o livro didático expõe a respeito dos conceitos matemáticos, por outro lado busca explorar com o uso da contextualização de situações que os alunos vivenciam e que podem contribuir para a aprendizagem do conteúdo ensinado, ou seja, usando exemplos diários, de acordo com ela “[...] tem como você dar exemplos de conteúdos matemáticos usando o que eles fazem no dia-a-dia, porque a todo o momento eles vão se deparar com números, então eu não trabalho muito conceitos.”.

Para a professora “B” as dificuldades com os conceitos matemáticos, foram superadas devido aos anos de profissão que possui, embora a matemática tenha passado por modificações no que se refere às formas de ensinar, estratégias de ensino, e nos próprios conceitos, esta professora aponta que procura estudar afundo o tema desenvolvido por ela em sala de aula, mesmo que muitas vezes já tenha ministrado estes conteúdos matemáticos, de acordo com ela “[...] Eu tenho a experiência, a experiência conta muito, mas eu tenho que estudar, eu estudo em casa, [...], eu me baseio no conhecimento prévio do aluno.” (Entrevista, professora “B”).

Nesta fala vemos que a professora além de dar espaço para que os alunos participem das aulas, ela se preocupa com a avaliação formativa de seus alunos, quando afirma se basear nos conhecimentos prévios dos alunos, percebemos uma preocupação em conhecer como os alunos estão em relação ao conteúdo estudado, e a partir disso ela desenvolve o conteúdo, considerando a aprendizagem um processo.

Ela continua dizendo que “[...] já vem, (para escola), sabendo o que vai dar, (ministrar a aula), e como vai dar, (estratégias e metodologia da aula).”, neste ponto ela destaca a importância do planejamento das aulas, e o que permeia toda sua fala é a importância dada à formação e ao estudo do conteúdo a ser ministrado.

Vemos a fala da professora “A”, possui um discurso firme a respeito da contextualização dos saberes matemático, e mesma destaca que “[...] no ensino fundamental maior é que se pregão mais a questão dos conceitos, mas no fundamental menor é mais as questões práticas.”, ou seja, dos usos habituais que fazemos da matemática. Porém a valorização dos usos utilitários da matemática pode não ser tão

simples como aparenta, pois o que é interessante e significativo para um indivíduo, pode não ser para outro, também devemos ficar atento para não resumir o ensino e a importância da matemática, a simples questões práticas do dia-a-dia, mas fazer com que os alunos entendam que a matemática possui seu valor científico.

Quanto ao que se refere à história da matemática como mediador didático conceitual, a professora "A" diz usar a história da matemática como um meio de mostrar para os alunos o desenvolvimento que houve na forma de fazer matemática. Segundo ela: (Entrevista, professora "A") "[...] a história da matemática contribui para mostrar a eles [...] como os antigos faziam antes para contar as coisas, usando pauzinhos pedrinhas, eles usavam estes métodos, e hoje já usamos métodos bem mais avançados.". "[...] tem que contar como é que começou o estudo do número, daí que você entra no conhecimento, têm (os alunos), que conhecer um pouco da história do assunto." (Entrevista, professora "B").

Vemos que as duas professoras concordam no que se referimos a mostrar para os alunos a história por trás dos conteúdos matemáticos, nós mesmos para alcançarmos uma compreensão mais significativa a respeito dos objetivos de nossa pesquisa buscamos antes de tudo, conhecer as origens do que nós denominamos hoje matemática, destacando que, assim como as demais disciplinas, a matemática teve suas primeiras aparições nas sociedades que viveram no período antes de Cristo, não sendo de fato reconhecida como uma disciplina, tão pouco como matemática, mas sim como uma forma de anotar dados. E este conhecimento ainda que pequeno proporcionasse grandes avanços para as sociedades que fizeram uso deles.

A importância do uso da história da matemática está em criar nos alunos o entendimento de que o saber matemático é necessário não apenas para a resolução de questões simples e práticos do dia-a-dia, mas que eles reconheçam também seu valor científico para o desenvolvimento das sociedades, e da própria tecnologia, que hoje tem contribuído para o desenvolvimento cognitivo de muitas pessoas.

É relevante destacar que, a tecnologia usada de forma correta, e com objetivos construtivos na educação, contribui de modo positivo para os avanços educacionais. A propósito o desenvolvimento tecnológico aliado ao desenvolvimento econômico, processo de urbanização, e a escolarização universal, de acordo com (BRITTO, 2007, p.21-23) tem contribuído para uma ampliação da oferta de produtos de escrita, e consequentemente influenciado o desenvolvimento dos meios de comunicação.

Isso leva os indivíduos à necessidade de apropriar-se da leitura e escrita para que possa dominar essas tecnologias. O desenvolvimento tecnológico que é, a característica da sociedade contemporânea que vivemos, tem elevado os índices de alfabetismo, levando os que ainda se inserem no quadro de analfabetismo a ficarem excluídos. Conhecer o básico da leitura, escrita, sobre as operações matemáticas não são suficientes para os anseios da vida moderna Britto (2007, p. 26) nos diz que "[...] a pessoa que [...] reconhece minimamente a escrita, e faz cálculos básicos [...]

encontra-se limitada em suas possibilidades de participação, porque terá dificuldade de realizar tarefas típicas da vida moderna.”.

Isso quer dizer que a tecnologia dos aparatos que utilizamos nessa vida moderna, é o motivo pelo qual muitos indivíduos têm saído da condição de analfabetos, mas do que em qualquer outro século, é no século XIX onde as pessoas têm buscado se dominar e aperfeiçoar mais a leitura, a escrita, e o domínio sob a matemática.

Considerar os aspectos destacados por essas professoras levam os alunos a aprender matemática de uma forma natural, sem se prender a aspectos considerados complexos, fazendo uso da história da matemática, de suas aplicações práticas em atividades cotidianas, e aliando isto ao estudo e planejamento dos conteúdos a serem ensinados, além de considerar as contribuições da formação continuada de professores.

CONCLUSÃO PARCIAL

Esta pesquisa contribui para que conheçamos como tem sido a prática do professor que ensina matemática, claro que por meio dela não podemos generalizar, e dizer que todos trabalham da mesma forma, mas permite que tenhamos uma ideia de como a prática docente dos professores da educação infantil tem se desenvolvido.

Neste sentido, a partir da analise das informações presentes nas respostas aos questionamentos propostos constatamos que os docentes reconhecem a importância da história da matemática no ensino da alfabetização matemática, considerando-a como uma das alternativas viável, subsidiando a prática pedagógica do professor na leitura e escrita da alfabetização matemática na educação infantil.

Consideramos que esta pesquisa se torna relevante porque ela nos leva a contribuir com o trabalho desenvolvido pelos professores, pois o desenvolvimento deste estudo possibilita conhecer o perfil do professor que ensina Matemática, as suas dificuldades em relação à alfabetização matemática e suas dificuldades conceituais de conhecimentos matemáticos, bem como contribuir nos planejamentos de intervenções didático-pedagógicas e com a formação docente inicial.

Dessa forma, esperamos contribuir de forma satisfatória com os sujeitos da pesquisa de modo que possamos estabelecer trocas de conhecimento. Por tudo o que foi brevemente discutido, é que procuramos estabelecer uma relação entre aquilo que a literatura nos diz sobre a temática que abordamos, e o que estas professoras têm desenvolvido em sua prática docente que permeia no âmbito da escola.

REFERÊNCIAS

BRITTO. Luis Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa**- Características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração v.1, n.3, 2º SEM./1996.

PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e aprender matemática.** Belo Horizonte: Autentica editora, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jerry. Observação. In:___. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

A RELAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA DE PROFESSORES INICIANTES COM A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Brenda Karla Carvalho Cordeiro
brendakarla2201@gmail.com
UESPI
Valdirene Gomes de Sousa
valdirenevall@hotmail.com
UESPI

INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores têm, ao longo dos anos, orientado conhecimentos que viabilizam um olhar criterioso no sentido de contribuir para a atuação docente em sala de aula. Isso implica pensar que os professores saem da universidade com a expectativa de que a graduação será um suporte para sua prática docente, travando a luta de construção dessa prática. Diante disso, o profissional formado se vê inserido no contexto de aprendizagem docente, relacionando para isso a realidade do cotidiano escolar ao seu processo de formação inicial. Essa linha de pensamento nos remete a pensar que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como o professor vai se apropriando da atividade de ensinar.

Diante do exposto, entendemos que a prática do professor iniciante está intimamente ligada à sua formação inicial, cabendo a essa formação subsidiar a construção teórico-prática do licenciado para que, através do exercício da profissão, venha apropriar-se do fazer docente.

Neste cenário de discussão, nos reportamos à formação inicial de futuros professores dos anos iniciais, no que concerne a área da Matemática. Esta vem, de certa forma, arraigada de fragilidades, predominando uma estrutura de ensino em que, segundo D'Ambrósio (1993), o professor expõe o conteúdo, mostra como resolver alguns exemplos e pede aos alunos para que resolvam inúmeros problemas semelhantes, não fazendo assim com que tenham legítimas experiências matemáticas.

Desse modo, ressaltamos a importância de se pensar acerca da temática que envolve a formação e a prática dos professores iniciantes, tratando, especificamente, da matemática no âmbito dos anos iniciais, o que nos remete ao contexto multifacetado e interdisciplinar de atuação do pedagogo. Isso implica trazer em pauta o processo de ensino e aprendizagem da matemática, refletindo sobre como se estabelece a relação da formação no curso de Pedagogia com a prática desse profissional na área de conhecimento em foco.

A partir dessa análise percebemos a problemática no aspecto relacionado ao paradigma de formação inicial que tem subsidiado o contexto formativo do professor naquilo que constitui a preparação para ensinar Matemática nos anos iniciais. Ressaltamos que pensar acerca da questão posta acerca das dificuldades de formação matemática do pedagogo implica, consequentemente, entender que o início da docência também se encontra envolto de dificuldades. Deste modo, a referida prática necessita de uma sustentação sólida advinda da formação, pois o docente ao assumir uma sala de aula muitas vezes se depara com um contexto nebuloso, haja vista que a realidade profissional ainda é desconhecida do professor iniciante e se apresenta com uma série de interrogações que revelam suas incertezas.

Diante desse quadro, nos questionamos: qual a relação entre a formação matemática no curso de Pedagogia e a prática de ensinar essa disciplina, por professores iniciantes, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Responder a esta questão é o propósito deste estudo, cujo objetivo assim definimos: analisar a relação entre a formação matemática no curso de Pedagogia e sua operacionalização, por professores iniciantes, no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a discussão, ora apresentada, é parte do estudo que estamos desenvolvendo no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), envolvendo egressos dessa instituição, que se encontram em início de carreira docente e que lecionam em turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas da rede pública municipal de Teresina-PI.

Para a realização desta pesquisa, fizemos opção pela abordagem qualitativa, sendo que no seu processo de operacionalização, utilizamos como técnicas e instrumentos de produção dos dados o questionário e a entrevista semiestruturada, os quais têm nos permitido uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

Do ponto de vista das discussões teóricas, ressaltamos as contribuições de autores, tais como: Curi (2005), Nacarato (2009), Sousa (2010) que discutem a formação matemática do pedagogo, bem como nos fundamentamos, dentre outros, em Bandeira (2014) e Brito (2006) sobre necessidades de professores iniciantes e a prática docente, respectivamente.

Passaremos a apresentar, em seguida, alguns pressupostos teóricos que sustentam as discussões em torno da formação matemática do pedagogo e do desenvolvendo de sua prática docente, especificamente, com foco nos professores iniciantes. Posteriormente, destacamos alguns resultados preliminares dos dados produzidos neste estudo.

A FORMAÇÃO MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

A formação de professores tem sido alvo de discussões e indagações, o que traz em pauta como essa formação tem subsidiado o desenvolvimento da prática docente. Em especial, delimitamos aqui a preocupação no que concerne à formação e a prática

do licenciado em Pedagogia voltadas para a disciplina Matemática, o que constitui neste texto nosso objeto de reflexão.

De acordo com Curi (2005), a complexidade da formação agrega novos desafios, como por exemplo, construir competências específicas para trabalhar com as diferentes áreas de conhecimento, dentre as quais destacamos o conhecimento matemático. Por extensão, tais desafios envolvem a capacidade de ensinar Matemática, tendo em vista que muitos professores saem da formação e não se sentem preparados no quesito conteúdo e metodologia envolvendo a respectiva disciplina. Como consequência, a prática docente se apresenta pautada em metodologias prontas, o que culmina em fragilidades frequentemente apontadas em torno do processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos primeiros anos de escolaridade básica.

Ao analisarmos o histórico do ensino de Matemática nos cursos de formação docente, constatamos a alusão a conteúdos específicos. Mas, segundo Curi (2005, p. 46),

> *Os programas de cursos normais eram rudimentares, não ultrapassando o nível dos conteúdos das Escolas de Primeiras Letras. A formação pedagógica era limitada a uma disciplina denominada Método de Ensino, que devido à consagração do ensino mútuo reduzia o preparo profissional do professor à compreensão desse método.*

As mudanças propostas no Curso Normal vieram com a influência do positivismo63, o que acabou por incorporar disciplinas de cunho científico, resultando na implantação de disciplinas ligadas à Matemática. De um lado, a partir do século XX, os Cursos Normais passaram, então, a centrar o ensino da Matemática na Aritmética e destacando uma tendência voltada às metodologias de ensino. Por outro lado, em determinados momentos da história não havia sequer a disciplina Matemática no curso de formação de professores polivalentes. De acordo com Curi (2005), foi somente em 1931 que apareceu no currículo do Curso Normal, pela primeira vez, uma disciplina com o nome de Matemática, unificando as disciplinas Aritmética e Geometria.

A disciplina Matemática, desde sua gênese nos cursos de formação no Brasil, vem sendo estigmatizada e considerada insistentemente pouco importante, sendo levada em conta somente para atribuições do dia a dia. Em decorrência desse pensamento, não se faz necessário o professor saber seus conteúdos, mas apenas saber como ensiná-los. Diante dessa constatação, levantamos as seguintes indagações: como os cursos de formação em Pedagogia têm abordado, atualmente, a disciplina Matemática para o seu ensino nos anos iniciais? Que contribuições os egressos do referido curso têm levado para a prática em relação ao que lhes foi ensinado?

---

63 Para Mora (1978), no "seu sentido mais restrito e de acordo com o seu significado histórico, positivismo designa a doutrina e a escola fundadas por August Comte". O positivismo, desenvolvido no século XIX, na Europa, obteve uma maior sistematização nas obras de Comte (1798-1857). Para ele, a única forma de conhecimento verdadeiro é através do conhecimento científico.

O mergulho nas discussões que tratam da Matemática nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental nos encaminha ao que menciona Sousa (2010). Para essa autora, uma reflexão crítica sobre a formação matemática no interior do curso de Pedagogia é fator determinante para possibilitar mudança de concepções negativas em relação à Matemática.

A esse respeito, encontramos também em Nacarato (2009) uma reflexão na qual salienta que muitos professores trazem marcas profundas de sentimentos negativos em relação a essa disciplina. Para ela, tais sentimentos implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e para ensinar, produzindo assim crenças arraigadas sobre o que seja matemática, seu ensino e sua aprendizagem.

Considerando os pontos de vista apresentados, entendemos que a Educação Matemática é permeada por amplos saberes resultantes de complexas relações estabelecidas e que envolvem ainda o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico da disciplina num contexto diversificado no qual esses saberes estão presentes. Sem desconsiderar a relevância das questões apontadas, entendemos que a discussões propostas revelam que a formação matemática apresenta um leque de possibilidades que encaminham as proposições formativas para o desenvolvimento da prática do professor, em prol da aprendizagem dos alunos. Conforme Curi (2005, p. ?):

> *[...] o tempo destinado ao tema Matemática, na formação de professores polivalentes, precisa ser mais extenso se considerarmos importante que esse professor amplie seus conhecimentos sobre a Matemática como área de conhecimento, e não a 'veja' apenas como uma disciplina escolar, que discuta sobre a natureza dos conhecimentos matemáticos, sobre sua construção histórica, sobre o uso da Matemática na sociedade contemporânea, entre tantos outros temas. Para isso, é fundamental a incorporação dos conhecimentos produzidos na área de Educação Matemática no processo de formação desses professores.*

A ampliação de disciplinas que tratam da Matemática é apontada pela referida autora, sobretudo porque a pesquisa realizada em todo o país demonstrou que 90% dos cursos de Pedagogia tem apenas uma ou, quando muito, duas disciplinas que envolvem essa área do conhecimento. Mais relevante em sua abordagem e que destacamos são as possibilidades de ampliar as questões a serem tratadas, sobretudo porque as disciplinas têm se limitado a dois focos: metodologia e conteúdo.

Como afirma Sousa (2010), se se exige do professor dos anos iniciais uma prática que supere a mera exposição de conteúdos aos alunos, a formação docente nessa disciplina necessita assumir responsabilidades que atendam a tais exigências. Para tanto, citamos as contribuições de Nacarato (2009), para quem a formação e a prática docente necessita pensar num currículo de matemática pautado não em conteúdos a serem ensinados, mas nas possibilidades de inclusão social de crianças e jovens, a partir do ensino desses conteúdos numa vertente principalmente científica.

Portanto, a disciplina matemática e seu ensino tem trazido ao longo da história impasses e dúvidas na formação de professores. Isso implica pensar que na formação o movimento tem ocorrido essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, competindo a esse profissional as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como quer executá-los. Nesse sentido, o professor deixa de ser objeto e passa a ser sujeito da formação, e seu desenvolvimento profissional é, no essencial, decidido por ele.

O INGRESSO NA DOCÊNCIA E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO MATEMÁTICA NOS ESPAÇOS DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA

A discussão da relação entre as práticas de formação inicial e da docência, no contexto do ensino de Matemática nos anos iniciais, surge como possibilidade de analisar como vem se configurando tais práticas, nos diferentes espaços. Assim, apresentamos uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido por professores em início de carreira, egressos do curso de Pedagogia. Isso pressupõe refletir inicialmente sobre a repercussão do processo de ingresso na docência. Para tanto, partimos do pressuposto de que a formação da identidade do professor tem início na instituição formativa e continua a se construir no contexto escolar ao trazer subsídios da formação. Isso nos leva a corroborar com Bandeira (2014, p. 101) ao afirmar que “A formação inicial não encerra a aprendizagem do ser professor.”

Nesse sentido, o professor passa a se pensar como docente, mesmo considerando que, muitas vezes, nesse início de percurso se depara com uma total falta de direção em diferentes situações que vivencia. Com isso, surgem as dificuldades no enfrentamento de tais situações e, por conseguinte, na realização do seu trabalho, o de ensinar.

Desenvolver a identidade docente para muitos é, portanto, um desafio que nos leva a a propor que:

> *Desse modo, pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o locus de trabalho do professor. (BANDEIRA, 2008, p. 55)*

Na prática docente está o fazer-se professor, onde o contexto escolar trará conhecimentos e habilidades trazendo-os também de sua formação inicial, e essa prática que está sendo desenvolvida pauta-se inicialmente por inexperiências onde o professor está em período de desenvolvimento de sua prática e identidade,

enfrentando os desafios do fazer pedagógico do cotidiano de forma reflexiva e sempre se reconstruindo, pois como afirma Tardif (2002, p. 11):

> *O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.*

Nos cabe aqui refletir que esses docentes a partir de suas experiências e história de vida apresentam uma série de dúvidas, expectativas e ansiedades quanto a conteúdos e propostas didáticas exigidas pelo sistema educacional. Os conhecimentos prévios de vivências, motivações e expectativas que trazem da formação e que consideram prioritários para o processo de aprendizagem, devem contribuir para seu conhecimento profissional e delineamento de sua identidade de ser professor.

Nesse sentido, não há professor pronto, onde já vem da formação inicial capacitado para os desafios que são impostos na realidade escolar, o que há é um professor que se constrói e se reconstrói a partir desses desafios, pois a realidade educacional está sempre em transformação. Acerca da formação, Lima (2006, p. 64) nos adverte:

> *[...] a formação docente é contínua, não se restringindo à formação inicial, ressalto a necessidade de as escolas proporcionarem oportunidades sistemáticas para que os professores, especialmente os iniciantes, possam trocar experiências e buscar apoio – teórico e prático – para resolverem as situações que enfrentam em sala de aula.*

Isso pressupõe a compreensão da necessidade de estabelecer uma relação de proximidade da realidade escolar com o professor em formação, para que favoreça um olhar sobre as complexidades das práticas institucionais e das ações desenvolvidas pelos profissionais nas escolas. Assim, ao iniciar na docência, o professor terá maiores possibilidades de entender o período caracterizado "[...] pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho". (NONO, 2011, p. 19). Afinal, esse professor terá que relacionar sobrevivência e descoberta pois, de acordo com Nono (2011), elas caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início da docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil. Entender a flexibilidade como parte do cotidiano docente tornará possível sua adequação e, por conseguinte, o desenvolvimento da prática mais consistente.

Ao tratarmos, especificamente, do ingresso na docência envolvento o desenvolvimento da prática docente em Matemática, recorremos a Nacarato (2009), ao afirmar que essa prática vem, geralmente, carregada de expectativas e crenças advindas de concepções que os professorem têm dessa disciplina, seu ensino e aprendizagem. Partindo desse ponto, a autora defende a necessidade de romper com esses sistemas de crenças, pois muitas vezes, são crenças negativas que os

professores adquiriram durante a sua trajetória estudantil, desde a educação básica. Para tanto, entende como imprescindível a criação de estratégias de formação que possam subsidiar os saberes a serem mobilizados na prática docente. Isto posto, entendemos que não é possível pensar a prática nessa área do conhecimento dissociada do processo formativo. Como ressaltamos anteriormente, essa é uma questão que merece uma reflexão consistente, haja vista as dificuldades que os alunos em Pedagogia têm apresentado em relação à Matemática. Portanto, além das expectativas, ansiedades e incertezas geralmente presentes no período de ingresso na docência, temos as questões específicas a essa disciplina.

No que diz respeito à postura do docente iniciando o desenvolvimento de sua prática é relevante considerarmos a necessidade de discutir tais crenças e bloqueios acerca da formação matemática ainda nos cursos de Pedagogia. Isso pressupõe preparar e instruir os futuros professores sobre o campo em conformidade com a prática de modo a potencializar as condições para compreensão de conceitos matemáticos fundamentais, ou seja, não é somente o conhecimento da Matemática, mas os levando a ir além, possibilitando também os conhecimentos sobre a Matemática e os processos de aprendizagem de seus alunos, conforme expressa Curi (2005, p. 29):

> *[...] pelas especificidades de sua profissão, o que os professores que ensinam Matemática devem conhecer de Matemática não é equivalente ao que seus alunos irão aprender. Seus conhecimentos devem ir além. Ela afirma que, além de conhecimentos da Matemática, o professor deve possuir conhecimentos sobre a Matemática e considera que os conhecimentos do professor para ensinar devem incluir a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.*

A compreensão do papel da formação inicial para a construção da identidade do profissional docente nos encaminha a refletir acerca do que diz Brito (2006) ao pensar a formação docente. Para essa autora, esse momento implica refletir sobre as habilidades necessárias ao professor para o enfrentamento dos vieses que surgem no contexto educativo, partindo do princípio de que ação requer planejamento e capacitação.

Podemos então compreender, com base nessa autora, que em se tratando da formação de professores, no curso de Pedagogia, portanto que podem ensinar Matemática nos anos iniciais, há uma responsabilidade complexa que envolve esse contexto. Nas realidades que os aguardam, os futuros professores necessitarão de habilidades advindas da formação adquiridas no espaço da universidade para que obtenham mudanças em relação as suas experiências enquanto alunos da educação básica e, sobretudo, em relação à realidade atual de ensino e aprendizagem matemática que têm predominado no contexto das instituições escolares.

A seguir, apresentamos alguns dados analisados a partir das entrevistas semiestruturadas aplicadas a três professores iniciantes envolvidos neste estudo.

Neles ressaltamos aspectos acerca do cenário da prática docente em inter-relação com aspectos que envolvem a formação matemática no curso de Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados para discussão trazem dados que estão sendo produzidos, haja vista que o estudo encontra-se em andamento. Assim, trazemos alguns relatos docentes que revelam nossas análises iniciais sobre a questão posta, ou seja, procuramos compreender a relação da prática de professores iniciantes em Matemática com a formação no curso de Pedagogia.

Em relação à formação inicial, indagamos os interlocutores, egressos do curso de Pedagogia, quanto às expectativas que tinham ao iniciarem a disciplina "Matemática: conteúdo e metodologia". O relato apresentado pelo professor Felipe focaliza essa questão:

> *Eu acreditava que naquele período em que nós fomos ver a disciplina de Matemática, eles iam nos ensinar como ministrar aula de Matemática. Acho que todo mundo imaginava a mesma coisa: a professora vai entrar e dizer "Olha vocês ensinam Matemática desse jeito". As expectativas não foram atendidas, porque na disciplina, eu não sei se era o caso de não ser a área da professora, ela não tinha habilidade pra nos explicar como a gente poderia ensinar Matemática nos anos iniciais. A minha expectativa era "como eu vou ensinar" e eu não aprendi. (FELIPE, UESPI).*

O relato do professor Felipe revela que as expectativas iniciais em torno da disciplina "Matemática: conteúdo e metodologia" estão voltadas para os aspectos metodológicos ao expressar insistentemente a necessidade de como ensinar. Ao constatar que a prática da professora formadora não atendeu ao que esperava, Felipe estende suas expectativas às dos colegas quando afirma: '"Acho que todo mundo imaginava a mesma coisa: a professora vai entrar e dizer "Olha vocês ensinam Matemática desse jeito"'. Esse aspecto nos remete a Curi (2004) ao definir o trabalho de formação docente como complexo, haja vista que é necessário garantir, nesse espaço, uma formação que contemple os conhecimentos específicos à Matemática, envolvendo questões de ordem didática e curriculares.

A visão que Felipe apresenta em relação à disciplina se aproxima do que Sousa (2010) aponta em relação ao modo como os egressos do curso de Pedagogia definem seu perfil acerca da formação matemática. Segundo afirma, os licenciados reconhecem suas fragilidades em relação à disciplina em foco, resultante do pouco impacto que a formação teve no sentido de contribuir com possíveis mudanças que almejavam.

Ao questionarmos os professores sobre o modo como analisam a experiência com a disciplina, Sofia e Flor ressaltam a discussão teoria e prática:

> *Quando paguei a disciplina "Didática da Matemática" parecia tudo muito lindo e perfeito "Vamos conseguir fazer tudo, todas as atividades propostas". Tudo dava certo, mas hoje trazendo para a realidade vejo que a teoria difere totalmente da prática e você vê a diferença gritante. São verdadeiros extremos. (SOFIA, UFPI).*

> *A minha experiência com essa disciplina nunca vai deixar de ser bem prática. Então, de certa forma ela foi meio "crua". Trabalhamos com minioficinas onde cada grupo ficou com um conteúdo. Então essa disciplina foi muito prática, não tem como nós irmos para sala de aula se não tiver teoria, pois só vou conseguir realizar isso se eu tiver teoria, se eu não souber em que nível meu aluno está em certo conteúdo, não souber intervir, tentar motivá-lo para avançar ele vai ficar no mesmo. Então, nessa disciplina senti falta da teoria. (FLOR, UESPI).*

Sofia e Flor caracterizam a relação teoria e prática como aspectos estanques, ou como ressalta Sofia, "são verdadeiros extremos". Suas vozes trazem ainda particularidades a esse respeito. Para Sofia, a disciplina prioriza a teoria, enquanto o contexto da sala de aula, se aplica à prática. Na teoria, ou seja, no espaço da universidade todas as atividades propostas são possíveis de realização. Enquanto o mesmo não se aplica para a realidade da sala de aula.

A professora Flor, demontra compreensão inversa, ao afirmar que, por um lado, a experiência com a disciplina foi "bem prática", pois apresenta no relato o trabalho realizado com minioficinas para apresentação dos conteúdos da Matemática. Por outro lado, revela sua insatisfação ao externar a falta da teoria para compreender o aluno e o processo de aprendizagem.

A relação teoria e prática traz implícita as dificuldades de compreensão desse par como interdependente. A primazia é dada hora para a teoria, hora para a prática. No entanto, como afirma Vásquez (2011, p. 261), "a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela". O que não implica dizer, conforme esse autor, que o funcionamento da prática não se limita a validar a teoria, mas também a fundamentá-la.

Ao responder ao questionamento apresentado, ou seja, sobre a análise da experiência com a disciplina Matemática, o professor Felipe apresenta a vivência no estágio como aspecto singular de sua formação matemática durante a graduação:

> *Eu sai com os mesmos conteúdos que eu já tinha anteriormente, não vi nada de novo na disciplina. Não tivemos microaulas. A única disciplina voltada realmente para o ensino da Matemática não contribuiu em nada. Só se foi no estágio. Só vim ter o acompanhamento em Matemática no estágio supervisionado. Eu tive uma professora que me orientou e que me ajudou no final do curso, que esteve presente. Então, pra mim, foi um grande aprendizado. Uma pena que foi bem tarde, mas eu consegui explorar dela o máximo que eu pude. A professora orientadora da UESPI é que ia pra lá e ela que tinha o*

> *domínio, ensinava, mostrava e realmente funcionava. Isso sim me ajudou e me deu uma certa confiança. (FELIPE, UESPI).*

O estágio supervisionado é explicitado por Felipe como momento essencial, durante a formação inicial, para sua preparação docente em Matemática. Para tanto, retoma a não contribuição da disciplina específica para compará-la à experiência no estágio. Com isso, chega a lamentar o fato de ter vivenciado apenas no final do curso. Ressaltamos, o retorno na voz do interlocutor, a compreensão da função formativa quando diz que "A professora orientadora da UESPI é que ia pra lá e ela [...], ensinava, mostrava e realmente funcionava".

A ideia a que o relato de Felipe remete é de que a formação docente em Matemática não precisa ficar restrita à disciplina específica, haja vista que 90% dos cursos de Pedagogia além de priorizarem questões metodológicas, têm uma carga horária bastante reduzida. (NACARATO, 2009).

A seguir, discorremos sobre os relatos que tratam do ingressar na docência em Matemática. A esse respeito, destacamos o que dizem Flor e Felipe:

> *É um desafio todo dia, porque considero a Matemática problemática. Então, quando estou em sala de aula eu tento pensar como se fosse eu assistindo a aula. Eu conseguiria compreender assim? Estou tentando me policiar, tentar abrir o meu olhar como professora. Me conhecer, conhecer a função que tenho na sala de aula. A Matemática é um desafio, mesmo eu tendo prática e formação. (FLOR, UESPI).*

> *Em relação ao ensino de Matemática, eu já vim ter um domínio que me deu confiança com a formação continuada dentro da SEMEC, porque eles têm um corpo de professores reunidos pra te orientar. Há encontros quinzenais da formação. Lá é que realmente você consegue muita coisa, quais são as dificuldades que você pode encontrar, até porque eles estão presentes na sala de aula. Eles vão visitar as escolas e conseguem ver a realidade. Na universidade, não tem a realidade da sala de aula. É totalmente diferente, tanto que alguns colegas que passaram no mesmo concurso que eu abandonaram a sala de aula, porque é muito distante, tem o choque com a realidade. (FELIPE, UESPI).*

Na resposta explicitada, Flor admite que o ingresso na docência, especificamente em Matemática, é um desafio, pois segundo complementa, considera a Matemática problemática. O relato de Flor, entretanto, nos dá indício de que o desafio parece mais relacionado à disciplina do que prioritariamente em função das dificuldades próprias a esse momento profissional, ao afirmar que mesmo tendo prática e formação, "a Matemática é um desafio".

Felipe traz um dado novo ao explanar o abandono da docência por alguns colegas. Segundo entende, esse fato é decorrente do distanciamento entre o processo de formação inicial ocorrido no espaço da universidade com a realidade da sala de aula, no âmbito escolar, o que gera o choque com a realidade. Na visão de Bandeira (2014, p. 112) "toda estreia gera expectativas, particularmente no estado de travessia de estudante a professor, pois, no decorrer, vamos entendendo que o cenário da sala de aula, no mais das vezes, pouco corresponde ao que idealizamos no processo de formação". Entretanto, nem todos conseguem conduzir o enfrentamento da realidade complexa que se constitui a prática docente.

Nesse sentido, o professor iniciante necessita de apoio por parte da equipe de professores e gestores que poderão ajudá-los a se estabelecerem na docência, a partir de troca de experiências entre professores experientes e iniciantes, fazendo com que "rompam" com a insegurança e o estranhamento, enquanto atributos próprios do período de iniciação à docência. Período esse que, segundo Bandeira (2014) é determinante para o desenvolvimento docente. Desse modo, se caracteriza como um processo que implica a relação direta entre a formação inicial e o desenvolvimento da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, destacamos elementos acerca da relação da formação inicial com o desenvolvimento da prática do professor iniciante na disciplina Matemática nos anos iniciais, apontando a formação matemática no curso de Pedagogia.

A análise preliminar dos dados produzidos revelou que a formação em si está permeada de desafios e perspectivas que se põem aos graduandos, desafios esses que podem gerar conflitos na formação da identidade profissional, nas perspectivas trazidas de seus contextos bem como aquelas geradas dentro da própria formação.

Outro desafio a se considerar é a relação pessoal que esse professor deve ter com a disciplina, pois segundo Nacarato (2009) o modo como um professor ensina traz subjacente a ele a concepção que tem de matemática, de ensino e de aprendizagem. A apropriação do conteúdo da disciplina também é um desafio por parte do docente em formação, dado que em conceitos básicos os professores se encontram sem fundamentação, e o que vem a nossa mente é sobre de quem é a culpa. Na verdade, preferimos pensar que é culpa tanto da formação quanto do docente, visto que a formação é a principal responsável por direcionar o docente quanto a fundamentações e assim acabam por abordar mais a didática da matemática passando como o principal a se conhecer, fazendo com que o docente não obtenha alicerce conceitual se pautando em um ensino meramente prático.

Partindo desses desafios surgem os entendimentos sobre a formação matemática de professores polivalentes em início de carreira, transparecendo a ideia que deve exigir muito mais por parte dessa formação, visto que segundo Nacarato (2009) o desafio

consiste em criar contextos em que as crenças que esses futuros professores foram construindo ao longo da escolarização possam ser problematizadas e colocadas em reflexão. Além disso, o professor iniciante necessita de apoio para se estabelecer na docência, a partir do enfrentamento de incertezas e expectativas próprios do período que determinarão a sua constituição docente.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, H. M. M. N**ecessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis:** realidade e possibilidades. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

_____. **Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização:** o diário como instrumento de reflexão. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores:** olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais.** São Paulo: Musa Editora, 2005.

_____. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. In: **VIII Encontro Nacional de Educação Matemática.** Recife, PE, julho, 2004.

D'AMBROSIO, B. S. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições. S**ão Paulo: Cortez, v. 4, n.1, 1993. p. 35-41.

LIMA, E, F (org). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

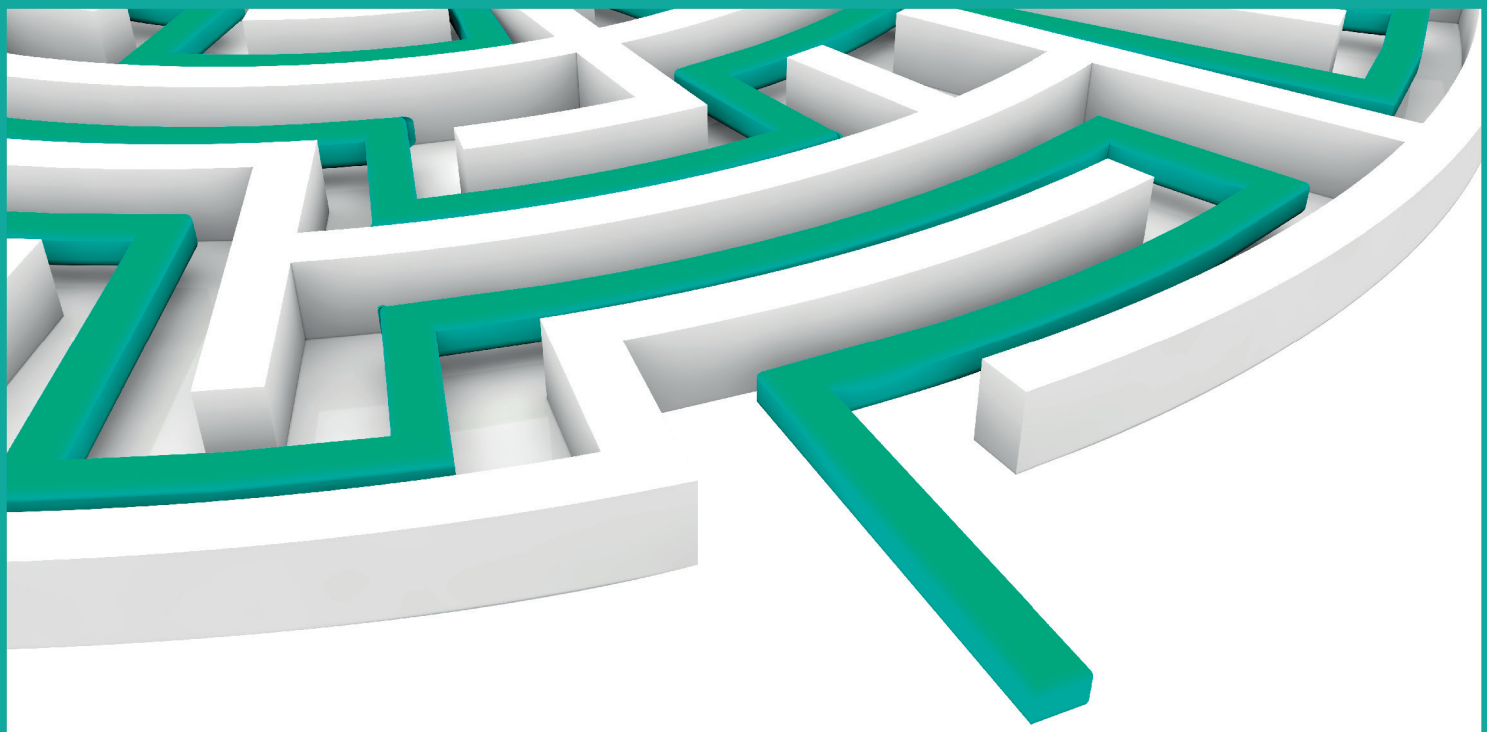
MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** Lisboa: Dom Quixote, 1978.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NONO, M, A. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SOUSA, V. G. **Da formação à prática pedagógica:** uma reflexão sobre a formação matemática do pedagogo. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.



A totalidade dos textos que compõem o Volume V da Coleção “CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL” constitui-se em mediações teórico-metodológicas que possibilitam ao leitor compreender que, embora as questões em torno da articulação Educação e Diversidade tenham ganhado visibilidade nos últimos anos, ainda são preocupação central no campo das Ciências da Educação, devido à necessidade de se reconfigurar o entendimento de sua concepção pela sociedade como construção social, cuja origem se encontra nos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais. Dessa forma, o debate sobre Educação e Diversidade traduz expectativas e anseios complexos de grupos sociais mais abrangentes, considerando-se a existência da diversidade de culturas que exprimem, levando a novas formas de entendimento dos espaços sociais, e, consequentemente, das complexas e múltiplas formas de participação. Os textos que aqui se apresentam, do XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), mergulham nessa problemática contemporânea e perpassam espaços culturais diferenciados que nos fazem refletir sobre a centralidade de e nas instituições formadoras: se estão a fornecer elementos para consolidação de uma formação que permita articular campos teórico-conceituais, e, principalmente, campos de saberes específicos. Certamente esta é uma das maiores contribuições desses estudos.

edufpi

PPGED UFPI · anped Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação · Forpred nordeste · Governo Federal Brasil Pátria Educadora · Ministério da Educação · CAPES · CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico · Universidade Federal do Piauí